congresso nacional

literacia, media e cidadania

Livro de Actas

Sara Pereira (org.)

Universidade do **Minho**
25 e **26** de **Março** de **2011**

Título:
Literacia, Media e Cidadania
Actas do 1º Congresso Nacional

Autor:
Sara Pereira
(Org.)

Composição e paginação:
Alberto Sá

Formatação: Patrícia Silveira, Tiago Dias Ferreira

Editor:
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho
Braga

Apoio:
“Projecto LASICS”, Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): REEQ/619/SOA/2005

ISBN: 978-989-97244-1-9

Suporte: Edição electrónica, 858 páginas

Ano:
2011

Congresso Nacional

LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA



Universidade do Minho
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

25 e 26 de Março de 2011

Índice Geral

PANTALLAS EN LA SOCIEDAD AUDIOVISUAL: EDU-COMUNICACIÓN Y NUEVAS COMPETENCIAS **11**
JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ

ACESSOS E LITERACIAS DIGITAIS: RESULTADOS PORTUGUESES DO INQUÉRITO EUROPEU EU KIDS ONLINE **23**
CRISTINA PONTE

JĀNIS KĀRKLIŅŠ **39**
ASSISTANT DIRECTOR-GENERAL FOR COMMUNICATION AND INFORMATION

"AN EUROPEAN APPROACH TO MEDIA LITERACY" **41**
MATTEO ZACCHETTI

QUESTÃO DE CONFIANÇA **45**
TERESA PAIXÃO

OS MEDIA, AS LITERACIAS E A CIDADANIA **49**
VÍTOR REIA-BAPTISTA

EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA: É URGENTE FORMAR PROFESSORES **59**
VITOR TOMÉ

A HIBRIDAÇÃO DAS LITERACIAS: MÉTODOS GEONEOLÓGICOS NA SOCIEDADE DA INVESTIGAÇÃO **71**
PEDRO JOSÉ OLIVEIRA DE ANDRADE

APRENDER COM O CORAÇÃO: O PAPEL DAS EMOÇÕES NA LITERACIA MEDIÁTICA **91**
ANA PAULA MARGARIDO DE AZEVEDO

LITERACIA CRÍTICA MEDIÁTICA: EM DEFESA DE UMA ICONOCLASTIA GERAL **101**
RUI ALBERTO MATEUS PEREIRA

FORMAÇÃO PARA A LITERACIA DA INFORMAÇÃO: PERSPECTIVAS DE DIFERENTES ACTORES **115**
MARIA INÊS PEIXOTO BRAGA

OS EFEITOS DA CONVERGÊNCIA NOS MEDIA NOTICIOSOS **127**
CARLOS CANELAS

LITERACIA E CULTURA DE MASSAS: UM BINÓMIO IMPOSSÍVEL? **141**
ANA CRISTINA CORREIA GIL

EU E OS OUTROS – AVALIAÇÃO DE UM RECURSO EDUCATIVO DIGITAL **149**
ANA FILIPA SOLEDADE
SUSANA HENRIQUES

POLÍTICAS TECNOLÓGICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: DO PROJECTO MINERVA À INICIATIVA E-ESCOLINHA **157**
SARA PEREIRA
LUÍS PEREIRA

PERSPECTIVAS SOBRE INFO-EXCLUSÃO NO CIBERESPAÇO LUSÓFONO **169**
LURDES MACEDO
ROSA CABECINHAS
ISABEL MACEDO

AGIR CONTRA O *CYBERBULLYING* – MANUAL DE FORMAÇÃO **183**
ARMANDA MATOS
TERESA PESSOA
JOÃO AMADO
THOMAS JÄGER

REDE SOCIAL DE LEITORES JUNIORES - AS COMUNIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA ON-LINE E A PROMOÇÃO DA LITERACIA E CIDADANIA **197**
CASSIA FURTADO
CÁTIA RESENDE
PAULO VALBOM
LÍDIA OLIVEIRA

AS REPRESENTAÇÕES DE GÉNERO NAS REVISTAS PORTUGUESAS DE INFORMAÇÃO GENERALISTA: EM BUSCA DE UMA CIDADANIA INCLUSIVA **209**
CARLA CERQUEIRA
SARA ISABEL MAGALHÃES
ROSA CABECINHAS
CONCEIÇÃO NOGUEIRA

ACRESCENTAR E AMPLIAR LEITURAS: PROJECTOS DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DO SEIXAL PARA A LITERACIA VISUAL **221**
VERA MARIA DA SILVA

O PAPEL DA WEB 2.0: DA PROMOÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES ÀS QUESTÕES DE MARKETING **239**
PEDRO RAFAEL NETO GOMES
ANTÓNIO PEREIRA PAIS
MARIA DA GRAÇA GUILHERME DE ALMEIDA SARDINHA

A PRESENÇA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES NA WEB E A PROMOÇÃO DAS LITERACIAS – RELATOS DE BOAS PRÁTICAS **251**
JOÃO PAULO DA SILVA PROENÇA

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES PORTUGUESAS NO FACEBOOK E O SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO **267**
LUÍSA ALVIM

ESTRATÉGIAS PARA DEMONSTRAR O VALOR DA BIBLIOTECA ESCOLAR E OBTER COLABORAÇÃO **283**
MARIA DO CÉU GOMES DIAS RODRIGUES

O IMPACTO DO CONTEXTO TECNOLÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA "ARQUITECTURA CEREBRAL" PARA A LEITURA **295**
TERESA SILVEIRA

TV LOCAL, SOCIEDADE CIVIL E CIDADANIA: O CASO PORTUGUÊS **313**
CRISTINA TEREZA SALVADOR REBELO

MEIOS AUXILIARES DE COMUNICAÇÃO PARA TELEVISÃO: PERSPECTIVAS FUTURAS EM PORTUGAL **325**
RITA OLIVEIRA
TELMO SILVA
JORGE FERRAZ DE ABREU
ANA MARGARIDA ALMEIDA

LITERACIA, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA: A TELEVISÃO COMO PARTE DA SOLUÇÃO, O CASO DO CANAL K SIC **335**
MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES
HUGO PEREIRA

FUNÇÕES ASSUMIDAS PELA PUBLICIDADE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO **347**
RENATA SUELY DE FREITAS
TERESA RUÃO

SEMIÓTICA SOCIAL E LITERACIA PARA OS *MEDIA*: OS SIGNIFICADOS SOCIAIS CONSTRUÍDOS PELAS PUBLICIDADES DA REVISTA *VISÃO JÚNIOR* **357**
FLAVIANE FARIA CARVALHO

"O MEU CASTELO É MELHOR DO QUE O TEU", UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O CINEMA DE ANIMAÇÃO **371**
PAULO ALEXANDRE D'ALVA BAPTISTA
ANTÓNIO COSTA VALENTE

PROJECTO CINEMA PARA AS ESCOLAS **387**
RODRIGO MIGUEL DOS SANTOS FRANCISCO

A LITERACIA VISUAL DESDE "QUEM OS MEUS PROFESSORES PENSAM QUE SOU?": UMA ANÁLISE SOBRE AS IMAGENS QUE OS PROFESSORES MOSTRAM AOS SEUS ALUNOS. **399**
RICARDO REIS

A CIDADE COMO TELA MEDIÁTICA – SETÚBAL, UM ESTUDO DE CASO **417**
HELENA DE SOUSA FREITAS

VER PARA LER **427**
GRAÇA LOBO
ISA CATARINA MATEUS

DEMOCRACIA, AUTO-CAPACITAÇÃO E REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE JORNALISTAS **435**
CARLA PATRÃO
ANTÓNIO DIAS DE FIGUEIREDO

LITERACIA MEDIÁTICA E CIDADANIA. PERFIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA GRANDE LISBOA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL, QUESTÕES METODOLÓGICAS E OPERACIONAIS **449**
PAULA CRISTINA DO ROSÁRIO LOPES

OBSERVATÓRIOS DE *MEDIA*, CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: SUGESTÕES BASEADAS NUMA PESQUISA SOBRE IMPRENSA REGIONAL **463**
JOÃO CARLOS CORREIA
JOSÉ RICARDO CARVALHEIRO
RICARDO MORAIS
JOÃO CARLOS SOUSA

QUANDO A INTERNET (IN)TRANQUILIZA **477**
HERMÍNIA MARQUES
JOSÉ LAGARTO

LITERACIA DOS MEDIA, REDES SOCIAIS E AMBIENTE WEB 2.0 **493**
BELINHA DE ABREU

TWITTER: COMO UMA NOVA MÍDIA MODIFICOU A ROTINA PRODUTIVA DE JORNALISTAS EM TERESINA **505**
TAMIRES FERREIRA COELHO

A LITERACIA DA INFORMAÇÃO EUROPEIA E O EXERCÍCIO DOS DIREITOS DE CIDADANIA **515**
ANA LÚCIA TERRA

"A BRUXINHA, DEZ ANOS NO PAPEL DE UM JORNAL, NA FORMAÇÃO DE FUTUROS LEITORES" **529**
SÍLVIA MARIATEIXEIRA ALVES

JORNAIS ESCOLARES E A PROMOÇÃO DA LITERACIA CÍVICA E MEDIÁTICA **537**
MARIA JOSÉ BRITES

PROJECTO TRIGAL JORNAL ESCOLAR, DOZE ANOS DE EXISTÊNCIA **549**
ALEXANDRA VIEIRA
ALFREDO OLIVEIRA

DIÁRIO DE COIMBRA NAS ESCOLAS **563**
CARINA LEAL
ANA SANTOS
ARMANDA MATOS

"DIÁRIO DO LAGARTEIRO": MAIS DO QUE UM JORNAL… **573**
MARIA JOÃO PEREIRA
MARTA PAIS

ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MENSAGENS *MEDIA* A PARTIR DE UM VÍDEO DO YOUTUBE: UMA EXPERIÊNCIA NA AULA DE INGLÊS COM UMA TURMA DE 9º ANO **589**
VALENTINA MARIA PITEIRA VALENTE

AS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM FORMAL **599**
FÁTIMA SANTANA LANCHA

O QUE VÊS TU? O PODER DAS IMAGENS NO CONTEXTO DA VIDA RESPONSÁVEL **613**
MARIA ALCINA VELHO DOURADO DA SILVA

MOVÍES – MOSTRA DE VÍDEOS ESCOLARES **627**
PAULO JORGE DOS REIS NOBRE RODRIGUES

CELEBRIDADES E JOVENS: DE RECURSOS PARA A LITERACIA MEDIÁTICA À LITERACIA PARA O CONSUMO **633**
ANA MARGARIDA FERREIRA RATO JORGE

JORNALISMO E DIREITOS INFANTIS: A VOZ DE CRIANÇAS E JOVENS NA PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO DISCURSO NOTICIOSO **647**
LIDIA MARÔPO

A FAMÍLIA E A ESCOLA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA **659**
RICARDO JOSÉ PINHEIRO MORAIS

JOVENS, MEDIA E ESTEREÓTIPOS. DIÁRIO DE CAMPO NUMA ESCOLA DITA PROBLEMÁTICA **675**
RAQUEL PACHECO

INFÂNCIA PROTEGIDA? A IMAGEM MEDIÁTICA DAS CRIANÇAS AOS OLHOS DO PROVEDOR **683**
MADALENA OLIVEIRA
SARA PEREIRA
RUI RAMOS
PAULA CRISTINA MARTINS

O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO DOS CIDADÃOS NOS MEDIA:O CASO DO PROGRAMA 'BANDA AMPLA' DA TV3 DA CATALUNHA **695**
FÁBIO FONSECA RIBEIRO

A *E*-PARTICIPAÇÃO NOS MUNICÍPIOS *ONLINE*: ESTUDO DE OITO AUTARQUIAS PORTUGUESAS **709**
TERESA GOUVEIA
MARIA JOÃO ANTUNES

ONCOLOGIAPEDIATRICA.ORG E TALKINGABOUTCANCER.ORG: A IMPORTÂNCIA DOS MEDIA PARTICIPATIVOS NA MOBILIZAÇÃO PARA A CIDADANIA NA LUTA CONTRA O CANCRO **719**
NUNO DUARTE MARTINS
HEITOR MANUEL PEREIRA PINTO DA CUNHA E ALVELOS
DANIEL DA CRUZ BRANDÃO

"PRODUÇÃO DE UM PROGRAMA DIDÁCTICO NO ÂMBITO DA LITERACIA CINEMATOGRÁFICA" **729**
ANA LUÍSA FERNANDES JOSÉ GONÇALVES

CINEMA E FILOSOFIA EM DIÁLOGO: A UTILIZAÇÃO DE OBRAS CINEMATOGRÁFICAS NA AULA DE FILOSOFIA **743**
ANA LÚCIA LUZ E BRITO CORREIA

***QUEM DEVE VIVER, QUEM PRECISA MORRER* - A IMPORTÂNCIA SEMIÓTICA DAS NARRATIVAS DOS FILMES DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA MANUTENÇÃO DA ORDEM SOCIOCULTURAL DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES** **753**
EDILSON BRASIL DE SOUZA JÚNIOR (JÚNIOR RATTS)

A LITERACIA DOS MEDIA E A LITERACIA FÍLMICA NA CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS CULTURAIS COLECTIVAS **769**
VÍTOR REIA-BAPTISTA

CADERNOS DE CINEMA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁCTICO DE APOIO À DISCIPLINA DE CINEMA **777**
PEDRO JOSÉ FÉLIX BAPTISTA NEVES

PROMOÇÃO DA AQUISIÇÃO DA LITERACIA MEDIÁTICA ATRAVÉS DO PROJECTO SCRATCH'ANDO COM O SAPO NA INFÂNCIA **787**
ANA PATRÍCIA OLIVEIRA
MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES

A EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DO CONCEITO E DA SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO **797**
ANA PATRÍCIA SOARES DA SILVEIRA

FORA DE PORTAS, OS MEDIA NA ESCOLA… **811**
EDUARDO MANUEL FERREIRA NAIA

OS CONTEÚDOS MIDIÁTICOS SOBRE PADRÕES DE BELEZA PELA ÓTICA ADOLESCENTE: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO **821**
GISELE CRISTINA COHEN FONSECA

O LUGAR DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA – AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES **835**
LUÍS PEREIRA
SARA PEREIRA

SESSÃO DE ENCERRAMENTO **847**

LITERACIA DOS MEDIA DECLARAÇÃO DE BRAGA **851**

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias

JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ
Universidad de Huelva
aguaded@uhu.es

Resumo:
Todos somos conscientes que vivimos en una sociedad compleja en el comienzo de un nuevo milenio. Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, más sentimos y vivimos una profunda crisis comunicativa porque el audiovisual ante todo potencia una nueva cultura de la imagen donde impera la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. Ante este panorama audiovisual, más se hace urgente un nuevo contexto para la educación donde se contemple la educación en los medios como una clave esencial para la comprensión de los nuevos lenguajes de la comunicación. Surge así la necesidad de educar a todos los ciudadanos/as para la "competencia audiovisual", núcleo vertebrador que recoge las aptitudes y actitudes necesarias para afrontar de una forma inteligente, racional y lúdica nuestras relaciones con los medios de comunicación.

Introducción

La evolución del pensamiento a raíz de los cambios científicos, tecnológicos y comunicativos que en los últimos años han acontecido, sin que haya provocado una ruptura radical con el modelo social precedente, se ha dejado sentir en los ámbitos educativos. Si bien no es posible hablar de una ideología, en el sentido de una visión postmoderna coherente y completa del mundo, sí es perceptible que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy han nacido en una revolución cultural y tecnológica, marcada por las pantallas, que definirá y delimitará de manera distinta sus hábitos ante la vida y sus percepciones.

Las escuelas, que durante años han sido el único espacio para el control y difusión de la racionalidad y progreso, no han permanecido ajenas a los nuevos parámetros culturales y sociales. Por el contrario, han perdido su papel hegemónico y su autonomía para la transmisión del conocimiento, que se transmite por otras vías de forma más rápida y eficiente. El nuevo escenario audiovisual y tecnológico, junto al escenario social, han modificado las circunstancias de los ámbitos educativos que han vivido crisis y contradicciones: reformas, malestar docente, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre...

El discurso de la modernidad tecnológica y audiovisual, sin lugar a dudas, ha modificado el ámbito educativo. Lo más llamativo es que la institución escolar se resiste aún a dar respuestas globales para una integración normalizada de los medios de comunicación audiovisuales y las tecnologías en sus aulas. De forma paradójica, los valores y pautas de comportamiento que ésta transmite hace mucho que dejaron de coincidir con los que en gran parte jóvenes y niños adquieren a través de los medios: la televisión, el cine, Internet…

1. Una sociedad compleja en el cruce entre dos milenios

La sociedad ha ido avanzando en estos dos últimos siglos hacia logros cada vez más importantes para la libertad y los derechos ciudadanos, pero, como contrapartida, también ha tenido que ir soportando la realidad sistemática y repetitiva de hechos dramáticos como las guerras, los fundamentalismos, los desastres ecológicos, la radicalización extrema o el debilitamiento de las ideologías, la victoria de la «tecnociencia capitalista», las desigualdades económicas cada vez más drásticas entre Norte y Sur, entre ricos y pobres, el racismo, la xenofobia... problemas, todos ellos, para los que no se han encontrado respuestas satisfactorias desde esta visión de la cultura.

El rasgo más definidor de la sociedad en que vivimos es precisamente su carácter ambiguo y contradictorio, puesto que cualquiera de los rasgos que pueden definirla se presentan al tiempo como potencialidades y perversidades. Como ejemplos, basta citar, siguiendo a Hargreaves (1996) que junto a la flexibilización de la organización y complejidad tecnológicas, se observa la necesidad de la diversidad y la tendencia hacia la disgregación; además paralela a la globalización aparece tendencias exacerbadas del individualismo y del nacionalismo radical que traen las semillas de guerras absurdas y difícilmente justificables desde los patrones del progreso y la modernidad; frente a la ansiedad personal y búsqueda de la autenticidad, se nos revela la carencia de anclajes morales seguros, etc.

En definitiva, la sociedad en la que vivimos se identifica con una tremenda sensación de inestabilidad, de obsolescencia, donde lo que importa es el presente (presentismo), minusvalorándose todas las certezas absolutas que hasta ahora habían sido los pilares sociales (moral, religión, etc.). Incluso asistimos a cambios en los procesos de adquisición y difusión del conocimiento propiciados por las revoluciones de los paradigmas científicos, observamos avances tecnológicos que conducen al uso cada vez más mayoritario y omnipresente de la red Internet, que hacen proliferar nuevos signos y lenguajes y que, en consecuencia, generan multiplicidad de lecturas e interpretaciones, la complejidad y la fragmentación de las estructuras y significados culturales y la abundancia de la información convertida en bien de consumo. Los fenómenos culturales se suceden y superponen en una «cultura del archipiélago», en la que triunfa la heterogeneidad y el multiculturalismo desde una filosofía que acepta el todo vale.

En este contexto, lo audiovisual potencia la superficialidad desde la nueva cultura de la imagen, la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, vivimos una profunda crisis de la comunicación, pues en una sociedad marcada y ensimismada por la comunicación de masas, los individuos se tornan solitarios e incomunicativos, porque, en gran parte, los medios audiovisuales son los factores clave de transmisión y reproducción de los *no valores», de la indefinición de la persona en el conjunto de la sociedad de masas.

Esta nueva sociedad aparece delimitada por una serie de características en las que de forma evidente se constata la influencia de los medios. En este sentido, es de desatacar cómo la realidad es siempre interpretada o representada por diferentes perspectivas y voces más o menos dominantes o marginales que la «construyen», haciéndola posible, y esto cada vez es más palpable en los rituales

televisivos, en la información que circula por la Red, en los movimientos surgidos por o en contra de la globalización, en las guerras mediáticas…

Una de las consecuencias de esta realidad interpretada y *ficcionada* es una cierta pérdida de fe en el progreso marcado por los avances de las tecnologías que, pese a sus promesas, no han conseguido desterrar la marginación, la pobreza, la desigualdad, la intolerancia, las dictaduras, las divisiones y fronteras… El desencanto se muestra en distintas versiones y surgen formas de inconformismo, movimientos que de alguna manera establecen un modo de vida pragmático, respuestas globales y solidarias, radicalismos, fundamentalismos, defensa de la diversidad, conformándose actitudes que denotan, por un lado, el espíritu global y la defensa de lo mundial y, por otro, el reconocimiento y la potenciación de lo local y lo propio.

Los medios de comunicación y su lenguaje icónico, fundamentalmente, construyen una realidad social más preocupada por la estética que por la ética, en la que el espectáculo sin límites hipnotiza las conciencias y promueve la homogeneización del pensamiento sin permitir la crítica de las minorías o de los disidentes de las formas culturales hegemónicas.

Este escenario cultural y social, que define de forma contradictoria a nuestra sociedad, simultáneamente con los factores de perversidad y potencialidad (Hargreaves, 1996) está especialmente condicionado, como decíamos más arriba, por un factor clave en el consiguiente nuevo orden de valores e ideas: la revolución tecnológica y electrónica y su concreción en la presencia de los medios de comunicación.

Castells (1998) ha señalado que la revolución de las tecnologías de la información es uno de los procesos más resolutivos que caracterizan al nuevo entramado social bautizado como la «sociedad red». Es, por ello, que surge un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de sentir e incluso de pensar. San Martín (1995) explica que los individuos *al menos como hipótesis, se puede mantener que los ciudadanos nacidos en la era de la tecnología de la información tienen estructurada su cognición de modo cualitativamente distinto a las generaciones precedentes», puesto que sus relaciones e intercambios con el entorno están mediados por alguna tecnología y, en consecuencia, las respuestas dependen más de los esquemas simbólicos y de las percepciones visuales.

Ante esta realidad surge la necesidad de, al menos tomar conciencia, de las coordenadas que rigen socialmente nuestros esquemas de vida, asumiendo que ellas mismas son descendientes de una cultura y consecuencia de una nueva época, haciendo posible la reflexión y el pensamiento del que siempre ha hecho gala la intelectualidad y que ha permitido el progreso de los pueblos.

En este contexto, la mejor estrategia, sin duda alguna, es la educación que tiene que plantearse ser punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que al menos reflexionen sobre su realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla. El reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo, y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo».

2. La sociedad audiovisual

La irrupción de los medios de comunicación, con la llegada sobre todo del cine, luego de la radio y posteriormente, y de forma estelar, de la televisión −y ya en la actualidad su expansión a través de las redes y los cables− suponen la consagración de la revolución mediática. Los medios de comunicación, en su conjunto, son el pilar básico de la sociedad de nuestros días. Ellos homogeneizan comportamientos, transmiten novedades, sirven de sistemas de equilibrio y de

regulación social y son también el principal escenario de muchos de los conflictos, pero sobre todo son el principal vehículo de funcionamiento del engranaje mercantilista y de consumo.

La revolución de las comunicaciones no hubiera, probablemente, tenido la implantación social presente si no hubiera sido por su apropiación total del mensaje de las formas. Lo icónico inunda, desde múltiples canales, la explosión de la información hasta convertirla en una cascada incesante, en lo que Debord (1976) ha denominado como «sociedad del espectáculo». La expansión de la vertiente simbólica y comunicativa de los productos de consumo da lugar a una hipertrofia de la significación y de la información. La comunicación se ha convertido en una forma de organización del mundo que no sólo incluye a los propios medios audiovisuales y tecnológicos, sino también a la circulación e intercambio entre las personas.

Sin duda alguna, la información es el recurso básico de la sociedad que nos ha tocado vivir, definiendo de manera característica las profundas transformaciones de nuestra cultura y los modos de producción. Toda esta revolución informativa no puede entenderse si no se vincula inexorablemente al desarrollo tecnológico, inicialmente de los medios de comunicación de masas (cine, radio, televisión...) y en las últimas décadas al protagonismo de las nuevas tecnologías de la comunicación telemática.

Estamos ante una nueva era de procesamiento de la comunicación, de conocimiento y producción de saber, que ha tenido su base en la revolución tecnológica de la informática y la telemática, y que a su vez se ha ido conectando a todos los circuitos tradicionales de la comunicación para ir haciéndola cada vez más globalizada, a través de la digitalización de los canales y el desarrollo de la interactividad. Sin embargo, el protagonismo creciente de la sociedad de la información no nos debe hacer caer en un optimismo universal del poder salvífico de la comunicación interactiva y digitalizada.

La sociedad audiovisual se define como un universo en el que los medios con sus nuevos lenguajes construyen de forma vertiginosa y distinta la realidad, de forma que el conocimiento lingüístico y cultural va dando paso a la cibercultura y al interaccionismo simbólico.

3. Un nuevo contexto para la educación

La sociedad audiovisual y su imparable influencia han propiciado un cambio en el sistema de valores. La comunicación y la educación promueven, en su relación, un proceso de cambio crítico, cargado de incertidumbres e interrogantes, de manera que se ponen en juego valores fundamentales y aparecen otros cuyo porvenir es incierto.

Los medios y las tecnologías han dejado de ser meras herramientas preparadas para servir a quienes las usan, para convertirse en parte del sistema cultural que las acoge. Así Sancho (1994: 23) afirma que «el tema no es que las máquinas hayan tomado el mando, sino que al decidir utilizarlas, realizamos muchas elecciones culturales implícitas. La tecnología no es un simple medio, sino que se ha convertido en un entorno y una forma de vida: éste es su impacto sustantivo».

La sociedad audiovisual se caracteriza por la realización de una producción a gran escala que se orienta al consumo de masas y hacia la utilización de los medios de comunicación. A partir de la década de los ochenta, la influencia de la comunicación y la información en el ámbito de la actividad económica, la gestión política, el consumo, el ocio, y en definitiva, en todas las esferas de la vida, altera el orden de los valores sociales y el estilo de vida de las colectividades.

La construcción de una sociedad más democrática, donde cada vez son más las complejas, múltiples y profundas interacciones que se producen de los ciudadanos con el universo mediático, requiere un mayor proceso de análisis e interpretación, tanto desde el ámbito de la investigación y la educación como desde los estudiosos de las ciencias de la información preocupados no tanto por los medios en sí sino por las relaciones e interacciones que éstos tienen con sus espectadores.

Se hace necesario, así, que los individuos participen de una forma más activa en sus interacciones con los medios, dada la creciente influencia de éstos en la sociedad actual, para superar el mero papel receptivo que hasta ahora se les ha asignado. En este sentido, se hace prioritario el conocimiento no sólo de los medios como hecho comunicativo, sino especialmente del proceso de recepción comunicativa, esto, en términos de Orozco (1996), desde «la perspectiva de las audiencias», de forma que se analicen cómo se producen las relaciones de los individuos con los medios y cómo son sus prácticas comunicativas dentro del complejo mundo de interacciones que éstos provocan y todo con la finalidad de desarrollar las estrategias precisas para mejorar estas relaciones y adquirir las necesarias competencias para apropiarse de forma crítica y creativa de los mismos.

Este imprescindible e irremplazable esfuerzo interpretativo por conocer el papel de las audiencias en el contexto de las sociedades contemporáneas (Cebrián Herreros, 1995; Salomon, 1984) tiene como finalidad esencial no tanto predecir o determinar objetivamente el complejo proceso del visionado mediático, sino más bien, como indica Orozco (1996), «lograr un entendimiento de la audiencia y su televidencia», como un medio necesario para su transformación, y por ende, de los sistemas comunicativos actuales y en consecuencia de los propios modelos democráticos de las sociedades contemporáneas.

4. La educación en el ecosistema comunicativo

La conceptualización de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje han sufrido grandes modificaciones, estrechamente ligadas a los cambios que se van originando en nuestra sociedad audiovisual conforme se van generalizando el uso de los medios y las nuevas tecnologías. Éstas no sólo tienen que ver con los medios, materiales y recursos que se emplean en la enseñanza, sino también con el análisis que se deriva de la necesidad de adaptar la escuela a los nuevos tiempos.

Muchas son las críticas que el modelo de escuela tradicional está recibiendo desde los comunicólogos de la información que alegan la impotencia de la institución escolar para adaptarse a las nuevas necesidades sociales. Martín Barbero (1999: 13-21), en un interesante artículo en *Comunicar,* afirma que «la escuela se ha negado hasta ahora a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa», por la pérdida de su eje cultural y pedagógico –el libro– y por la ignorancia de la presencia cada vez más abrumadora de otros dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación de la información mucho más versátiles, disponibles e individualizables que la escuela misma. Y añade que la irrupción de los medios «ha deslocalizado los saberes, deslegitimado su segmentación, modificado el estatuto institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón». Estamos entrando en una nueva era de conocimiento, la del «pensamiento visual», ya que los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización.

El modelo didáctico predominante en nuestras aulas no responde a estas necesidades y expectativas que hoy la sociedad demanda y solicita de la educación. Así, el predominio absoluto de la transmisión de contenidos conceptuales por parte del profesorado, la pasividad y acriticidad del alumnado, la evaluación sumativa y final exclusivamente de conceptos, la encorsetada organización escolar, con escasa flexibilidad de horarios, con nula movilidad de espacios, con una fragmentación en compartimentos estancos de las disciplinas, constituyen un paradoja en todos los niveles del sistema educativo (especialmente el universitario) frente a las formas del entorno exterior a la escuela.

Durante mucho tiempo la educación ha gozado de la primacía en la transmisión de los saberes y valores de cada sociedad, al principio de su historia con profundos tintes elitistas y después de la

revolución industrial con un carácter más universalizador y democrático. Sin embargo, y como ha expuesto Pérez Tornero (2000) «progresivamente, en un movimiento continuo –y continuamente acelerado– que va desde la invención de la imprenta, la aparición del telégrafo –que dio lugar a la prensa y al periodismo– la radio, el cine, la televisión y la telemática, hasta Internet –y en el que sistemas de organización tribales fueron abriendo paso a la consolidación de sistemas capitalistas– las circunstancias que llevaron a fundar la escuela sufrieron una extraordinaria mutación».

De esta forma la institución educativa pierde su autonomía y la primacía en cuanto a la reserva de los valores y la cultura en una sociedad nueva y audiovisual. Y ello, porque el alumnado que accede a ella aprende ahora los valores y se educa en unos modelos de referencia y de aspiraciones que proceden de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, de la publicidad, y en los últimos años cada vez con más fuerza, a través de los videojuegos y de Internet. Estos valores y las pautas de comportamiento asociadas, los conocimientos y las representaciones del mundo que generan, los modos de socialización que dictan, nada o muy poco tienen que ver con los que aún sigue amparando la institución educativa. De manera que podemos decir que la sociedad audiovisual ha originado nuevas formas de percepción y construcción del conocimiento, que irremediablemente están repercutiendo en la escuela.

La educación, se está quedando atrás y su incorporación a los nuevos planteamientos sociales se realiza de forma lenta y traumática. Con Pérez Tornero (2000) apuntamos una serie de claves que esenciales para esbozar de qué manera se manifiesta la relación entre la escuela y la sociedad audiovisual o, en otras palabras el papel de la educación en el ecosistema comunicativo.

1) La valoración social de la escuela como transmisora de los conocimientos precisos para la adecuada socialización ha experimentado un cambio importante en tanto que se considera una fuente más entre otras muchas, a veces más poderosas y efectivas.
2) La escuela ha perdido su posición de ámbito privilegiado para la transmisión de la educación en una sociedad en las que los medios audiovisuales transmiten de manera muy eficaz, valores, actitudes y normas.
3) La alfabetización necesaria en una sociedad audiovisual se adquiere de forma autónoma e informal fuera del ámbito escolar que sigue centrado en la alfabetización «escriturocéntrica».
4) El profesorado ha perdido su condición de garante del saber de la comunidad ante las múltiples vías de distribución del mismo en una sociedad audiovisual en la que los niños y jóvenes tienen, en consecuencia, amplias posibilidades para ponerlo en cuestión y contrastarlo.
5) El sistema escolar no facilita el ambiente de libertad necesario para incorporarse a una sociedad audiovisual en la que el saber se encuentra disperso y, por tanto, las nuevas estrategias de exploración que se requieren para su acceso, convierten en obsoletos los instrumentos para la producción y sistematización que aún ofrece como más idóneos la escuela.
7) El saber que proporciona el sistema escolar se acomoda difícilmente a las exigencias prácticas de la sociedad audiovisual, además de que cada vez se acrecienta más la distancia entre la teoría escolar y la práctica, entre el mundo escolar y el del trabajo.

Es razonable que en este contexto educativo, los medios de comunicación hayan provocado una crisis en los cimientos de la escuela que hasta ahora había sido la forma prioritaria e incuestionable para la socialización.

La sociedad audiovisual ha dibujado un panorama muy diferente para la intervención educativa. Los saberes se han descentralizado y ampliado de forma tan abrumadora y vertiginosa que es difícil secuenciar y delimitar lo que debería incluirse en el currículum escolar. La figura del profesor a duras

penas resiste el embate de unos medios que superan sus tradicionales estrategias y recursos para la transmisión de los saberes, y que además cuestionan sus capacidades y formación de forma insistente.

El lenguaje «escriturocéntrico» resiste con poca convicción la preponderancia de los nuevos lenguajes del audiovisual y la informática, por lo que la escuela sigue anclada en unos usos del lenguaje que nada tienen que ver con las capacidades comunicativas que demanda la sociedad audiovisual para unos intercambios comunicativos adecuados y pertinentes.

En definitiva, la sociedad audiovisual ha conducido a que la escuela ya no sea el modelo más eficaz para la transmisión de valores y la socialización y consecuentemente «se están quedando obsoletos los modelos de organización y gobierno basados en el control estricto del aprendizaje y en su dirección lineal, en la comunicación jerárquica, en la evaluación ajustada a criterios de repetición, y, en general, en la burocratización, ocupada más de la reproducción de lo existente que en la adaptación a los cambios, en la renovación o creación» (Pérez Tornero, 2000).

5. Los medios audiovisuales y la educación

La educación en la sociedad audiovisual debe contemplar la específica situación que hemos tratado de exponer, y, partiendo de su análisis, concretarse en un proyecto educativo concreto, con una filosofía educativa, que adecue las prácticas y actuaciones escolares a las nuevas demandas sociales (Creel y Orozco, 1993).

En virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los medios adquieren roles específicos en sus relaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los medios, en un contexto de pedagogía transmisiva, como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente el quehacer educativo, pueden no ser más que meros auxiliares que complementan la función informativa de los profesores, ampliando sin el campo de conocimientos conceptuales a través del apoyo del lenguaje audiovisual. Éste es un primer paso, sin duda, pero muy limitado, porque donde realmente cobra sentido la dimensión comunicativa es cuando se convierte en el eje de una nueva conceptualización de la educación en la sociedad audiovisual en que nos ha tocado vivir. «La educación emancipadora tiene una epistemología alternativa que, en contraposición al conocimiento objetivo, se basa en el *conocimiento comunicado.* Este conocimiento es *generador* y no consumidor; se preocupa de la percepción y no de la recepción... En un sistema así la inteligencia constituye un proceso y no un producto» (Criticos, 1993, citando a Stanton).

De esta manera la sociedad audiovisual demanda, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado como modelos educativos, el «aprendizaje experiencial reflexivo», que supere la educación bancaria (Freire) de depositar conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos y que promueva alumnos más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su realidad y capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente. Pensamos, que el papel de los medios de comunicación en esta enseñanza crítica y de valores tiene que ser necesariamente crucial.

En este sentido, se pueden citar como estrategias más válidas «el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas y la pedagogía democrática y centrada en el alumno» (Tyner, 1993: 189).

Una sociedad cada vez más consumidora de medios –que de forma paradójica, apenas si se preocupa por fomentar aptitudes para el conocimiento racional de los códigos y lenguajes de éstos–, ha de poner en funcionamiento propuestas didácticas que permitan una intervención consciente del sistema educativo para «alfabetizar» a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa.

La importancia social y personal de la comunicación audiovisual en el marco de la vida moderna y la necesidad de desarrollar propuestas críticas y creativas en el ámbito educativo para saber comprender, interpretar y utilizar los medios, requiere la presencia de éstos en los diferentes ámbitos del saber, puesto que no se trata sólo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios.

El actual modelo curricular refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación tanto desde un ámbito conceptual, como desde el desarrollo de estrategias y actitudes. Así, los medios de comunicación no sólo presentan adecuadas estrategias para favorecer los objetivos del sistema educativo, sino que al mismo tiempo ofrecen propuestas metodológicas, al hilo de las corrientes didácticas en boga. En este sentido, el aprendizaje significativo, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico.

Los medios, en este contexto didáctico, acercan el proceso de aprendizaje al modelo investigador. Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, que hemos visto que no responde a las exigencias de la sociedad audiovisual, los medios favorecen la investigación y exploración de la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que pueden aprender en un proceso de descubrimiento, al tiempo que son protagonistas de su aprendizaje.

Los medios tanto como auxiliares didácticos, como técnicas de trabajo o ámbitos de conocimiento diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares. Definitivamente, permiten cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como la de planificación, motivación y evaluación. Coincidimos, finalmente, con Len Masterman (1993) en que exigen nuevas formas de trabajar, en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».

La sociedad audiovisual reclama un contexto educativo en el que los medios han de jugar un papel crucial. McLuhan afirmaba que la pedagogía actual no se corresponde con la era de la electricidad, sino que se quedó en la era de la escritura. Vallet, por otra parte, proclamaba nuestro analfabetismo de cara a los medios de comunicación. Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando los medios. No queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos La pedagogía audiovisual tiene que entrar en la institución escolar, si se quiere potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones para su adecuada inserción en la sociedad audiovisual. Se trata de que la educación establezca sistemas de comunicación con su entorno y procese la información del contexto de un modo útil a sus fines y proyecte sus mensajes hacia fuera.

Los retos de la educación en la sociedad audiovisual, siguiendo a P. Tornero (2000) y en línea con lo que hemos expuesto anteriormente, deben consolidar:

1) Una apertura de la escuela a otras fuentes del saber.
2) La utilización de una didáctica de la exploración, el descubrimiento y la invención.

3) La participación de la comunidad entera en la educación.
4) La alfabetización audiovisual.
5) La educación multicultural que transcienda espacios y limitaciones.
6) La superación del modelo educativo fabril y existencial.
7) La renovación tecnológica.
8) La redefinición del papel del profesorado.
9) La redefinición del papel del estado.
10) La consideración del principio de educación continua.
11) La implicación de la escuela en la sociedad y en el entorno al que ha de dar respuestas.

En palabras de Martín Barbero (1996), es necesario un proyecto pedagógico que cuestione radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento, que revalorice las prácticas y experiencias, que alumbre un saber mosaico hecho de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolaje. Y es en este proyecto de saber donde comienza a abrirse camino la posibilidad de dejar de pensar antagónicamente escuela y medios audiovisuales».

6. La competencia audiovisual/comunicativa

La mayoría de los conocimientos y aprendizajes a los que el hombre de esta sociedad puede acceder está codificada básicamente en clave audiovisual, por lo que se hace no sólo necesario, sino imprescindible saber descifrar juiciosamente sus signos y estructuras para hacer una lectura comprensiva, racional e inteligente de estos mensajes (Aguaded, 1993).

Los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas y maneras de contar historias, de organizar la información, que implican unos contenidos y formas de leer e interpretar el mundo. Por ello, si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad –la realidad mediada–, parece fundamental que desde las instituciones educativas se eduque en este torrente audiovisual. La alfabetización audiovisual acerca de los mensajes de los medios entraña una relación directa con la educación en tanto que ello supone una educación audiovisual a partir del análisis de los distintos medios de comunicación y de los lenguajes que éstos utilizan.

Los conceptos clave en la alfabetización audiovisual, según Tyner (1993), deparan una serie de implicaciones en el mundo de la educación, que podríamos tomar como principios para la consideración de la formación con y sobre medios.

Conceptos clave de la comunicación audiovisual	Estrategias e implicaciones docentes
Los medios responden a una comunicación mediada, construida. Son construcciones altamente elaboradas y muy pensados sus posibles impactos.	En la enseñanza, convertirlos en objetos de estudio problematizándolos. Hay que hacer que los documentos audiovisuales sean extraños para los alumnos.
Los medios modelan las actitudes y conductas sobre el mundo, construyendo una forma de realidad.	Cuestionar la cultura audiovisual, enseñando a nuestros alumnos a pensar en la realidad frente a la información mediada.
Las audiencias no son entidades pasivas. Los medios son dotados de significado en los contextos concretos por las personas.	Pensar en la interacción persona/medio, reflexionando sobre los modos de recepción y utilización de los medios por las distintas personas.
La publicidad dirige la industria audiovisual, ya que en el actual engranaje mercantil se compran y venden audiencias.	Cuestionar las decisiones económicas que influyen en los contenidos de los productos audiovisuales, tomando conciencia del lugar que ocupan en el mercado.
Los medios no son objetivos, sino que venden un estilo de vida y unas pautas de consumo.	Descubrir los mensajes ideológicos, usando técnicas de alfabetización audiovisual, educando en valores.
La tecnología de los medios ha alterado nuestra cultura, nuestras familias y el modo de usar nuestro tiempo libre, intentando legitimar y reforzar comportamientos sociales y políticos.	Aumentar la percepción del alumnado acerca de los mensajes políticos y sociales y acerca del modo en que intentan modelar las actitudes políticas y sociales.
Cada medio tiene su propio código, sus convencionalismos, ventajas y limitaciones que influyen en sus contenidos.	Practicar la producción de documentos, la autoexpresión creativa, realizando análisis críticos de producciones ajenas.

Principios básicos de educación audiovisual e implicaciones docentes (adaptado de Tyner, 1993).

Los mensajes audiovisuales proyectan sobre la educación el concepto de competencia comunicativa que puede entenderse desde:

- El punto de vista del receptor: fomentando la selección, uso y utilización consciente y autónoma de los mensajes y contenidos mediáticos.
- El punto de vista del descodificador de mensajes: desarrollando una lectura crítica, no mistificada y libre de manipulaciones abusivas.
- El punto de vista del usuario: utilizando los medios como instrumentos prácticos para el aprendizaje, la indagación o simplemente la comunicación y la información.
- El punto de vista de la expresión: pudiendo ser un emisor/receptor activo en la confección del mensaje, que participa de modo directo o indirecto en su elaboración.

Por tanto, el análisis de los elementos configuradores de los lenguajes surgidos de los mensajes audiovisuales pretende, ante todo, la formación de los futuros ciudadanos como emisores-receptores de mensajes, al tiempo que el fortalecimiento de sus competencias interactivas y la fundamentación de la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades expresivas con los distintos sistemas simbólicos y medios.

Consideramos que la alfabetización en cuanto a los mensajes de los medios audiovisuales se concreta en diferentes modalidades: textual, visual, informática... y debe incluirse en el currículum escolar. De ahí que el concepto de «competencia comunicativa», se perfile como la orientación más conveniente para una adecuada integración de los mensajes audiovisuales en la educación. Se trataría, en definitiva, de analizar los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes audiovisuales.

Referencias

Aguaded, J.I. (1993). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.

Aguaded, J.I. (1998). Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía.

Aguaded, J.I. (1999). Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva en niños y jóvenes. Barcelona: Paidós.

Aguaded, J.I. (2001). Medios de comunicación en las aulas. Huelva: Universidad de Huelva.

Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Eds.) (2002). Educar en Red. Málaga: Aljibe.

Aguaded, J.I. y otros (2005a). Pantallas sanas. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Aguaded, J.I. (2005b). «Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible», en Comunicar, 25. Huelva: Grupo Comunicar; 51-55.

Castells, M. (1998). Fin de milenio. Madrid: Alianza. (Trilogía titulada Era de la información. Economía, sociedad y cultura).

Cebrián Herreros, M. (1995). Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones. Madrid: Síntesis.

Creel, M. y Orozco, G. (1993). «El proceso de la recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con público femenino», en Aparici, R. (Coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre: 199-220.

Críticos, C. (1993). «Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin apartheid», en Aparici, R. (Coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre: 79-92.

DE OLIVEIRA-SOARES, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. *Comunicar 31*; 77-82.

Debord, G. (1976). La sociedad del espectáculo. Madrid: Castellote.

Gabelas, J.A. y Marta, C. (2008): Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Zaragoza, Gobierno de Aragón.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hernández, G. (2007): Aprender a ver Tv en la escuela. Caracas, Monte Ávila Editores.

HUERGO, J.A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar 30*; 73-77.

Martín Barbero, J. (1996). «Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación», en Nómadas, 5: 10-22.

Martín Barbero, J. (1999). «La educación en el ecosistema comunicativo», en Comunicar, 13: 13-21.

Masterman, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: La Torre.

Orozco, G. (1996). Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: La Torre.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

PÉREZ-TORNERO, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar 31*; 15-25.

Pérez Tornero, J.M. (2000). «Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información», en Pérez Tornero, J.M. (Comp.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós: 37-57.

Pérez Tornero, J.M. y otros (1992). La sociedad de la opulencia. Publicidad, moda y consumo. Barcelona: Paidós.

Quiroz, M.T. (2008): La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos. Lima: Universidad de Lima.

Salomon, G. (1984). «Investing effort in television viewing», en Murray, J. y Salomon, G. (Eds.). The future of children television. Nebraska: The Boys Town Center: 59-64.

Sánchez, J. (2008): Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y TV. Sevilla, Aconcagua.

Sancho, J. (1994). «La tecnología, un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencias», en San Martín, A. (1995). La escuela de las tecnologías. Valencia: Universidad de Valencia.

San Martín, A. (1995). La escuela de las tecnologías. Valencia: Universidad de Valencia.

Tyner, K. (1993). «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en Aparici, R. (Coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre: 171-197.

VICENTE-MARIÑO, M. & MARTÍN-GRANADOS, I. (2008). Una sociedad de pantallas: potencialidades y límites para la educomunicación. *Comunicar 31*.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Acessos e literacias digitais: resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online

CRISTINA PONTE
CIMJ, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa
cristina.ponte@fcsh.unl.pt

Resumo:
Este texto incide sobre resultados nacionais retirados do inquérito europeu realizado pela rede EU Kids Online, que teve como objectivo principal conhecer como crianças e jovens (9-16 anos) vivem e lidam com situações de risco na internet: conteúdos pornográficos, ser alvo de sexting, cyberbullying, encontros offline com estranhos conhecidos na internet. No âmbito de um evento sobre literacia, media e cidadania, o nosso foco não vai, contudo, para esses resultados mas para os que caracterizam contextos de acesso e de uso da internet, actividades e competências declaradas por crianças e jovens portugueses, tendo em conta a sua idade, sexo e características socioeconómicas do agregado familiar. Após uma breve caracterização do inquérito europeu, a focagem nesses resultados de contexto evidenciará as características particulares de acesso e uso da internet por parte dos mais novos no nosso país: para além das diferenças por idades, comuns a todas as crianças, destacam-se uma recente e notória democratização no acesso, a liderança europeia na posse de computadores portáteis e o elevado interesse revelado na procura de espaços públicos de acesso livre para se fruir da internet com os amigos, como as bibliotecas. A estes sinais de abertura contrapõem-se, contudo, desigualdades de género nas condições de acesso entre rapazes e raparigas, sobretudo entre crianças mais novas, bem como valores de acesso diário ainda relativamente baixos na paisagem europeia e um claro fosso digital entre crianças e os seus pais em agregados com menos recursos socioeconómicos. Estas características de sinais contraditórios não podem ser ignoradas na promoção contínua e renovada de formas de capacitação dos mais novos na sua literacia digital – parte integrante da sua inclusão social e do exercício dos seus direitos e deveres de comunicação em cidadania.

Palavras-chave:
crianças e internet, literacia digital, inclusão digital,

EU Kids Online: o desenho de um inquérito europeu que escutou crianças e pais

Financiado pelo Programa europeu Safer Internet Plus e coordenadp por Sonia Livingstone, da London School of Economics, o Projecto EU Kids Online tem constituído, desde 2006, uma plataforma de trabalho em rede para investigadores de mais de 20 países europeus em torno da pesquisa sobre crianças e internet, e também um espaço de discussão e de disponibilidade de recursos para a comunidade científica e todos os interessados nesta problemática: educadores, indústrias, entidades e decisores governamentais. Numa primeira fase (2006-2009), entre outras realizações como orientações para pesquisa sobre crianças e internet (Lobe, Livingstone et al., 2007; Lobe, Livingstone et al., 2008), o projecto caracterizou e explorou a pesquisa existente nos 21 países participantes, de carácter nacional ou transnacional, identificando as suas lacunas (Staksrud, Livingstone, Haddon (2007), no estudo comparado final (Hasebrink, Livingstone e Haddon (2009) ou ainda no livro colectivo que resultou desta primeira caracterização exaustiva da pesquisa (Livingstone e Haddon, ed., 2009).

O carácter disperso e dificilmente comparável dessa pesquisa levou contudo à vontade de criar "um sólido e inovador instrumento de inquérito", que esteve na base da segunda fase do Projecto EU Kids Online (2009-2011), em torno do objectivo geral de "promover o conhecimento da experiência e das práticas das crianças europeias e dos seus pais no que se refere a usos seguros ou de risco na internet, de modo a informar a promoção de ambientes online mais seguros para as crianças" (ver www.eukidsonline.net). A aplicação da mesma bateria de perguntas e dos mesmos procedimentos no terreno nos agora 25 países participantes, possibilitaria uma comparação efectiva de resultados. A uma primeira parte, de inquirição sobre os acessos, usos e competências, seguia-se uma segunda parte, incidindo sobretudo sobre quatro grupos de riscos no centro das preocupações públicas (conteúdos pornográficos, sexting, cyberbullying e encontros *offline* com estranhos conhecidos na rede), com questões elaboradas tendo como base indicadores de vulnerabilidade e de resiliência.

Por detrás do desenho deste inquérito esteve o conhecimento sugerido pela pesquisa anterior, do EU Kids Online, de que quanto mais as crianças e jovens usam a internet e tiram partido dos seus benefícios mais encontram situações de risco, de forma acidental ou deliberada, de que os países europeus apresentam diferentes perfis de risco associado ao uso (genericamente: "muito uso, muito risco", nos países nórdicos; "novos usos, novos riscos", nos países do leste; "menor uso, menos ricos", nos países do sul). Esteve também a constatação de que, apesar da retórica popular dos "nativos digitais", muitas crianças não dispõem dos recursos suficientes para usar a internet de modo a explorar as suas oportunidades ou a desenvolver capacidades vitais de literacia digital (Livingstone, Haddon e Gorzig, 2011: 11), pelo que se impunha uma averiguação mais clara e comparada destas diversidades.

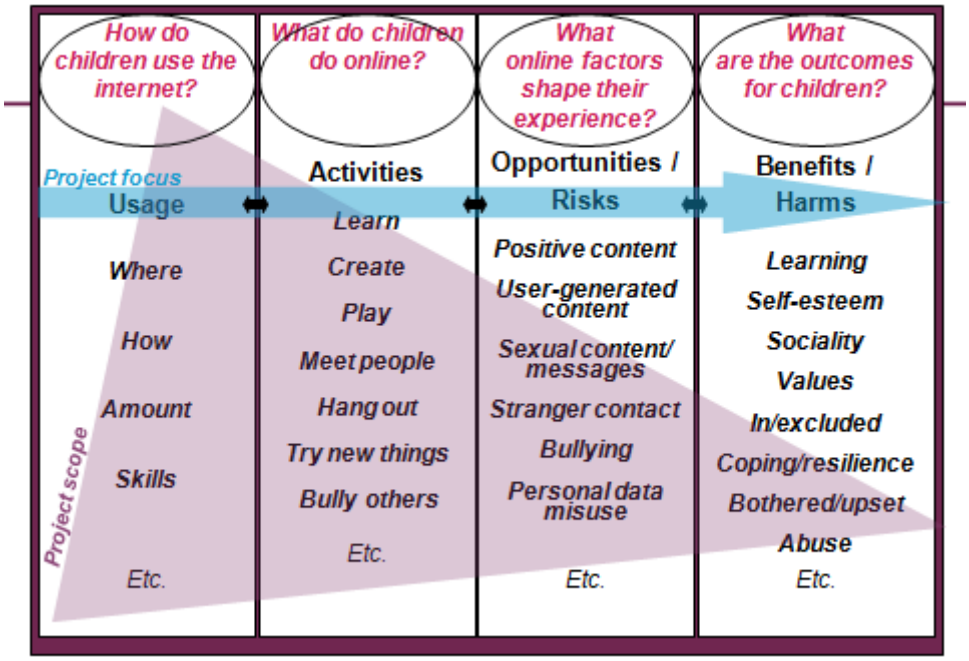
O inquérito foi aplicado a amostras aleatórias de mil crianças entre os 9 e os 16 anos, utilizadoras da internet, em cada país, na Primavera-Verão de 2010, reunindo um total de 25 países, do norte ao sul, do ocidente ao oriente europeu: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Turquia, num mosaico cultural e linguístico que caracteriza o espaço europeu. As entrevistas foram realizadas em casa das crianças, por inquirição face a face, separadamente a um dos pais e à criança, tendo as respostas sobre matérias sensíveis sido respondidas por esta por inquéritos de auto-preenchimento. A inquirição do pai ou da mãe permitiria também a comparação de dois olhares sobre essa experiência, nomeadamente no que se refere à apreciação das formas de mediação parental. Antes da sua aplicação, e dada a complexidade dos processos de tradução e de adaptação à realidade cultural dos países, o inquérito foi validado pela realização de testes cognitivos em todos os países

(ver Haddon e Ponte, 2010), tendo sido também ouvidos consultores nacionais e internacionais, num destacado desafio metodológico de que se dá conta noutro lugar (Livingstone, Haddon e Gorzig, no prelo)[1].

Retirado do Relatório Final, disponível em www.eukidonline,net, o Quadro 1 ilustra a amplitude das questões inquiridas: *Como é que as crianças usam a internet, quais são os seus usos* (onde, por que meios, como usam, frequência do uso, competências, etc.)? O *que fazem, quais são as suas actividades* (aprendizagens, actividades criativas, jogos, encontros com pessoas, experiências novas, actos de bullying, etc.)? *Que factores do online afectam a sua experiência , as suas oportunidades e riscos*(acesso a conteúdos positivos, conteúdos produzidos pelo próprio, mensagens e conteúdos sexuais, contactos com estranhos, bullying, uso indevido de dados pessoais, etc.)? E, por fim, *que consequências tem tudo isto para as crianças, o que lhes é benéfico e o que lhes é danoso* (aprendizagens, auto-estima, sociabilidade, valores, inclusão/exclusão, fazer face ao risco e resiliência, experiências negativas , abuso, etc), com o foco do inquérito a direccionar-se para a averiguação dos impactos daquelas situações de risco vividas por crianças e jovens.

Considerando-se que os riscos e as oportunidades não são indissociáveis (o “risco zero” seria o não uso, com tudo o que isso implica de exclusão de um ambiente que faz parte dos nossos dias), a perspectiva da pesquisa das relações das crianças com a internet dissocia contudo o risco da sua identificação totalitária com dano. Na experiência quotidiana, enfrentamos riscos e temos de fazer escolhas, sem correrm os riscos também não usufruímos de oportunidades. Pais e professores serão os adultos que podem orientar com maior proximidade a aprendizagem de como lidar com os riscos mas as condições de segurança também cabem às indústrias e beneficiam de regulações que tenham em conta a vulnerabilidade dos mais novos. Evitar situações de risco quando se usa a internet (por exemplo, sabendo avaliar da credibilidade de uma fonte ou de uma página ou das perenidade e alcance das mensagens colocadas na rede) ou saber resolver situações de risco não é uma experiência danosa, mas capacitante para um usufruto do seu potencial. De resto, é para isso que apontam os resultados gerais deste inquérito: a larga maioria das crianças respondentes declarou nunca ter ficado magoada incomodada com algo que lhe aconteceu na internet – o que não significa que seja de desprezar a realidade negativa vivida por 12% dos respondentes, pelo contrário.

Quadro I: As grandes áreas do inquérito



Fonte: Risk and safety on the internet. EU Kids Online Final Report (Livingstonte, Haddon e Gorzig, 2011: 14)

Este artigo incidirá apenas na apreciação dos resultados portugueses retirados da primeira colunas do Quadro I, na sua atenção aos contextos de acesso e de uso, bem como às actividades e competências declaradas pelas crianças e jovens em Portugal, inserindo esses resultados também na paisagem europeia. Pela sua extensão, a apresentação e discussão dos resultados gerais do país, que ocorreu numa conferência nacional em Fevereiro de 2011 (ver www.fcsh.unl.pt/eukidsonline) não é aqui possível, estando em preparação um livro que inclui, além do desenvolvimento destes resultados, análises sobre as mediações familiares, dos amigos, da escola e outras, sobre os tempos e os espaços do uso e sobre os riscos inquiridos neste inquérito europeu e que reúne ainda contributos de especialistas e responsáveis nacionais em matéria de segurança e protecção das crianças (Ponte, org., no prelo).

Portugal: Crianças entrevistadas e ambientes de acesso à internet

Foram entrevistadas em Portugal 1000 crianças (9-16 anos) que declararam usar a internet, numa distribuição equilibrada por sexo (500 de cada) e idades: entre 11 a 13% de cada faixa de idade dos 9 aos 16 anos.

Uma primeira diferença em relação à média europeia assenta na caracterização socioeconómica dos agregados familiares tendo como base a ocupação e o nível de instrução do seu principal mentor financeiro[2]: mais de metade (53%) dos agregados são de nível socioeconómico baixo, um valor só ultrapassado pela Turquia (média europeia: 19%); 33% são de nível médio (média europeia: 42%) e 15% de nível elevado (média europeia: 34%).

O uso da internet em casa pode estar confinado aos espaços comuns, como a sala ou o escritório, ou alargar-se a espaços privados, como o quarto da criança. Portugal é o terceiro país europeu onde mais crianças e jovens declaram aceder à internet nos seus quartos (67%), muito acima da média europeia (49%): apenas um em quatro respondentes declara não poder aceder à internet no quarto (média europeia: 38%). Valores superiores de acesso no quarto ocorrem apenas na Dinamarca (74%) e Suécia (68%), ambos da Europa do norte, com elevadíssima penetração e consolidação da internet e das tecnologias digitais nos lares e onde os pais acedem diariamente mais do que os filhos (ver Gráfico 2). Apenas na Bélgica, em França e na Irlanda mais de metade das crianças declara não poder aceder à internet no quarto. O elevado acesso no quarto está também acima da média de outros países do sul europeu (Itália e Chipre, 62%; Grécia, 52%) mas contrasta com os resultados do país vizinho, onde os valores coincidem: em Espanha, 42% das crianças e jovens declara poder aceder no quarto e outros 42% não podem.

Se as idades marcam, sem surpresa, uma diferença relativamente ao uso no quarto, entre mais velhos (13-16) e mais novos (9-12), as diferenças por sexo ocorrem sobretudo nos mais novos: apenas metade das raparigas dessa idade acede à internet no quarto, numa diferença acentuada face aos rapazes da mesma idade (62%) e que ainda se faz sentir nos mais velhos, embora seja menor (72 para 76%). Parece, pois, haver maior reserva a permitir o acesso à internet no quarto de uma filha do que de um filho, nos lares portugueses. De notar ainda que entre as crianças portuguesas, excepto entre os rapazes mais velhos, o acesso à internet no espaço comum ocorre mais nos espaços comuns da casa do que no espaço do quarto.

Por origem social, a desigualdade dos acessos espelha as diferenças: crianças e jovens de agregados com estatuto socioeconómico elevado usufruem de uma maior facilidade de acesso à internet, tanto nos espaços comuns (86%) como no quarto (75%); 83% de crianças de agregados médios e 73% de agregados com menos recursos referem os espaços comuns, coincidindo no acesso à internet no quarto (66%). Por outro lado, sendo as que dispõem de mais recursos em casa, as crianças de agregados socioeconómicos mais elevados declaram usar menos a internet em casa de amigos, na escola, em bibliotecas e noutros espaços públicos de acesso livre, apontando para um uso mais solitário e individualizado deste meio.

Fora de casa, a escola, referida por 72% de crianças e jovens, e as bibliotecas públicas e espaços afins, de acesso gratuito, referidas por 25%, são importantes locais de democratização do acesso à internet, ambas acima da média europeia, respectivamente de 63 e 12% (a percentagem de acesso em bibliotecas mais que duplica essa média). Apenas 15% das crianças e jovens de estatuto socioeconómico elevado declara frequentar bibliotecas e apenas 60% indica a escola como lugar de acesso.

Ao contrário do que parece ocorrer em casa, na escola, ambos os sexos apresentam valores próximos na utilização da internet: 65% dos rapazes e 67% das raparigas de 9-12 anos, 80% entre os mais velhos. Nas bibliotecas, os valores são também próximos: 19% dos rapazes e 16% das raparigas, nos mais novos; 30% dos rapazes e 34% das raparigas, nos mais velhos, sendo este um dos raros resultados em que as raparigas lideram no acesso. O arco da procura liga assim a privacidade do quarto ao espaço público de acesso livre, com *wireless*, convívio e socialização, onde crianças e jovens se sentem confortáveis e "em casa", uma alternativa também quando os recursos do próprio acesso à internet escasseiam, como dão conta estes dois depoimentos:[3]

Venho para aqui quando a net em casa acaba. É uma pen e tem limite de tempo. Aqui também posso ver o que gosto, é como em casa. (Luís, 15 anos, Biblioteca Municipal de Ponte de Sor)

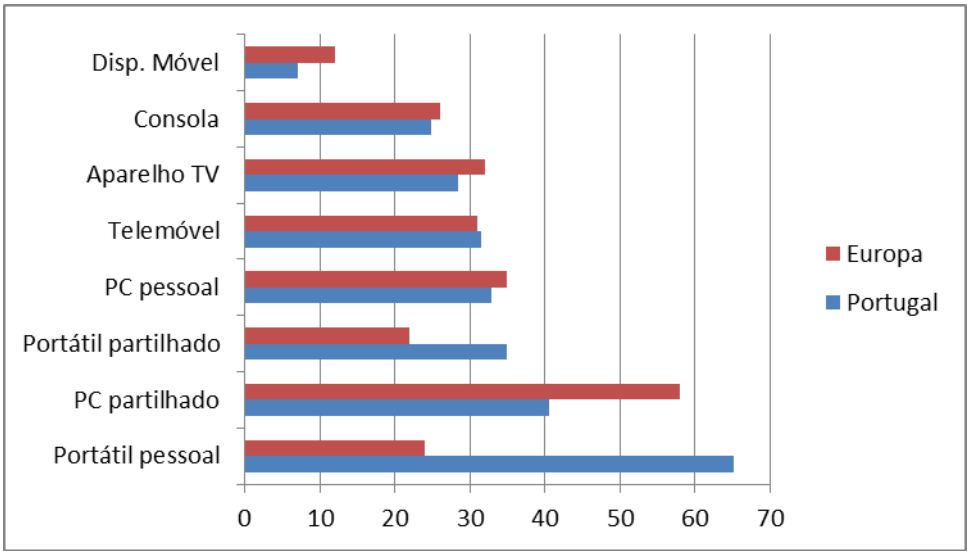
Venho aqui mais para conviver. Comecei a gostar das pessoas que vinham cá e comecei a vir mais. (Cláudia, 13 anos, Espaço Jovem de Linda-a-Velha, Oeiras)

Os meios de acesso à internet

O Gráfico 1 mostra a distribuição dos meios pelos quais as crianças e jovens acedem à internet no país e a média europeia, num confronto tecnológico que contrasta o predomínio de PC partilhados, na média europeia (58%) com a liderança destacada dos portáteis, tanto de acesso pessoal (66%) como partilhado (35%) no nosso país. Não se verificam diferenças tão grandes nos restantes meios de acesso, secundários no contexto nacional e europeu, sendo mais notórias as diferenças no acesso por dispositivos móveis e por aparelhos de televisão, menos presentes em Portugal.

A afirmação da posse do portátil individual, onde lideramos no conjunto dos 25 países, será consequência das políticas de incentivo à aquisição destes meios no âmbito dos programas E-Escolas, E-escolinhas e outros e que promoveram uma democratização na posse destes bens: aliás são as crianças e jovens de meio socioeconómico mais baixo quem apresenta uma percentagem ligeiramente superior de acesso, sendo este o único meio em que lideram.

Gráfico 1: Meios usados pelas crianças para aceder à internet em Portugal e na Europa (%)



Que equipamentos usas para aceder à internet actualmente?

(Base: Todas as crianças que usam a internet)

Alcançada essa democratização no acesso ao portátil, as diferenças nos recursos e nas partilhas têm uma marca social: verifica-se uma maior prática de partilha de meios entre as crianças e jovens de agregados de nível socioeconómico elevado, tanto dos computadores de secretária como dos portáteis, possivelmente a partilhar esses meios com os pais e irmãos em casa, e a declararem um maior acesso por consola, menos condicionado por restrições técnicas. Pelo contrário, crianças e jovens de agregados com nível socioeconómico baixo são os que menos declaram partilhar

computadores, tanto portáteis como PCs, e os que menos têm acesso à internet por PC pessoal (28%), consola (22%) e dispositivos móveis (5%), sugerindo que passaram do zero em meios de acesso para o portátil pessoal no seu acesso à internet em casa. Por sua vez, as crianças e jovens de estatuto socioeconómico médio são os que mais indiciam "ambientes ricos em media" (Livingstone, 2002), a sugerir um forte e anterior investimento das famílias na disponibilidade aos mais novos dos meios mais avançados: são quem lidera no acesso pelo PC pessoal, aparelhos de televisão e telemóvel.

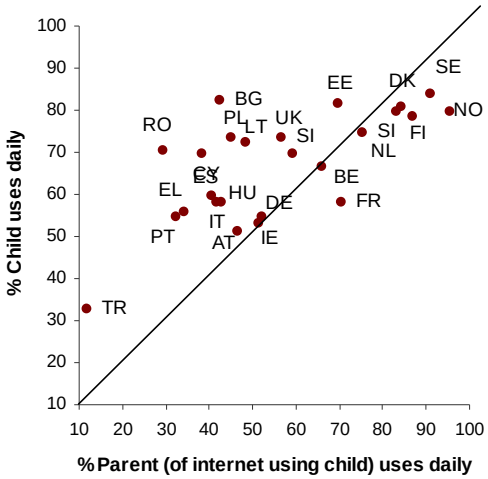
Desde quando e com que frequência

A idade do primeiro acesso varia bastante com os países e com o seu histórico de penetração da internet. Tendo presente que as idades dos inquiridos se estendem até aos 16 anos, os países do norte europeu são os que apresentam um início mais cedo: Suécia (7 anos); Estónia, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Reino Unido (8 anos). No extremo oposto, temos a Grécia (11 anos) e a Itália, Turquia, Roménia, Áustria e Portugal, com a idade do primeiro acesso à internet a situar-se nos 10 anos.

A frequência do acesso permite averiguar até que ponto este se insere no quotidiano das crianças e jovens, não sendo, portanto, algo de fortuito ou ocasional. Neste sentido foram distinguidos vários níveis de frequência (uso diário ou quase todos os dias; uma ou duas vezes por semana; uma ou duas vezes por mês; mais raramente). Enquanto a média europeia no que se refere à frequência diária (ou quase todos os dias) do uso da internet por crianças e jovens revela alguma diferença por origem social, entre extremos de nível socioeconómico (baixo: 49%; elevado: 64%), essa diferença está atenuada em Portugal, situando-se entre 52 e 57%.

Em termos comparados, a frequência diária da internet, por crianças e pais em Portugal está entre as mais baixas nos 25 países inquiridos, como se pode ver no Gráfico 2. Por outro lado, é visível não só que as crianças acedem mais à internet do que o progenitor entrevistado (78% e 66%, respectivamente), como a usam com maior frequência[4], num cenário que ocorre também noutros países do sul: Grécia (muito perto de Portugal), Espanha e Chipre coincidem, Itália e Turquia.

Gráfico 2: Relação entre o uso diário da internet por crianças e por pais em 25 países



Fonte: Risk and safety on the internet. EU Kids Online Final Report (Livingstonte, Haddon e Gorzig, 2011: 32)

Actividades: escassa produção digital

Para identificar o que as crianças europeias fazem na internet foi organizada uma lista de 15 actividades que constituem um leque diversificado de situações de aprendizagem, de divertimento e lazer e de comunicação. Ressaltou a nível europeu que as crianças e jovens realizam cerca de metade das actividades listadas (ver Quadro II, adiante), que a cultura participativa é a menos presente relativamente a actividades relacionadas com procura de conteúdos de informação e entretenimento, e com contactos, que existem aqui diferenças por nível socioeconómico dos agregados: em famílias de nível elevado a média de actividades situou-se nos 7.6, para 7.3 entre as de nível médio e 6.7 nas de nível mais baixo (Sonck e tal, 2011).

Em Portugal, a distribuição hierárquica dos resultados declarados pelas crianças sobre o leque das 15 actividades listadas segue o padrão europeu, colocando no topo também o uso da internet para apoio aos trabalhos de casa, um pouco acima da média europeia**.** Seguem-se outras actividades também mais relacionadas com conteúdos recepcionados, actividades de comunicação e, por fim, actividades ligadas a uma intervenção produtiva, crianças e jovens enquanto fornecedores, eles mesmos, de conteúdos.

Como se vê no Quadro II, em muitas destas actividades, as diferenças percentuais por estatuto socioeconómico são reduzidas, mas os valores mais baixos de dois terços das actividades listadas (ver vídeo-clips, mandar e receber e-mails, seguir notícias, colocar fotos e músicas online, usar uma webcam, colocar mensagens em blogs e sites, visitar mundos virtuais e escrever um blogue) pertencem a crianças e jovens de origem social baixa. São, numa maioria, actividades relacionadas com produção e iniciativa pessoal, bem como com um universo da leitura e de uma escrita mais estruturada, para além de exigirem recursos técnicos e de acesso, como a qualidade da banda larga. Ainda que com diferenças também reduzidas, as crianças e jovens de estatuto socioeconómico baixo lideram apenas em duas actividades: extracção de músicas e de filmes e visitas a salas de chat, duas actividades com maior histórico, que antecedem as potencialidades da Web 2.0. Por sua vez, as

crianças e jovens de agregados de estatuto socioeconómico médio destacam-se pela sua liderança em actividades lúdicas e de produção e troca, tirando mais partido da tecnologia: são de longe as que mais jogam online e as que criam mais avatares. Embora a percentagem seja baixa, são também as que mais visitam mundos virtuais, põem mensagens, fotos e vídeos e partilham ficheiros.

Quadro II: Actividades na internet, por estatuto socioeconómico do agregado familiar (%)

Actividades na internet	Elevado	Médio	Baixo
Trabalhos de casa	92	90	89
Ver vídeo clips	81	74	71
Enviar e receber mails	80	68	66
Usar Messenger	73	69	69
Visitar perfil em rede social	56	50	53
Jogar online	50	64	52
Usar uma webcam	43	39	32
Descarregar música, filmes	42	43	44
Ler as notícias	41	38	32
Pôr fotos ou vídeos	33	35	32
Visitar um chatroom	17	16	21
Criar um avatar	16	25	18
Pôr mensagens em sites e blogues	15	18	11
Partilhar ficheiros	12	15	8
Visitar mundos virtuais	11	14	10
Escrever um blogue	10	10	7

Para cada uma das actividades que te vou ler, diz-me por favor se a fizeste no último mês, na internet.

Base: Todas as crianças que usam a internet (resposta múltipla)

No país, também são de considerar as diferenças por sexo no que se referem a actividades, estando menos diluídas do que na média europeia. Entre as crianças de 9-12 anos, mais de metade dos rapazes realiza cinco das 16 actividades: usar Messenger (53%); enviar e receber mails (56%); ver vídeo clips (61%), jogar online (70%) e fazer trabalhos de casa (87%); pelo contrário, as raparigas dessa idade – com um acesso menos corrente à internet, como vimos – apenas destacam os trabalhos de casa (90%): todas as outras actividades estão abaixo da metade, embora duas delas se aproximem: ver vídeo-clips (49%) e usar Messenger (47%).

Entre os jovens de 13-16 anos, as actividades listadas por rapazes e raparigas são mais comuns: a seguir também aos trabalhos de casa, aparecem actividades de entretenimento e de comunicação: ver vídeo clips, usar Messenger, enviar e receber mensagens e visitar perfis em redes sociais. No leque seguinte, os rapazes diferenciam-se no maior interesse pelos jogos (a maior clivagem), no descarregar de conteúdos de lazer, na leitura de notícias e em actividades de partilha, participação e exploração do universo tecnológico da rede: carregar conteúdos pessoais, escrever mensagens em sites e blogues, visitar mundos virtuais, partilhar ficheiros, ainda que com valores relativamente baixos, como vimos.

Competências digitais: idade e meio social importam

Para a medição da literacia digital foram considerados três tipos de medidas declaradas pelos respondentes: 1) a variedade e a profundidade das suas actividades na internet, tendo como base o pressuposto de que quanto menos uma criança ou um jovem usar a internet menos poderá desenvolver as suas competências digitais; 2) a auto-avaliação da eficiência pessoal em perguntas como *eu sei muitas coisas sobre a internet* ou *eu sei mais sobre a internet do que os meus pais*; e 3) competências específicas concretas em matéria de segurança, estas interrogadas apenas a crianças e jovens com mais de 11 anos, sobre as quais incidiremos aqui.

Como se destaca no relatório sumário sobre literacia digital e competências de segurança com base nos resultados europeus (Sonck, Livingstone et al., 2011: 2), as competências digitais aqui contempladas foram mais instrumentais e informacionais (compreender, navegar, avaliar) do que sociais (comunicação, privacidade, auto-revelação). Ressaltou dos resultados que as competências declaradas se situam pela metade das listadas, com deficiências no saber bloquear ou filtrar conteúdos. Por variações etárias, as mais novas revelaram falta de importantes competências e por meios sociais as de nível socioeconómico mais elevado apresentaram-se com um maior domínio do que as de nível mais baixo.

No inquérito europeu, a média de auto-reconhecimento das oito competências inquiridas situou-se em 4,2, sendo as mais respondidas: saber bloquear uma mensagem de alguém com quem não se deseja o contacto, saber marcar um site nos Favoritos (ambos com 64%), e encontrar informação de segurança (62%). Cerca de metade dos respondentes declarou saber mudar definições de privacidade e saber comparar sites para avaliar a qualidade da informação (ambos com 56%), apagar o histórico pessoal (52%) e impedir correio e lixo electrónico (51%).

No nosso país, as competências declaradas estão quase todas acima da média europeia, sendo de destacar como maiores diferenças o Marcar nos Favoritos (76%) e Mudar definições de privacidade (62%). O Quadro III, que apresenta a média nacional, destaca as diferenças na declaração destas competências, por idade, sendo bem visível a acentuada diferença.

Quadro III: Competências na internet, por grupos de idade (%)

Competências na internet	11- 13	14-16
Marcar um site, ou seja adicioná-lo aos “Favoritos”	64	86
Bloquear mensagens de uma pessoa com quem não queres ter contacto. Ou seja, usar as definições que te permitem impedir que essa pessoa entre em contacto contigo na internet	55	77
Apagar o registo dos sites que visitaste	51	77
Alterar as definições de privacidade no perfil de uma rede social. Ou seja, as definições que decidem que informação tua pode ser vista por outras pessoas na internet	50	75
Encontrar informação sobre como usar a internet de forma segura	45	77
Bloquear publicidade indesejada ou lixo electrónico	42	73
Comparar sites diferentes para verificar se a informação é verdadeira	45	67
Alterar as preferências dos filtros (ou seja, alterar a forma como o teu computador ou a internet filtra ou selecciona que sites tu podes ou não ver)	33	60

Que coisas destas sabes fazer na internet? Responde por favor sim ou não para cada uma das coisas seguintes...

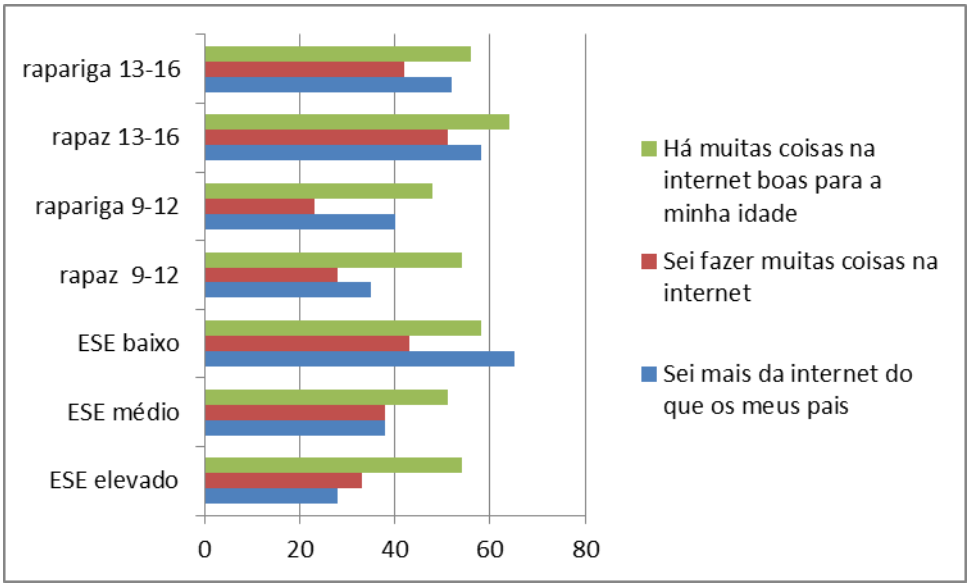
Base: Crianças e jovens com mais de 11 anos (resposta múltipla)

Como nos resultados europeus, as competências variam muito entre os 11 e os 17 anos, num processo de acumulação de saberes que se consolida pela adolescência (14-16 anos). Entre os mais novos, metade ou mais declara dominar competências como o registo nos Favoritos, bloquear mensagens indesejadas, apagar registos e mudar definições de privacidade. Entre os mais velhos, quase todas as competências foram assinaladas por três em cada quatro respondentes. A competência mais ligada à literacia informacional (comparar websites) regista um dos menores valores, entre mais velhos e mais novos, e que mais de metade destes não declara saber encontrar informação sobre segurança.

Confirmando também as tendências encontradas nos resultados europeus, a distribuição de competências por estatuto socioeconómico mostra em várias categorias uma aproximação de valores mas jovens de agregados com estatuto socioeconómico elevado lideram em quatro das oito categorias, relacionadas sobretudo com potenciar oportunidades e minimizar aspectos negativos de conteúdos recebidos: marcar nos favoritos, bloquear imagens e spam, encontrar informação sobre segurança. Por sua vez, os jovens de agregados de estatuto socioeconómico baixo lideram em competências relacionadas com a defesa da exposição pessoal: apagar registos, mudar definições de privacidade e mudar preferências. Os jovens de agregados médios lideram apenas na ligeira vantagem com que mais declaram comparar websites.

É também de destacar o modo como crianças e jovens avaliam as actividades da internet e as suas competências pessoais, pelo que significam de uma apreciação positiva das oportunidades da internet, das suas próprias competências e sobre a comparação entre os seus saberes e os dos seus pais (Gráfico 3).

Gráfico 3: *É muito verdade que*… avaliação de destrezas e competências por género, idade e estatuto socioeconómico (%)



Até que ponto, as seguintes frases sobre ti são verdadeiras?

Base: Todas as crianças que usam a internet

Como o Gráfico ilustra, em todas as idades e em ambos os sexos predomina a concordância com a afirmação das oportunidades da internet, numa consideração muito positiva partilhada sempre por mais de metade dos respondentes que cresce com a idade. Já em relação às competências pessoais, os rapazes são mais afirmativos, o que está em sintonia também com as suas mais amplas actividades, tanto nos mais novos como nos mais velhos.

Por fim, relativamente à comparação de saberes com os pais, apesar de mais de metade dos respondentes não declarar a sua adesão total a estas afirmações (à excepção dos mais velhos, que a sublinham) predomina a consideração de que sabem mais sobre a internet do que os seus pais, mesmo entre as crianças mais novas: 54% dos rapazes e 48% das raparigas concordam totalmente com a afirmação, valores superiores à concordância parcial ou à discordância.

Para este valor, contribuirá o peso elevado de crianças e jovens pertencentes a agregados de estatuto socioeconómico baixo, mais de metade da amostra. Nesta resposta, a diferenciação social pelo grau de conhecimento da internet dos pais é elucidativa: 65% de respostas de crianças de agregados de estatuto socioeconómico baixo, 38% de agregados com estatuto socioeconómico médio e 28% com estatuto socioeconómico elevado. Como se lê no mini-report sobre literacia digital (Sonck, Livingstone e tal., 2011: 3) a propósito do maior número de respostas de total concordância relativamente à supremacia de saberes digitais face aos pais, em famílias menos privilegiadas, "uma vez que não há diferenças por estatuto sócio-económico na afirmação de que sabem muito sobre a internet, estes resultados apontam para a consciência por parte das crianças desses meios de que as competências digitais dos seus pais são inferiores às suas".

De facto, e apesar da sua democratização em Portugal, a batalha pelo acesso à internet enfrentando a resistência familiar continua a ser travada, como nos mostram as palavras de uma rapariga de 11 anos, entrevistada numa biblioteca pública[5], utilizadora precoce e competente de

redes sociais (formalmente interditas a menores de 13 anos) para quem os espaços não domésticos são a sua possibilidade de inclusão digital:

Em minha casa ninguém usa a internet, nem mesmo eu, porque os meus pais não querem, dizem que é perigosa mas eu acho que não. Tem que se ter cuidado mas eu sei usar. Não se fala com ninguém a não ser com os amigos da escola e só se adicionam pessoas que se conhecem. Não tenho morada nem escola no meu Facebook, mas os meus pais não gostam da internet na mesma. Só uso na escola e nas bibliotecas.

Linhas em destaque

Várias linhas emergem dos ambientes online vividos em Portugal, marcados por um contexto de acentuada diferenciação social e por uma desigualdade geracional no acesso e uso frequente da internet.

Sem deixarem de existir bolsas de resistência ao acesso e uso da internet por parte de crianças e jovens, as famílias portuguesas, em particular as de meios socioeconómicos menos favorecidos aderiram às políticas de aquisição de computadores e serviços da internet, apoiadas pelas indústrias de tecnologias de comunicação, num desejo de proporcionar aos filhos bens e acessos que estão na ordem do dia. O país destaca-se da média europeia pelo elevado número de acessos à internet no quarto da criança ou jovem (e a baixa interdição dos seu acesso aí) e pela fortíssima posse de portáteis pessoais como meios de acesso, que quase triplica a média europeia.

A posse de computadores portáteis não aparece marcada pela diferenciação social, num país que contrasta uma larga maioria de agregados de estatuto socioeconómico baixo com uma minoria de agregados de estatuto socioeconómico elevado. As diferenças estão no que se segue. O acesso à internet foi facilitado mas continua desigual, porque dependente das modalidades de aquisição. Talvez por isso o país destaca-se na paisagem europeia pela maior procura de bibliotecas e outros espaços públicos de acesso à internet, sobretudo por parte de crianças e jovens de agregados com menos recursos económicos, esgotados que estejam os seus *plafonds* pessoais. Se uma maior democratização do acesso à internet é uma realidade, ela não deixa de se operar em condições desiguais no que se refere a recursos materiais, sociais e culturais.

Por sua vez, as bibliotecas públicas e outros espaços de acesso livre constituem oportunidades de socialização e de convívio, e certamente também de aprendizagem por pares que estão a ser muito mais procurados pelos mais novos. São espaços com potencial para uma intervenção mais pró-activa por parte de monitores conhecedores dos seus interesses e capazes de empatia e de estimulação de outras práticas de *empoderamento* do meio internet.

Ainda a um nível geral, se as actividades realizadas pelas crianças e jovens em Portugal não variam muito relativamente à média europeia, as diferenças em relação à declaração de competências sugerem a necessidade de conhecer melhor o que os leva a responder desse modo: o que tornou possível que os jovens portugueses adquirissem as competências que declaram, bastante acima da média europeia? Terá sido a formação na escola ou em família? A partilha de informações com pares? Outras formas? E será que a essas declarações de competência correspondem as respectivas acções? As respostas a estas particularidades convidam a mais pesquisa, centrada nos

processos de aquisição de competências técnicas e nas condições facilitadoras para o incremento do leque de actividades – e das suas oportunidades.

Referências:

Haddon, L. and C. Ponte (2010). A pan-European study on children's online experiences: contributions from cognitive testing. IAMCR 2010, Braga.

Hasebrink, U., S. Livingstone, et al. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online. London: LSE: EU Kids Online. London, LSE: 132.

Livingstone, S. (2002). Young People and New Media. London, Sage.

Livingstone, S. and L. Haddon, Eds. (2009). Kids Online. Bristol, Policy Press.

Livingstone, S., L. Haddon, et al. (2011). Risk and safety on the internet. The perspective of European children. Final findings from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents. London, LSE.

Livingstone, S., Haddon, L. et al. (ed.) (no prelo). Children, risk and safety online. Research and policy challenges in comparative perspective. Bristol: Policy Press

Lobe, B., S. Livingstone, et al. (2008). Best Practice Guide on researching with children. London: LSE (www.eukidsonline.net)

Lobe, B., S. Livingstone, et al. (2007). Researching children's experiences on the Internet across Countries: Issues and Problems in Methodology. London: LSE www.eukidsonline.net)

Ponte, C., Simões, J.A, et al (ed) (no prelo) Crianças e internet em Portugal. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online e comentários de especialistas. Lisboa: Livros Horizonte

Sonck, N., S. Livingstone, et al. (2011). Digital Literacy and Safety Skills. Mini-report. London, LSE (www.eukidsonline.net).

Staksrud, E., S. Livingstone, et al. (2007). What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe. London, L

1

O inquérito utilizado, na versão em língua inglesa, pode ser consultado no site do Projecto (www.eukidsonline.net).

[2] Para o estatuto socioeconómico foram considerados o nível de instrução e a ocupação do principal provedor financeiro. A distinção foi feita em três grupos: Estatuto socioeconómico elevado corresponde às categorias A+B+C1; estatuto socioeconómico médio: categoria C2; estatuto socioeconómico baixo: categorias D+E, usadas em sondagens de mercado.

[3] Depoimentos recolhidos no âmbito do Projecto Inclusão e Participação Digital (Programa UTAustin|Portugal), por Ana Nunes, Joana Tadeu e João Nunes, para o Seminário de Metodologias de Investigação em Estudos dos Media e do Jornalismo (FCSH-UNL, 2010-2011).

[4] Nos agregados de estatuto socioeconómico baixo, as restrições do acesso à internet por parte dos pais acentuam-se: 86% acede a partir de um único local (para 55% dos agregados de ESE médio e 33% nos de ESE elevado) e apenas um terço acede todos os dias (para 57 e 82%, respectivamente).

[5] Depoimento recolhido no âmbito do Projecto Inclusão e Participação Digital (Programa UTAustin|Portugal), por Joana Tadeu, para o Seminário de Metodologias de Investigação em Estudos dos Media e do Jornalismo (FCSH-UNL).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Jānis Kārkliņš

ASSISTANT DIRECTOR-GENERAL FOR COMMUNICATION AND INFORMATION
UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

Honourable delegates,

It is with pleasure that i address the Portuguese National Congresso n Literacy, Media and Citizenship, although regrettably prior commitments prevent me fromn being present with you today.

The subject of the Congress is at the heart of UNESCO´s mandate as the only UN agency with an internationally recognized role in the field of mass communication and media. In this regard, UNESCO seeks not only to promote free, independent and pluralistic media, but also to facilitate democratic citizenship. While seeking to develop media as *institutions*, we also work to engage citizens as *co-actors* in democracy.

Therefore, our approach to media development is two-fold: creating conditions in which media institutions can *supply* the information essential for democratic societies to function and equipping citizens with the necessary skills to enable them place *demands* on their social institutions, including news media, so that they can effectively perform their democratic functions.

To take the first point, media development as the *supply* side of our efforts, I can cite one key example to illustrate our work. Through a participatory process, UNESCO developed the Media Development Indicators (MDIs), which were endorsed in February 2010 by the 27th Intergovernmental Bureau of UNESCO`s International Programme for the Development of Communication (IPDC).

The MDIs can be used to assess societies in terms of their system of media regulation for free, independent and pluralistic media; extent of media plurality and diversity, level economic playing field and transparency of media ownership; democratic discourse in media content; professional capacity building and supporting institutions that underpin freedom of expression, pluralism and diversity; and infrastructural capacity to support independent and pluralistic media. In Croatia, for example, the Centre for Media and Communication of the University of Zagreb piloted the MDIs ad found them to be suitable for possible replication on a regional scale.

In terms of the second point, UNESCO´s *demand* side of media development, we are working to encourage a critical interrogation of media and information providers through a process of media and information literacy among citizens. UNESCO´s literacy campaign straddles both media and information in order to underscore the fact that technological *convergence* is allowing for the kind of

conceptual, operational, pedagogical and policy synergies in which media and other information providers are increasingly becoming embedded. Our key strategy is the development or resources on media and information literacy for teachers in schools, including developing media and information literacy indicators as benchmarks.

It is important to citizens to critically evaluate their information providers in terms of their messages, the context in which they produce those messages, and the democractic obligations to which theu must be held accountable. This is particularly applicable to news media. Through its media and information literacy activities, UNESCO will contribute to cultivating vibrant knowledge societies in which news media become a subject of life-long knowledge and learning, as well as of democratic discourse.

The importance of media and information literacy has further been underscored by UNESCO`s Member States through their reflection on the role of the internet is society. The need for citizens who can discern the virtues and vices associated with the internet cannot be overemphasized.

It is our collective responsibility to leverage the potential of the internet and media and information literacy is one of the tools at our disposal.

I would like to conclude by affirming UNESCO`s support for the efforts of the Portuguese National Commission for UNESCO, including those of the numerous co-organisers of this Congress. We believe that the sum total of our efforts can bring about a truly responsive and accountable media as well as a civically engaged citizenry.

Thank you.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

"An European approach to media literacy"

MATTEO ZACCHETTI
DG Education and Culture, European Commission

A democratic civilisation will save itself only if it makes the language of image into a stimulus for critical reflection, not an invitation to hypnosis
- Umberto Eco

Movies invented the American dream. They can do the same for Europe
- Wim Wenders

Media literacy is the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other digital communication technologies. In particular, the audiovisual production sector is an essential instrument of expression of our cultural values. It is a vector for European citizenship and culture and plays a primary role in building a European identity. The aim of media literacy is to increase people's awareness of the many forms of media messages encountered in their everyday lives. Media messages are the programmes, films, images, texts, sounds and websites that are carried by different forms of communication. Media literacy is a matter of inclusion and citizenship in today's information society. It is a fundamental skill not only for young people but also for adults and elderly people, parents, teachers and media professionals. Media literacy is today regarded as one of the key pre-requisites for an active and full citizenship in order to prevent and diminish risks of exclusion from community life.

As from 2006, responding to calls from the European Parliament and the media and ICT industries and building on the results of media literacy projects supported through the eLearning Initiative, the Commission started a reflection on media literacy in the frameworks of the European Audiovisual policy and the Lisbon strategy. Work started with the creation of a "Media Literacy Expert Group" with an advisory role for the European Commission. A public consultation was held at the end of 2006. The response was satisfactory both in quantitative terms and in terms of the quality and variety of the respondents. Respondents included media organisations and industry, formal and non-formal education institutions, content providers and producers, research and cultural institutions, regulators and citizens' and consumers' associations. The analysis showed differences in practices and levels of media literacy in Europe. It also emerged that criteria or standards for assessing media literacy are lacking and that good practices are not available for all aspects of media literacy

At the end of 2007, the Commission adopted a Communication on media literacy adding a further building block to European audiovisual policy and linking to the provisions of the Audiovisual Media Services directive (AVMS) - article 26 introduced a reporting obligation for the Commission on levels of media literacy in all Member States - and the MEDIA 2007 programme.

In 2009, the Commission came forward with a Recommendation on media literacy stressing the role of Member States (in cooperation with the authorities in charge of audiovisual and electronic communication regulation) and the Media Industry in improving the level of media literacy in society. It was also recommended that Member States open a debate on the inclusion of media literacy in the compulsory education curriculum.

In 2010, the main responsibility for the Commission's work on media literacy passed from DG INFSO to DG EAC. This change creates the opportunity for a reflection on a more comprehensive policy strategy on media literacy and culture and education for the next five years. In addition to that, within the global political context of the EUROPE 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth and of the European Digital Agenda, the Commission stressed that the digital era should be about empowerment and emancipation of citizens. Lack of background knowledge, literacy or skills should not be a barrier to accessing the new opportunities offered by the media and the information society. In this context it is important to stress the distinction between media education – which is the process leading to media literacy – and the educational use of media in schools. The latter has of course elements that are relevant to media literacy education but can not be identified with it. In fact, media education and literacy is a precondition for successful use of media in education.

As the EU is currently falling behind in markets of media services, both in terms of what consumers can access, and in terms of business models that can create jobs in Europe, it is important to address digital and media literacy and competences as a priority. The Commission will have to table new policy options and offer more support to projects and good practices by building on previous work and better exploiting opportunities offered in the context of existing initiatives and programmes. Synergies with education programmes and policy have to be explored while keeping at same time the right cultural and audiovisual dimension in the global media literacy strategy.

In consideration of the reporting obligation introduced by the AVMS Directive, two different studies to develop, test and refine criteria for assessing media literacy levels have been launched. In 2011, the Commission will have to report on "media literacy levels" in all Member States.

In the next two year the European Commission will stimulate a debate on the role of media (and film) literacy in school. A new Expert Group composed by representatives of Ministries of Education of all Member States will meet and discuss – in respect of subsidiarity – the possible inclusion of media literacy in the compulsory education curriculum. In addition to that, a study aiming at mapping the current practices in film literacy in European school education will be launched in the current year.

Finally, the Commission will seek the best way to integrate a media and film literacy dimension into the next MEDIA Programme as from 2014. For 20 years the MEDIA Programme has worked on the "offer" end of the European cinema industry supporting the development of European audiovisual works, their distribution, their promotion. Now, it is time to focus more on the "demand" perspectives, addressing in particular younger viewer, in order to invest in building a long term audience for European films. Media and film literacy play a fundamental role in audience building initiatives. As Wim Wenders correctly pointed out before the EP last October, *an audience with even a vague knowledge of the history and the richness of European cinema would and will be able to choose differently, would and will make other decisions what it wants to feed on. Taste can be taught!* Media literate citizens and viewers would hold a higher degree of freedom and curiosity as they will have the instruments to choose what they want to see and will be able to better evaluate the implications of their choices. At the same time, children should have more opportunities to watch European films at a

very early age. Good film literacy initiatives do exist in Europe. However they have very limited scale and scope with high costs in relation to the number of children benefiting from them. The creation of a European network for film and media literacy could tackle some of these problems and develop synergies and improve cost-effectiveness.

> *We need to equip our children with the skills to decode images so they'll still have the taste for their own ones.*
> *Only in this way we can continue in Europe to produce and project our own image and identity in the future.*
>
> *- Wim Wenders (Public Hearing, EP, Brussels, 27 October 2010*

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Questão de Confiança

TERESA PAIXÃO
Responsável pela Programação para a Infância, RTP
teresa.paixao@rtp.pt

Cumprimento a Universidade do Minho e todos os sponsors deste encontro pela iniciativa , agradeço à Sara Pereira o convite para estar aqui a ouvir e a ser ouvida , felicito todos os anteriores oradores e permitam-me uma palavra de especial apreço à Maria Emilia Brederode Santos, com quem trabalhei 10 anos, e que me deu algumas das melhores lições pessoais e profissionais para a minha vida.

Numa geração criada em casa a televisão transformou-se num entretém de cativeiro. De resto foi o único meio que ligou Joana Kampush ao mundo durante o seu longo sequestro.

Neste contexto em que o nº de filhos se reduziu drasticamente e em que o nº de perigos aumentou consideravelmente , a televisão descobriu o seu "filão" e , a partir dos anos 80 do sec. 20 ganhou estatuto, tanto de influenciar como de irritar , mas sobretudo de merecer a confiança dos seus reféns . Quase que podemos dizer que se deu o síndroma de Estocolmo, os reféns acabaram por se apaixonar pelo guarda do seu cativeiro.

Neste 20 anos em que sou responsável pela programação infantil o que tenho tentado é que a programação seja merecedora da confiança dos meninos e dos pais e não abusadora da confiança deles.

As questões de confiança são muito complicadas porque são como a privacidade, uma vez perdida não se recupera, por isso ,causam ao programador alguma ansiedade quando tem de fazer opções. E decidi optar por uma via fácil, quase cobarde , que é a de programar para todos mas não programar para a maioria. Programar para todos é muito mais simples e muito mais caro. Mais simples porque não tenho de esperar que a maioria confie em mim, não tenho de ser eleita , mas tenho de ter programas que agradem ora agora a uns ,ora agora a outros o que torna a programação mais diversificada e muito mais dispendiosa. Uma programação assim não permite a compra em pacotes o que faz subir os custos substancialmente. E mesmo assim, sem fazer nada por isso, conseguimos ser lideres de audiência entre os 4 canais terrestres, no Verão de 2010 com uma série francesa chamada "Inami",mas era só durante 20´por dia!

Há ainda uma outra forma de merecermos a confiança do publico, que é sendo cortês com ele. Quando o país pré-escolar vibrava com o Nodi e os pais, no final da das três repetições dos 100 episódios da série, ou seja depois de 300 presenças do Nodi, nos acusaram de não cumprir o serviço publico porque não exibíamos mais nenhuma episódio , fizemos uma declaração às meninas e meninos portugueses dos 3 aos 6 anos dizendo que o Nodi tinha ido de férias, que estava exausto

de guiar o táxi e criámos, com a imagem do Nodi ,uns postais do mundo inteiro que o Nodi ía mandando onde conseguimos dar imensa informação sobre os países. Recebemos mails encantados com a iniciativa e nunca ninguém nos questionou sobre a dificuldade que teria um taxista em juntar dinheiro para se andar a pavonear em tão longa viagem.

E também sabemos que o nosso score de confiança aumenta quando nos denunciamos. A este ato de nos denunciarmos chamo “educação para os media”.

Nunca fizemos ,até agora, nenhum programa especifico que ensine a produzir televisão, ainda que saibamos que os meninos até o podem fazer com um telemóvel. Também não fizemos nenhum programa com o objectivo de explicar como se faz televisão, mas muitas vezes fazemos troça do nosso trabalho.

Nos clips de apresentação dos programas , de vez em quando destruímos a coisa . Vamos ver um :

Clip dos Lusiadas

Também já comprámos séries onde o cinema está presente embora não seja a personagem principal .Esta série francesa tem esse clima.

Hotel da Arrábida

E as viagens de Félix que ,com alguma boa vontade, podem ser considerados também uma forma de ensinar a filmar uma vez que o Felix faz vídeos para enviar aos amigos.

Clip de “Post cards from Felix”

E mostro ainda uma ficha técnica que queria explicar aos meninos o que fazem as pessoas cujos nomes vêm no final.

Clip da ficha técnica do Vamos Ouvir

Sou das poucas pessoas no meio televisivo que detesta os making off. Exceptuando o do filme “Expiação” onde aprendi imenso técnica e artisticamente, nunca vi nenhum que não me soasse a auto –elogio, que não tivesse um tom de “ai que divertido que foi porque nós somos especiais”, ou que não tenha informações tão ridículas como o nº de pregos e de fita cola que foi preciso gastar. Mas ainda assim reconheço que um making off pode ser útil para os meninos perceberem como é que tornamos o artificial real. Até agora não mandei produzir nenhum porque não encontrei ninguém que soubesse fazê-los sem o cunho do costume.

Sabemos que se mostrarmos às crianças como funciona a televisão podemos contribuir para que seja motivo para brincarem – partindo da definição que brincar é apenas aquilo que as crianças inventam - ou seja, passarem a brincar às produções, pelo que a televisão, deixava de ser exclusivamente um entretém de cativeiro para passar a ser também um entretém de liberdade.

Sabemos que isso as faria compreender que nem tudo o que ali vêem e ouvem é a verdade absoluta.

Pensamos que o grau de confiança , sobretudo dos pais , em nós subiria se soubessem que dizemos aos meninos que é necessário fazer outras coisas, que não somos os únicos que devem ver e ouvir mas , a verdade, é que também tememos a perda da confiança se lhes mostrarmos que afinal não passamos, na maioria dos casos, de uma montagem.

Já discutimos imenso sobre que informação devemos dar aos meninos e até aproveito para trazer para o debate algumas dessas dúvidas :

Devemos dizer –lhes

- que muitos dos programas que vêem são feitos por pessoas muito jovens sem quaisquer direitos sociais?
- que o Pedro Leitão é também a Dona Esmeralda, O Zacarias, O Spook , o Professor e todos quantos aparecem no espaço zig zag?
- que, de vez em quando, nos zangamos todos uns com os outros ,quando produzimos ,e nem sempre conseguimos resolver o problema?
- que ,no processo de produção, há momentos moralmente errados mas televisivamente certos?
- e que afinal os postais do Nodi eram escritos pelo Pedro Cavaleiro Ferreira?

Parece-me que o facto de os programas infantis da RTP não irem muito para além dos 10 anos faz com que não tenhamos essa preocupação por achar que as crianças são demasiado novas para perceberem o lado artificial da televisão. É um bocadinho como decidir em que momento vamos contar que o Pai Natal não existe.

Como compreenderão, não sendo a televisão obrigatória, estamos sempre em processo de sedução e seduzir é dificil. Educar para os media pode ser ,se for muito bem feito, mais um factor de sedução mas, mal feito, pode ser mesmo o fim da paixão. Até agora ainda não fui capaz de encontrar o melhor método para fazer isso. Mas prometo aplicar a principal lição que a Maria Emilia me deu – parar para pensar e nunca parar de pensar !

Muito Obrigada.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Os Media, as Literacias e a Cidadania

VÍTOR REIA-BAPTISTA
Universidade do Algarve / CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação
vreia@ualg.pt

Resumo:
Formar para intervir, desenvolvendo competências para promover a literacia dos media perspectivando uma cidadania activa, implica pensar, analisar, interpretar e equacionar o papel dos Media, das Literacias e das Cidadanias nas sociedades em que vivemos. No entanto, as sociedades modernas e há quem diga pós-modernas em que vivemos têm, por vezes, sido caracterizadas como exemplos cada vez mais apurados do que também se tem chamado um certo modelo de «sociedade do espectáculo»[1]. Esse crescente apuramento de modelos de «espectacularidade» não é de modo algum alheio a um acelerado e estonteante desenvolvimento tecnológico de diferentes suportes e de diversas práticas comunicativas, bem como de múltiplos registos dessas mesmas práticas de comunicação cultural, social e organizacional, no mais amplo sentido dos termos, ou seja, enquanto processos de criação e de multiplicação de um enorme património de registos das mais diferentes culturas e atitudes comunicativas. E no entanto, paradoxalmente, estas sociedades do «espectáculo», da «informação», da «comunicação» e do «registo» correm sérios riscos de se tornarem sociedades sem memória se não souberem identificar, interpretar, contextualizar, preservar e recuperar os seus inúmeros e acelerados produtos e registos, os quais podem pura e simplesmente destruir-se mutuamente em processos de autofagia funcional/tecnológica e memorial/contextual que poderão determinar de modo quase imperativo as formas como os media, a sua utilização e a sua apropriação condicionam os actos de cidadania, seja ela desejavelmente «mais activa» ou irremediavelmente «mais passiva». Neste contexto, importa saber identificar o modo como as artes, as ciências, as tecnologias e as literacias dos media podem contribuir para nos ajudar a preservar simultaneamente um registo factual dos acontecimentos e dos fenómenos culturais e sociais, assim como uma abordagem global, interactiva, compreensiva, crítica e actuante dos mesmos.
.

Palavras-chave:
dos Media; Contextualização Cultural; Apropriação Crítica e Criativa.

Os Media

Os meios de comunicação de massas, ou os Media, leia-se «Média», como designação abreviada e generalizada para designar esse conjunto de meios que os autores anglófonos, principalmente, apelidaram de «mass media», indo buscar ao latim a forma plural do vocábulo medium - meio - para apelidar esse corpo variado e multifacetado de estruturas informativas e comunicativas dirigidas a audiências massivas, ou seja não individualizadas", mas, cada vez mais, destinados a nichos bem identificados e por vezes já quase completamente individualizados, correspondem, também cada vez mais, a entidades complexas de mediação e intermediação de informação, produzindo e difundindo quantidades crescentes de conteúdos gerais, ou generalistas, bem como específicos, ou temáticos, de modo programado, estruturado, sistematizado e ordenado, mas também de modo fragmentário, não estruturado, desorganizado e avulso, não sendo sempre possível muitas vezes identificar as fontes de origem informativa, as suas verdadeiras razões mediáticas de ser, ou até mesmo a verdadeira natureza semântica desse diversificado caudal informativo e comunicativo, especialmente, tal como ele se apresenta nos diferentes suportes digitais, onde se destaca, obviamente, a internet e as suas inúmeras redes e plataformas multimodais[2].

Vejamos então em primeiro lugar e á luz destes conceitos qual o papel que vem sendo assumido por alguns dos media, hoje já considerados como meios clássicos, que se tornaram, por modos e tempos diferentes, em elementos estruturantes da nossa cidadania quotidiana e das suas literacias inerentes, ou seja, um papel que em muitos aspectos contem verdadeiros elementos de natureza pedagógica, no sentido mais amplo do termo «pedagogia», tal como tantas vezes foi utilizado, entre outros, por Paulo Freire, levando-nos a identificar um vasto conjunto de fenómenos formativos como parte integrante de uma verdadeira pedagogia dos media, mas os quais não foram, geralmente, programados nem produzidos com qualquer finalidade pedagógica.

A imprensa.

Os meios impressos com algum grau de periodicidade, designadamente os seus canais mais emblemáticos – os jornais e a sua actividade primordial – o jornalismo, são há séculos os elementos fundamentais de uma certa ideia de sociedade moderna, porque informada, culta e opinativa. Estes mesmos elementos mediáticos enfrentam, talvez mais do que quaisquer outros, enormes desafios relacionados com a sua própria natureza e com as suas funções em vias da profunda mutação de que são alvo ao transitarem de um paradigma analógico e relativamente estável para um paradigma digital cuja enorme transmutabilidade faz parte da sua própria condição mediática. No entanto, nesta nova era digital deveremos, ainda assim, olhar com uma certa atenção para alguns produtos mediáticos de cariz essencialmente analógico, tais como alguns jornais temáticos e de nicho, como por exemplo os jornais escolares, porque como produtos de comunicação mais específicos juntam facilmente muitos dos saberes conhecidos e muitas das capacidades narrativas, verbais e não-verbais, pictóricas, textuais e intertextuais num único suporte estável e facilmente manuseável por receptores também em situações específicas, nomeadamente sedentos de um certo carácter ecléctico que tantas vezes se perde na floresta mediática digital. Por outro lado, este carácter ecléctico também se pode apresentar, facilmente, sob formas sincréticas, aparentemente fragmentadas e desordenadas, especialmente desde que o desenvolvimento tecnológico, informativo e multimediático, vem permitindo um tratamento da informação registada e veiculada através de múltiplas linguagens, em moldes inovadores e muitas vezes disruptores dos cânones narrativos e informativos tradicionais.

De qualquer modo, por qualquer que seja a forma comunicacional com que as suas linguagens e respectivas mensagens «impressas» se nos apresentem, será muito difícil, senão impossível,

ignorarmos o impacto de umas e outras aos mais vários níveis das nossas estruturas socioculturais, assim como, ainda que inconscientemente, nos mais variados contextos da nossa vida quotidiana. E um desses contextos é, seguramente, o contexto formativo no seu sentido mais lato e, consequentemente, as suas estruturas de processamento cognitivo. Os jornais, impressos ou digitais, apresentam ainda hoje formas relativamente simples e directas de comunicação, assim como de recolha e apuramento de informação, tanto mais aprofundadas quanto mais, melhores e mais fiáveis métodos de referenciação hipertextual forem desenvolvidos pelos diferentes canais e agentes jornalísticos. Este é, provavelmente, um dos mais importantes contributos que a imprensa poderá ainda dar para o estabelecimento e desenvolvimento de uma literacia dos media. Veja-se, neste contexto, o exemplo dos países nórdicos que fizeram transitar rapidamente os seus jornais analógicos, amplamente ancorados em elevados índices de recepção, para excelentes plataformas digitais e multimediáticas de informação, referenciação e interacção, sem perderem demasiada importância enquanto objectos privilegiados de recepção quotidiana por via física – papel e analógica.

A rádio.

A Rádio ainda é hoje, nesta era que vai da mais ampla globalização á mais espartilhada segmentação, o meio mais genial da vasta gama de canais dos novos e velhos media com que comunicamos a todo e qualquer momento. A esta genialidade também chamamos muitas vezes «A Magia de Rádio».

Este meio e os seus canais têm de se diferenciar necessariamente pela sua especificidade de veículos comunicacionais ao serviço de uma instituição, muitas vezes pública, o que implica o desenvolvimento de grelhas de programação que, sem esquecer a diferenciação dos seus públicos-alvo, deverão incluir obrigatoriamente elementos claros que denotem uma consciência e uma filosofia de serviço público, sem as quais passarão a ser apenas mais umas quantas rádios de tipo indistinto e incaracterístico, sejam elas do tipo «juke boxes», passando «play lists», ainda que alternativas, mais ou menos a contento de parte dos seus públicos, ou de outro qualquer tipo mais ou menos específico, ou geral, mas que não transportam grandes diferenças em relação a tantos outros canais públicos ou privados, culturais ou comerciais, existentes nos mesmos espaços e espectros e que procuram atingir sectores de audiência muito próximos e até mesmo coincidentes. Assim, os diferentes canais necessitam de desenvolver e de divulgar uma filosofia própria de rádio que os diferencie e justifique como elementos essenciais de uma cultura de massas, que passa necessariamente por alguma capacidade de experimentação, renovação e quebra das barreiras formais, estéticas e comunicacionais predominantes, mas também, forçosamente por uma forte capacidade de compromisso ético, cívico, cultural e até educacional e científico, com expressão editorial clara que se possa plasmar e identificar facilmente nas grelhas de programação e, de algum modo, em cada um dos seus programas. Em suma, os canais de rádio deveriam constituir-se em autênticos veículos de literacia cívica e mediática, cultural, crítica e criativa, para as suas audiências, utilizando o enorme potencial de registo e de recuperação de registos que a segmentação e a fragmentação temporal, assim como a enorme abrangência geográfico-cultural permitem através dos suportes digitais. O «Génio da Rádio», tal como Kaye & Popperwell lhe chamaram[3], é suficientemente pequeno para caber dentro de uma garrafa e suficientemente grande para cobrir continentes. De facto, a Rádio é um meio extraordinariamente versátil e capaz de abranger situações extremamente diferenciadas que vão desde momentos únicos de grande intimidade entre o emissor e o receptor e situações de comunicação massiva e impessoal, por vezes até mesmo de alerta global e imperativo. Obviamente, isto só acontece porque as audiências da Rádio são passíveis de se comportar e de responder dessas formas bem diferenciadas. Ou seja, na maior parte dos casos, não é a Rádio que forma as audiências, mas sim as audiências que enformam a Rádio. E de tal modo assim é que a Rádio sabe

adaptar as suas linguagens, os seus conteúdos, os seus formatos e os seus tempos às comunidades que pretende atingir, sejam elas formadas por grupos isolados e longínquos de populações agrícolas, por exemplo, em contextos educacionais latino-americanos, ou por grupos mais próximos de estudantes universitários com características de contextos urbanos, de modernidade mediática e bem mais consumista como são os públicos das modernas rádios universitárias e de outras rádios temáticas. Estes públicos desenvolveram literacias radiofónicas diferentes geralmente bastante apuradas e, de facto, penso ser possível afirmar que a rádio terá sido um dos meios de comunicação que melhor e mais rapidamente compreendeu o tipo de literacias exigidas pelos novos formatos e pelas novas tecnologias e difusão, quer ao nível dos seus receptores, que ao nível dos seus produtores. Este facto coloca de imediato uma questão extremamente importante e urgente: não são só os receptores que necessitam de desenvolver uma apurada literacia dos media, os fazedores dos media necessitam igualmente de desenvolver literacias equivalentes, seja através de processos formais de treino e formação profissional, seja através dos já aqui identificados mecanismos informais de acção e de interacção pedagógica que se processam e desenvolvem no seio dos próprios media.

Deste modo, torna-se importante perceber que tipo de literacias já estão, aparentemente, bastante bem implantadas em torno da rádio e dos seus muitos canais, sejam eles públicos ou privados, povoando os espectros rádio-eléctricos nacionais e internacionais, ou existindo mais pausadamente nos suportes digitais de gravação áudio, ou até mesmo em directo de qualquer parte do mundo para qualquer outra parte da Terra, importando saber quais são as suas principais características e qual é a sua incidência junto de diferentes sectores de público e das suas literacias. Basicamente, os principais modelos têm origem na emissão por vias hertzianas e dividem-se por quatro grandes tipos distintos:

Rádios de Palavra – são as chamadas rádios dedicadas à informação noticiosa, transmitindo geralmente 24 horas por dia e segmentando os seus tempos de emissão em períodos certos de informação, por exemplo às horas certas e às meias horas. O exemplo típico deste tipo de rádios é o caso da TSF portuguesa.

Rádios de Música – também chamadas «music-boxes» transmitindo música variada ou temática durante todo o período de emissão e muitas vezes em regime «non-stop». São o paradigma da ditadura das listas de temas, artistas, ou discos, também conhecidas por «play-lists». São disto exemplo várias rádio portuguesas e internacionais que transmitem quase só música ainda que diferenciada por sectores etários e geracionais.

Rádios Temáticas – são os canais privilegiados de emissão cultural temática subordinada a tipos pré-definidos de diferentes idiossincrasias culturais geralmente dirigidas a audiências bem identificadas de consumidores desses produtos, sejam, por exemplo, de índole religiosa, educativa, científica, ou até mesmo musical, como por exemplo no caso de canais passando exclusivamente jazz, música clássica, ou, de novo, música nostálgica e geracional entre outros géneros.

Rádios Generalistas – são os exemplos mais tradicionais das rádios nacionais de grande cobertura e expansão, tipo «Rádios Nacionais», procurando atingir uma amálgama de públicos variados e mesclados, tentando sobretudo fazer uma certa segmentação e diferenciação de programas de acordo com algum conhecimento prévio dos hábitos de recepção para os diferentes períodos de emissão ao longo do dia e da noite.

Obviamente, os canais de rádio que agora assentam essencialmente nos suportes digitais não devem nem podem repetir apenas estes modelos de transmissão radiofónica sob risco de se aniquilarem na sua ausência de funcionalidade específica. As novas formas de fazer rádio nesta era de comunicação global têm forçosamente de encontrar modelos próprios que assentem num tripé relacional de compromissos público ou quase privado entre emissores e receptores, a saber: vocação de serviço público enquanto reflexo da própria missão dos diferentes canais, assim como vocação

experimentalista e inovadora de formas e conteúdos em contextos diferenciados de difusão cultural, social, educativa, ou outra, abrangente e variada ou limitada e específica, mas necessariamente com uma preocupação permanente de formação de novos públicos em áreas de acesso menos óbvio e eventualmente mais difícil porque menos divulgado. É, muito provavelmente, neste equilíbrio entre privacidade e publicidade, no sentido literal do termo, que se possa desenvolver entre receptores e fazedores radiofónicos que as literacias deste meio terão ainda muito caminho para percorrer apesar do elevado grau de literacia de que o meio já usufrui.

A televisão.

Este será o meio que acusa um maior desgaste e, de certo modo, uma maior dificuldade de adaptação aos novos ambientes de exposição mediática[4], talvez porque as literacias desenvolvidas junto dos receptores e dos fazedores televisivos durante a segunda metade do século xx foram tão poderosas e estiolantes que agora apresentam grande dificuldade face à mudança de paradigmas mediáticos em que se inserem. Assim sendo, não houve tem havido lugar ao desenvolvimento de grandes diferenças gramaticais para os casos em que se produzem outro tipo de mecanismos de registo e visionamento, como aconteceu no caso da videografia das décadas de 70 e 80 do século passado, quer para a televisão quer para a generalidade dos restantes suportes plásticos, informáticos e de comunicação multimedia, incluindo algumas ligações em rede que se manifestam no seio do meio televisivo, dado que as bases e os níveis de articulação das principais linguagens televisivas são praticamente os mesmos em qualquer desses suportes. No entanto, há que considerar o desenvolvimento tendencial de alguns dialectos, com a consequente formação de alguns géneros e sub-géneros, que aparentam adaptar-se melhor às condições de registo e visionamento em cada um destes novos ambientes de exposição mediática.

No campo dos registos poderemos notar a existência de três dialectos diferenciados e específicos para os suportes videográfico-televisivos e informáticos respectivamente: os «directos», os «directos aparentes» e os «gravados». Encontram-se na primeira categoria, obviamente, as notícias, as quais, pela sua própria natureza de actualidade noticiosa não se adequam nada bem aos principais modos de repositório digital. Este problema de desadequação pode ser compensado até certo ponto com a capacidade digital de propiciar notícias locais, em tempo real, para qualquer parte do mundo – algo que é bastante apreciado por algumas comunidades distantes do seu local de pertença cultural, tal como o caso dos emigrantes. A segunda categoria assenta essencialmente nos chamados «shows» de diferente natureza «reality», «talk», «fame», … e estes programas assentam geralmente em bases de uma fidelização segmentada de audiências que não se reproduz facilmente nos ambientes digitais – aqui as literacias inerentes a um e outro ambiente de exposição mediática são significativamente diferentes e sobretudo os fazedores de televisão generalista parecem não ter compreendido este fenómeno muito bem. O terceiro grupo, de programas gravados com diferente incidência temática e duração variada, preferencialmente curta, formam o conjunto de produtos que melhor se poderiam adaptar aos novos ambientes, mas, por outro lado, nesta categoria a concorrência é enorme e imparável, seja através de plataformas sobejamente conhecidas como o «youtube», quer através da crescente e cada vez mais criativa produção individual que se faz divulgar nas várias redes sociais e outras plataformas de reposição e visionamento. O mesmo fenómeno verifica-se no caso dos registos informáticos e digitais, quer na produção e na articulação de imagens e sons de síntese, quer na produção e articulação de ligações hipertextuais de toda a ordem.

No campo dos visionamentos verifica-se um condicionalismo acrescido na apropriação das videografias televisivas (que já não se verificava tão acentuadamente nos ecrãs televisivos de última geração em relação ao cinema). Trata-se aqui das dimensões reduzidas dos ecrãs de visionamento, que implicam uma fraca receptividade a planos de conjunto e de informações específicas onde se

percam os pormenores de significância narrativa, os quais, por sua vez, seriam os elementos capazes de produzir efeitos semelhantes aos dos dialectos de registo. Daí a apelidação da televisão como «a caixa das cabeças falantes» continuar a ser adequada e condicionante do meio. Esta adopção condicionada de dialectos, bem marcante em determinados géneros televisivos, como a apresentação de notícias e debates, mas também em géneros de ficção próprios com no caso das telenovelas, ou dos filmes televisivos, poderá não se acentuar sempre de modo tão marcado nas formas de comunicação digital e multimedia, pela simples razão de que as relações de curta distância entre os ecrãs e os receptores individuais que se estabelecem, não produzirem exactamente o mesmo efeito de alheamento dos pormenores em todos os casos. De qualquer forma, as literacias inerentes a estas novas formas de visionamento poderão, de certo modo, ser bastante mais libertadoras para os receptores já estes que parecem não ficar sujeitos a tão eficientes mecanismos de fidelização.

O cinema.

Por fim o cinema e as linguagens fílmicas que nos acompanham já há mais de cem anos e têm contribuído para a formação de muitos dos nossos padrões de comportamento moderno em função de tantas outras actividades de registo fílmico e cinematográfico.

Estas actividades de registo cinematográfico desenvolveram-se à sombra de um conjunto de normas da cinematografia, ou de códigos cinematográficos, mais vulgarmente também designados por «gramática cinematográfica», da qual fazem parte todas as categorias de classificação morfológica fílmica já bastante bem conhecidas e que aqui nos dispensamos de enumerar. A literacia fílmica será uma das componentes da literacia dos media que mais solidamente se foi alicerçando no seio dos diferentes agentes mediáticos em causa, emissores e receptores. A aceitação desta definição gramatical e lexical para a cinematografia pressupõe a aceitação das suas implicações para outras formas de registo audiovisual que já aqui vimos, tais como a videografia caseira e televisiva nos seus diferentes moldes, assim como para os diferentes mecanismos de registo digital que dão corpo às muitas e variadas formas de comunicação multimedia, incluindo a comunicação global em rede, vulgarmente designada por «internet», verificando-se assim que algumas das principais componentes das linguagens fílmicas estão também presentes e cada vez de modo mais preponderante nos restantes meios de comunicação. No entanto, em cada um desses meios, assumem, diferenciadamente, particular importância alguns dialectos em detrimento de outros, os quais acabarão por influenciar as restantes componentes de codificação das mensagens mediáticas, ou seja, as suas componente cinemáticas, ou ilusórias, e a sua componente fílmicas, ou narrativas.

No sentido de compreendermos melhor a importância desses dialectos, importa estabelecer, desde já, uma diferenciação clara entre os diferentes «factos» que lhes dão origem. Para tal fim, socorremo-nos em primeiro lugar dos conceitos, utilizados por Metz, de «facto cinematográfico» e «facto fílmico»5, os quais ele desenvolve a partir da distinção elaborada inicialmente por Cohen-Séat entre «Cinema e Filme: facto cinematográfico e facto fílmico»6, remetendo para a esfera cinematográfica todas as componentes infra-estruturais e para a esfera fílmica todas as componentes socio-culturais, ou seja, algumas das principais componentes da literacia fílmica. Neste sentido, a distinção de Cohen-Séat já continha, na sua essência, alguns dos principais elementos de distinção entre os dois tipos de factos, logo, de distinção entre dois tipos de literacias, uma mais instrumental e industrial e outra mais conceptual e artística. Esta distinção é bastante importante porque é ela que vai fazer incidir alguma luz sobre a importância dos elementos artísticos e criativos no contexto das aquisições de literacias. No entanto, Cohen-Séat considerava o facto fílmico apenas como uma parte integrante do facto cinematográfico que o englobava e precedia em todas as dimensões. Metz, por outro lado, desenvolvendo uma abordagem semiológica destes conceitos, veio abrir a possibilidade

teórica de ser o facto fílmico, através dos seus mecanismos de significação, não só a esfera que englobava o facto cinematográfico, como também, num contexto de cultura fílmica, o precederia, recusando a utilização até então generalizada, mas de senso comum, de expressões desprovidas de fundamento linguístico como fossem as designações «linguagem cinematográfica», «especificidade cinematográfica» e até mesmo «cinema», no seu sentido mais geral, para denominarem indiscriminadamente elementos, ou seja signos e significados, da esfera fílmica, mas não necessariamente cinematográfica. O problema que se coloca, então é saber como se processa essa articulação de signos e transposição de significados da esfera infra-estrutural dos factos cinematográficos para a esfera supra-estrutural dos factos fílmicos, sobretudo se considerarmos que os fenómenos de transposição em causa necessitam de uma camada, ou esfera, estrutural própria que sirva de sector de interligação entre fenómenos físicos e individualizados de registo, ou seja cinematográficos e os fenómenos culturais e socializados de interpretação e compreensão, ou seja fílmicos. Uma esfera que, muito provavelmente não andará muito longe dos campos por nós já abordados nos outros media com elementos fundamentais de estruturação da literacia dos media. De facto, em função de os elementos fílmicos estarem assiduamente presentes nos restantes media, a literacia fílmica torna-se quase obrigatoriamente necessária para a cabal compreensão e apropriação desses mesmos media.

As Literacias

Mantendo bem vivo o exemplo seguido pela imprensa escandinava já anteriormente identificado, sabemos que o conhecimento humano, nas suas várias componentes científicas, artísticas e semânticas, tem-se acumulado e desenvolvido ao longo de processos evolutivos, sociais, culturais, religiosos, económicos e políticos, mas também tecnológicos. E mesmo os aspectos mais recentes e inovadores de um qualquer fenómeno de qualquer campo, digital ou analógico, real ou virtual, assentam sempre no conhecimento de dados anteriormente adquiridos, ainda que parcelares, nos processos de estudo desses mesmos fenómenos ou de outros que com eles se relacionam. Sendo assim para todos os campos do conhecimento, será necessariamente assim, também, para os campos da comunicação, da educação e da literacia em geral, bem como para o conhecimento dos seus fenómenos mais específicos - processos mediáticos e formativos em particular, dos quais fazem parte, obviamente, os fenómenos jornalísticos, mas também os seus mais recentes derivados multimediáticos, assumindo uma crescente importância, a todos os níveis, o estudo da sua evolução e respectivas implicações durante o último século e estes poucos anos mais de existência do século XXI. Logo, há que estudar tais fenómenos, investigando as suas problemáticas numa perspectiva histórica e evolutiva, mas dando particular atenção às últimas décadas do Século XX, em que o desenvolvimento e o cruzamento tecnológico dos canais como suportes activos da comunicação aconteceu a um ritmo alucinante e determinante para as próprias características dos actos comunicativos enquanto factores estruturantes das sociedades modernas, das suas culturas e do próprio comportamento humano. É através deste tipo de investigação que poderemos sustentar o nosso domínio sobre os diferentes problemas mediáticos que todos os dias vão surgindo em catadupa, sejam eles de ordem tecnológica ou de ordem semântica, em suma mediática. E é esse domínio que poderemos designar por uma verdadeira apropriação dos media, ou seja, uma ampla capacidade de abordar de modo global todas as facetas dos problemas e das questões que se nos possam colocar em função dos media e das suas mensagens, isto é, uma verdadeira literacia dos media.

Esta noção de literacia dos media, segundo David Buckingham[7], está relacionada com a ideia de resultado cognitivo de todos os outros processos pedagógicos, em sentido lato – como a pedagogia dos media e sentido estrito – como a educação para os media, que se possam

desenvolver de modo formal ou informal em torno do receptor dos media e oriundos de modo pedagogicamente consciente ou completamente inconsciente por parte dos muitos e variados fazedores dos media.

Estas questões e outras, tais como a «tipificação» de ideias e de conhecimentos veiculados pelos media, ou a «diferenciação» de consumos mediáticos em função da diferenciação dos meios sociais e geracionais, mas que contam de igual forma numa perspectiva de transversalidade mediática, analisando a mesma incidência, ou incidências equivalentes, de fenómenos cognitivos e formativos nos principais media: Imprensa; Rádio; Televisão; Cinema; Internet;… constituem assim algumas das bases de partida para a estruturação dos conhecimentos adquiridos sobre esta problemática da construção das literacias, contribuindo decididamente para o desenvolvimento do conceito agregador, estruturante e sistematizante de pedagogia dos media como equivalente conceptual e paradigmático dos sub-campos em que se desenvolvem os fenómenos de interacção mediática. Tais fenómenos têm sido observados e questionados no âmbito dos estudos nórdicos sobre esta matéria geralmente designados por «Mediapedagogik», cujos significados mais importantes se podem encontrar no seio das teorias críticas que geraram o conceito e que lhe conferem um conjunto de dimensões essencialmente críticas e auto-reflexivas, quer por parte dos receptores, quer por parte dos emissores. Neste contexto, os principais significados que assumem os diferentes processos de aquisição de uma literacia dos media são necessariamente bem mais críticos e anti-alienatórios do que os meramente instrumentais e operacionais, essencialmente geradores de competências mais ou menos específicas, o que os diferencia de algum modo dos contextos anglo-americanos mais predominante instrumentais no estudo destas questões, geralmente designados por «media literacy», ou seja, a mesma designação para diferentes processos de identificação e de reconhecimento mediático em torno das necessidades de contextualização cultural, de análise crítica e de construção criativa – as três dimensões fundamentais de qualquer abordagem em torno da literacia dos media. Uma tal necessidade de diferenciação de conceitos com as características apontadas, reside no facto de estarmos convencidos que existem várias componentes educativas, embora de ordem diversa e diferenciadamente problemáticas, em todos os processos comunicativos e mediáticos – razão mais do que provável para a existência de um campo geral e abrangente como a Pedagogia da Comunicação, que essas componentes podem assumir uma importante dimensão pedagógica consoante o tipo de processos mediáticos em presença – motivo de existência mais do que provável para um sub-campo como a Pedagogia dos Media, assim como de um campo envolvente de ambos, mas deles resultante – a Literacia dos Media e, por fim, que essas dimensões pedagógicas dos media podem assumir uma importância extrema, embora muitas vezes desconhecida ou ignorada, quando nesses processos forem manipulados determinados aspectos específicos relacionados com a natureza complexa e ecléctica, mas também sincrética, das suas linguagens e discursos, entendendo aqui o termo literacia como o catalisador dos vários mecanismos formadores de uma cultura crítica e reflexiva, mas também produtiva, experimental e inovadora, ou seja, indutora de autênticos mecanismos de cidadania.

As cidadanias, por fim.

A reflexão que aqui termina pretende, portanto, no seu conjunto, contribuir para a possibilidade de apropriação de elementos mediáticos de natureza variada que confirmem, ou denunciem, de algum modo, a existência de uma certa sequência hipotética de afirmações educativas, formativas e informativas, apreciando os seus contextos evolutivos de inserção e de contextualização, assim como analisando os seus elementos e as suas formas mais predominantes de expressão mediática, informativa e comunicativa, logo, de certo modo, também cognitiva e pedagógica, pelo menos no sentido mais lato que alguns autores conferiram ao termo «pedagogia», destacando-se, como já foi

referido, de entre esses, as abordagens de Paulo Freire, quer nas múltiplas abordagens reflexivas que experimentaram e publicaram, quer nas muitas outras formas de praxis pedagógica e de intervenção social, cívica e política que desenvolveram, mas referenciando sempre o termo «pedagogia» como o principal atributo de outros fenómenos sociais, culturais, económicos e políticos, isto é, como atributo de cidadania, mas considerando os fenómenos comunicativos como formas predominantes e determinantes na expressão desses outros fenómenos «cognoscitivos» e cívicos mais amplos, ou seja, como se de uma verdadeira literacia dos media se tratasse enquanto cimento de cidadanias activas.

Fica no ar, no entanto, uma questão por responder: será que as sociedades modernas, ou pós-modernas, em que vivemos pretendem ter sempre cidadão activos em todas e quaisquer circunstâncias, sejam elas educativas, culturais, religiosas, sociais ou políticas, incluindo as que são predominantemente mediáticas?

Notas

[1] Debord, 1967.
[2] Parte deste preâmbulo foi escrito anteriormente (Reia-Baptista, 2003) como introdução a uma problemática bastante mais abrangente do que o universo que aqui se aborda, mas que de facto se torna hoje ainda mais adequada face à enorme profusão de processos de produção, de informação e de consequentes actos de comunicação mediática com que lidamos quotidianamente.
[3] Kaye & Popperwell, 1992.
[4] Reia-Baptista, 2006.
[5] Metz, 1971.
[6] Cohen-Séat, 1946.
[7] Buckingham, 2003.

Referências bibliográficas

Alvarado, M (1975-78). Screen Education (ed.), N.Y.,Columbia University Press, (ed. 1993).

Buckingham, D. (2003). Media Education, Polity Press, Cambridge.

Burn, A. (2010). 'Thrills in the Dark: Young People's Moving Image Cultures and Media Education'. Comunicar 35.

Cohen-Séat, G. (1946). Essai sur les principes d une philosophie du cinéma, Press. Univ. de France, Paris, (ed. 1958).

Debord, G. (1967). La Societé du Spectacle, Éditions Gallimard, Paris, (ed. 1992).

Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia, Editora Paz e Terra, S. Paulo.

Kaye, M. & Popperwell, A. (1992). Making Radio. London: Broadside Books Limited.

Masterman, L. (1989). Teaching the Media, London, Routledge.

Metz, C. (1971). Langage et Cinéma, Éditions Albatros, Paris, (ed. 1992).

Reia-Baptista, V. (2010). 'Film Languages in the European Collective Memory'. Comunicar, 35: 10-13.

Reia-Baptista, V. (2010). 'Film Literacy: State of the Art', in Avanca / Cinema, Vol.II, Cineclube de Avanca.

Reia-Baptista, V. (2009). 'Media Literacy and Media Appropriations by Youth', in Euromeduc: Media Literacy in Europe, Controversies, Challenges and Perspectives, EC, Brussels, pp 161-166.

Reia-Baptista, V. (2009). 'Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens', em Ensino Online e Aprendizagem Multimedia, Lisboa, Relógio d'Água.

Reia-Baptista, V. (2008). 'Multidimensional and Multicultural Media Literacy', in Empowerment Through Media Education : An Intercultural Dialogue, University of Gothenburg, Nordicom.

Reia-Baptista, V. (2006). 'New Environments of Media Exposure. Internet and Narrative Structures: from Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy' in In the Service of Young People?, Univ. of Gothenburg, Nordicom.

Reia-Baptista. V. (2003), A Pedagogia dos Media - A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: o Caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas, (Tese de Dout.), Universidade do Algarve, Faro.

Zagalo, N. (2010). 'Creative Game Literacy. A Study of Interactive Media Based on Film Literacy'. Comunicar 35; 61-68.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Educação para os Média: é urgente formar professores

VITOR TOMÉ
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Educação de Castelo Branco
vitor@rvj.pt

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados da formação contínua de professores realizada no âmbito do projecto "Educação para os Media na Região de Castelo Branco (2007-2011), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O projecto, centrado na produção de jornais escolares, foi desenvolvido em 24 escolas e agrupamentos de escolas da região, envolvendo cerca de 150 professores e 500 alunos, bem como investigadores sete instituições de ensino superior e duas empresas. Foram produzidos recursos pedagógicos, disponibilizados às escolas, tendo o trabalho de professores e alunos sido acompanhado pelos membros da equipa de investigação. Os recursos foram utilizados na formação, certificada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, oferecida a 150 docentes do Pré-escolar ao Secundário, tendo concluído 128. Os resultados mostram que os professores conseguem desenvolver actividades de Educação para os Media sem alterarem planificações previamente elaboradas e que o fazem sobretudo numa lógica interdisciplinar. Mostram ainda que é necessário continuar a desenvolver formação inicial e incrementar a contínua nas instituições de ensino superior.

Palavras-chave:
Educação para os Media, Formação inicial e contínua de professores, Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino Básico e Secundário.

A evolução tecnológica a que assistimos nos últimos anos alterou profundamente o desenvolvimento das sociedades em termos políticos, económicos e culturais, o que colocou a escola numa encruzilhada. Por um lado exige-se à escola que forme cidadãos socialmente activos, capazes de intervir e de provocar mudança, cidadãos empreendedores que acompanhem o progresso nos diferentes níveis, sendo o nível formativo ao longo da vida. Por outro, não foram criadas as condições para que a escola possa desenvolver essa missão com eficácia, designadamente em termos de formação inicial e contínua dos professores. (Ruivo e Mesquita, no prelo).

Uma das áreas em que esse défice de formação é mais notório situa-se na relação dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação e os media, pelo que já se admite

que, no limite, um dia a escola possa acabar (Buckingham, 2003). O caminho para o evitar será sinuoso, mas pode fazer-se, designadamente formando os docentes, para que eles possam formar posteriormente os alunos, ou seja, os cidadãos; pois, hoje a formação não é uma fase da vida, mas um processo contínuo (Rivoltella, 2007).

Estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos (Médiametrie, 2011; Kaiser Family Foundation, 2011) referem que os cidadãos dedicam mais tempo a consumir e a produzir conteúdos mediáticos do que às actividades escolares ou à relação com a família e amigos. Vivemos hoje numa sociedade cada vez mais saturada de mensagens media, onde o contacto entre esses conteúdos e os cidadãos é quase inevitável (de Abreu, 2011).

Porém, os cidadãos não estão preparados para fazerem um consumo activo e uma produção reflexiva de mensagens dos media. Os media não são "uma janela para a realidade" (Mastermann, 1980, 1985), mas são construções dessa realidade elaboradas de acordo com códigos e valores (Potter, 2005). Importa, por isso, que os cidadãos sejam formados, desde o berço (Gonnet, 1999), de modo a que saibam interagir com esses media, enquanto consumidores e produtores. E, se a este nível, os próprios media, as entidades reguladoras, a família e outras instituições (políticas e da sociedade civil) têm um papel importante, a verdade é que a escola, em lugar poder vir a acabar, deve desempenhar um papel decisivo.

O reconhecimento da importância de formar os cidadãos a este nível data dos anos 60, por iniciativa da Unesco, que formalizou essa necessidade na Declaração de Grünwald (Unesco, 1982). Países como a Austrália, Nova Zelândia, Canadá ou Suécia fizeram mais progressos que outros a este nível, mas a verdade é que, em 2007, a Unesco assinalou os 25 anos da Declaração de Grünwald, com a Agenda de Paris (Unesco, 2007), concluindo que, na larga maioria dos países ainda está quase tudo por fazer.

A Comissão Europeia reconheceu esse problema e, desde 2004, tem apoiado um conjunto de actividades de investigadores da área, além de ter patrocinado a elaboração de um estudo sobre a situação actual da Literacia dos Media nos diferentes estados-membros (UAB, 2007). Mais recentemente patrocinou a realização de um congresso europeu de Educação para os Media, onde ficou claro que há muito por fazer, seja em termos de investigação, da definição de estratégias de intervenção no terreno e da integração da Educação para os Media nos curricula (EuroMeduc, 2009). Ainda em 2009, numa recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital, solicitou a cada estado que monitorize regularmente os níveis de Literacia mediática dos cidadãos, bem como os avanços registados na área da Educação para os Media (Comissão Europeia, 2009).

A realidade portuguesa

Em Portugal, por iniciativa da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, publicou, em Março último, o documento mais completo publicado no nosso país sobre o estado da arte da Educação para os Media (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011). O livro foi lançado no I Congresso Literacia, Media e Cidadania, na sequência do qual foi publicada a Declaração de Braga (Congresso Literacia, Media e Cidadania, 2011).

As questões levantadas nos documentos e no Congresso respiram muito o ar do que já referimos (Grünwald, Agenda de Paris, documentos oficiais da Comissão Europeia), do que aponta a investigação realizada (Tomé, 2008) e até da Declaração de Bruxelas (**Conseil Supérieur de l'Education aux Médias** de la Communauté Française de Belgique, 2010). Urge desenvolver mais investigação no terreno, avaliá-la e criar bases em que se possam fundamentar novos projectos. Importa desenvolver recursos educativos e validá-los. É preciso criar redes de colaboração entre

investigadores, professores e outros actores, além de existir um maior apoio por parte dos decisores políticos. E é urgente formar professores em Educação para os Media.

A Declaração de Braga (*idem*) refere a necessidade de "apostar no reforço da formação de professores, formadores e animadores, recorrendo a todas as modalidades e entidades relevantes, e compreendendo também a formação e sensibilização dos profissionais dos *media*", além de "explorar mais o entrosamento entre a literacia dos *media* e o currículo escolar".

Estas, entre outras direcções apontadas, não são novas. Mas a base em que se fundamentam é. No estudo de Pinto *et al.* (2011) foi feito um levantamento exaustivo dos avanços registados em Portugal em termos de Educação para os Media, não só em termos de projectos, mas também do trabalho do Ministério da Educação, de muitas entidades da sociedade civil, de universidades e politécnicos e de empresas de Comunicação Social. Foram ouvidos investigadores com experiência de terreno, além de outros actores com actividade desenvolvida e reconhecida nesta área. Este trabalho é fundamental para compreender o que foi feito, o que está em curso, mas também o que se pode e deve fazer no nosso país.

Em relação ao tema deste artigo, ficou claro que "a necessidade de apostar na formação de professores e na introdução dos conteúdos ligados à Educação para os Media constitui um ponto sublinhado pela maioria dos interlocutores. Tal formação deveria passar quer pela formação inicial quer pela formação contínua" (Pinto *et al.*, 2011, p. 143). Recomenda-se assim "um acentuado investimento na formação de professores e educadores por parte de diferentes entidades, especialmente instituições de ensino superior e centros de formação contínua (*idem*, p. 156). É que "o número de instituições de ensino superior públicas que fazem uma aposta clara na área da Educação para os Media é muito restrito (…) Nas instituições superiores privadas a aposta na área é residual. Pode afirmar-se que Portugal não assumiu, até ao momento, a Educação para os Media como uma aposta prioritária" (p. 128). Foi a estes dois níveis, da formação inicial e contínua de professores, que procurámos dar o nosso contributo.

Educação para os Media na Região de Castelo Branco: um contributo para o desenvolvimento da Educação para os Media em Portugal

Em 2007 foi iniciado o projecto de investigação "Educação para os Media na Região de Castelo Branco", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Jornal Reconquista. O projecto envolveu investigadores de cinco instituições de Ensino Superior portuguesas e três estrangeiras (Espanha, França e Itália), 24 agrupamentos/escolas públicas (com 2º e 3º Ciclos), cerca de 100 professores e quase 500 alunos. Contou com a colaboração de uma empresa jornalística, o Jornal Reconquista, de Castelo Branco, e uma empresa de software, a Netsigma. Colaboraram ainda activamente o Governo Civil do Distrito de Castelo Branco, a Associação de Desenvolvimento da Raia Centro Sul (Adraces), a Câmara Municipal de Castelo Branco e a secção de Castelo Branco da Associação Nacional de Professores, designadamente através do Centro de Formação Leonardo Coimbra, com sede em Braga.

O projecto teve como objectivos: *i*) permitir a alunos e professores um melhor conhecimento em relação às diferentes etapas de produção de jornais em formato papel e on-line; *ii*) contribuir para fomentar a leitura de jornais; *iii*) contribuir para que os alunos devenham progressivamente descodificadores críticos de mensagens media e produtores reflexivos de mensagens media; *iv*) contribuir para aumentar a motivação dos alunos no sentido de utilizarem os novos media (CD-Rom, Internet); *v*) contribuir para a melhoria (gráfica e de conteúdos) dos jornais escolares já existentes nas escolas do Distrito de Castelo Branco; *vi*) aproximar escolas e a respectiva comunidade educativa.

No âmbito do projecto foram desenvolvidos três recursos educativos, designadamente: *i*) o DVD "Vamos fazer jornais escolares"; *ii*) uma plataforma de produção de jornais escolares on-line; *iii*) um manual de apoio à utilização do DVD e da plataforma.

Na primeira fase recolhemos dados nas 29 escolas/agrupamentos de escolas da rede pública da região, através de entrevista. Ao mesmo tempo, começaram a ser produzidos os recursos educativos, que foram disponibilizados às escolas da área educativa de Castelo Branco no início do ano lectivo de 2008/2009. Previamente convidámos todos os agrupamentos ou escolas públicas não agrupadas a integrar o projecto. Vinte e seis mostraram interesse, mas apenas 24 (18 agrupamentos e seis não agrupadas) participaram. Das cinco escolas que não participaram, nenhuma publicava jornal regularmente. Em quatro delas, a direcção estava interessada em avançar e os meios existiam, mas nunca foi formada uma equipa que avançasse com a produção de um jornal. Numa das escolas nem sequer foi possível recolher os dados para o estado da arte.

Em cada uma das escolas foi identificado um interlocutor directo com a equipa do projecto. Nas 24 escolas aderentes recolhemos dados junto dos alunos que esse interlocutor apontou como indo participar no projecto do jornal escolar.

O trabalho desenvolvido pela equipa do jornal e pelos professores, com os seus alunos (em grupo-turma, clube de jornalismo ou em áreas curriculares não disciplinares) foi sempre apoiado pelos membros da equipa de investigação. Esse apoio foi prestado por sugestão da equipa do projecto, mas começou gradualmente a ser mais solicitado pelos professores dos agrupamentos e das escolas.

No final do ano lectivo 2008/2009 decorreu o concurso nacional de colocação de docentes em Portugal. A coordenação da equipa do jornal escolar mudou em oito das 24 escolas. Foi necessário refazer a rede de professores, o que foi facilitado aquando da avaliação intermédia, pois os docentes que mudaram de escola ou de funções, dentro da mesma escola, apoiaram-nos nessa tarefa.

A avaliação intermédia do projecto foi realizada através de entrevista aos interlocutores directos em cada escola. Os resultados foram apresentados em Novembro de 2009. Nessa reunião, por sugestão dos docentes, foi criado um grupo de discussão no Google Groups, bem como agilizado o processo de troca de edições de jornais escolares entre as escolas aderentes ao projecto.

Na sequência da avaliação, a equipa decidiu ainda criar um concurso de jornais escolares interno ao projecto. O concurso visou valorizar quatro aspectos que a equipa de investigação considerou serem susceptíveis de melhorar os jornais, mas também a produção de conteúdos por parte de alunos: *i*) número de artigos do jornal produzidos e assinados por alunos; *ii*) diversidade de géneros jornalísticos presentes em cada edição; *iii*) diversificação de fontes; *iv*) diversidade de temas, incluindo assuntos do agrado dos jovens (desporto, cinema, tecnologia, música, ambiente…). Os prémios do concurso foram oferecidos pelo Governo Civil do Distrito de Castelo Branco e a Associação de Desenvolvimento da Raia Centro Sul (Adraces).

O apoio às escolas continuou no ano lectivo 2009/2010, quer em termos presenciais, nas escolas, quer através do grupo de discussão. No final do ano lectivo foram recolhidos dados junto dos alunos, através de questionário, e junto dos professores (interlocutores directos) através de entrevista.

Resultados do projecto

No final do projecto, todas as escolas aderentes produziam regularmente um jornal escolar em suporte papel (antes eram 14), mas apenas cinco o faziam on-line (antes eram duas). As equipas de produção do jornal contaram gradualmente com mais docentes na maioria das escolas, contando

com o apoio de mais alunos (em muitos casos de turmas inteiras), dispondo de mais tempo e melhores espaços do que acontecia antes do início do projecto.

O DVD “Vamos fazer jornais escolares” apenas não foi utilizado numa escola e teve uma frequência de utilização crescente. Os docentes consideraram que este DVD foi importante na produção de diferentes géneros jornalísticos, contribuiu para aumentar a motivação e autonomia dos alunos e para desenvolver a sua capacidade de compreenderem e produzirem mensagens. Foi ainda utilizado leccionar o texto jornalístico. A plataforma e o manual de apoio foram menos utilizados, embora úteis às escolas que o fizeram.

A falta de tempo foi a grande dificuldade apontada pelos docentes em termos de implementação do projecto (sobretudo devido às muitas tarefas burocráticas). Para o sucesso na implementação foi decisiva a dedicação desinteressada dos professores, a impressão gratuita dos jornais escolares durante dois anos (que aumentou tiragens, melhorou a periodicidade e tornou os jornais tendencialmente gratuitos) e o apoio permanente da equipa de investigação (oferecido e solicitado).

Em termos de impacto, o projecto envolveu mais alunos e professores na produção do jornal. Contribuiu para desenvolver a capacidade de análise crítica e de produção reflexiva de conteúdos mediáticos por parte dos alunos, mas também a capacidade de relacionar os conteúdos dos media com os das disciplinas escolares. O processo de produção foi melhor organizado e o jornal escolar, enquanto produto, foi melhorado, contribuindo para estreitar a relação entre a comunidade escolar e a comunidade educativa.

Os resultados mostram que os alunos podem produzir gradualmente mais artigos para o jornal escolar, recorrendo a diferentes géneros jornalísticos, a um número crescente de fontes de informação e a uma maior diversidade de temas, sobretudo quando têm a oportunidade de escolher ou de negociar os temas abordados (com os professores, turma ou grupo de trabalho). Estes progressos foram verificados na análise sistemática de cada edição do jornal escolar, num total de 105 edições produzidas.

Apesar do trabalho dos professores, o projecto não teve qualquer efeito directo em termos do respeito efectivo pelos direitos de autor. Muitos alunos continuam a praticar a escola do copy/paste, seja para trabalhos escolares, seja para participarem no jornal escolar. Importa por isso desenvolver trabalho a este nível. Mas se preferem o suporte digital para pesquisarem informação, no caso do da leitura do jornal escolar, preferem claramente o suporte impresso, invocando razões de portabilidade, culturais, ecológicas e fisiológicas.

Formação inicial e contínua de professores a partir de Castelo Branco

Em termos de formação inicial/pós-graduada (esta dupla vertente decorre das alterações da Declaração de Bolonha) foi estruturada e criada uma unidade curricular denominada “Educação para os Média”, pertencente ao Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A unidade curricular foi ministrada nos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011 e deverá continuar a ser oferecida nos próximos anos. Foi ainda estruturada, na sequência de um convite da instituição, a unidade curricular “Educação e Média”, pertencente ao Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A Unidade foi ministrada no segundo semestre do ano lectivo 2010/2011 por um elemento da equipa de investigação.

Em termos de formação contínua, apesar da dedicação desinteressada dos professores (a participação no projecto não contou sequer para a avaliação docente), constatou-se que a boa

vontade não basta, pelo que era necessário oferecer formação. Fizemo-lo no âmbito do projecto, designadamente ao nível da formação contínua. Os professores demonstraram que querem ter formação, que sabem integrar a Educação para os Média nas suas planificações (só um em 128 referiu não ter conseguido).

Em 2008, um dos membros da equipa de investigação apresentou a proposta de formação "A Educação para os Média e o Jornal Escolar na Promoção da Leitura e da Escrita", certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. No ano lectivo 2008/2009, esta formação foi ministrada em Souselas (Coimbra), a 23 professores do Básico e Secundário dos distritos de Aveiro, Leiria, Coimbra e Castelo Branco. Porém nenhum dos docentes das escolas aderentes ao projecto a frequentou. Já no ano de 2009/2010 foi proposto, aos professores das escolas envolvidas no projecto, a participação numa edição da acção de formação, a realizar em Castelo Branco. No total inscreveram-se 192 docentes, tendo sido apenas aceites 150, em virtude de limitações de tempo. Esses docentes foram organizados em seis turmas (duas em Castelo Branco e uma em Fundão, Covilhã, Sertã e Teixoso). Desta forma foi possível envolver professores de todo o Distrito e ainda do Concelho de Mação, que então integrava a área educativa de Castelo Branco. Na formação foram utilizados recursos tecnológicos produzidos e validados no âmbito do projecto. As actividades decorreram entre Janeiro e Julho de 2010.

A formação teve como objectivo abordar a Educação para os Média numa perspectiva prática, incentivando os professores e desenvolverem as suas planificações, previamente elaboradas, recorrendo às TIC e aos média enquanto instrumentos pedagógicos. Houve o cuidado de explicar aos docentes que não lhes era pedido o desenvolvimento de actividades não previstas que se enquadrassem no campo da Educação para os Média. Pretendia-se sim que desenvolvessem actividades já previstas, associando-as ao contexto político, económico, social e/ou cultural, ao que os média referiam acerca dos conteúdos dessas actividades. Foi ainda referida a importância de os alunos poderem ter um papel o mais activo possível, que podia passar pela produção de mensagens média em e para diferentes suportes, e sua difusão.

A acção consistiu em quatro sessões presenciais, num total de 25 horas e numa vertente prática, a desenvolver pelos docentes, com os seus alunos. A actividade prática consistia em organizar actividades, com TIC e média, integradas nas planificações previamente organizadas. Deveriam depois elaborar um relatório onde apresentassem a(s) actividade(s) desenvolvidas, os objectivos, a descrição do trabalho desenvolvido (que deveria ser documentado). Na reflexão final deviam referir os resultados, as dificuldades e as surpresas verificadas.

Os 150 docentes com quem trabalhámos pertenciam a 23 grupos de recrutamento, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 – grupos de recrutamento

Grupo	Total
Pré-escolar	8
1º Ciclo	8
2º Ciclo	
Port/ES/Hist	4
Port/Francês	3
Port/Inglês	8
Matemá/CN	8
EVT	7
Ed. Musical	2
Ed. Física	3
3º Ciclo e Sec.	
EMRCatólica	1
Português	40
Port/Inglês	1
Francês	1
Inglês	7
Espanhol	1
História	4
Filosofia	2
Geografia	1
Matemática	4
Física e Química	3
Informática	5
Artes Visuais	5
Ed. Física	2
Total	128

Da análise da tabela podemos concluir que: *i*) a formação envolveu 8 professores do Pré-escolar, 8 do 1º Ciclo, 35 do 2º Ciclo e 76 do 3º Ciclo e Secundário; *ii*) dos 56 professores ligados directamente ao Português ou Língua Portuguesa, 15 eram do 2º Ciclo e 41 do 3º Ciclo e Secundário. Em conjunto representam 44% dos docentes que concluíram a formação; *iii*) a segunda área com mais docentes é a de Inglês, com 15 docentes, oito deles do 2º Ciclo. Segue-se EVT e Artes Visuais, com 12 docentes, sete deles do 2º Ciclo; *iv*) no conjunto dos professores, apenas 15 leccionam Matemática, Ciências ou Física e Química, o que representa 11,9% do total.

Além do Pré-escolar, 1º Ciclo envolveu docentes de sete grupos de recrutamento ao nível do 2º Ciclo (no total existem 8) e de 14 grupos de recrutamento ao nível do 3º Ciclo e Secundário (no total existem 21).

A acção foi concluída, com êxito, por 128 dos 150 docentes que a iniciaram. No total foram entregues 87 trabalhos (vários professores trabalharam em grupo, pois não tinham turma atribuída, exerciam cargos de direcção ou desempenhavam funções de professor bibliotecário). As actividades desenvolvidas pelos docentes podem ser enquadradas em quatro grandes grupos:

- A - Análise de artigos de jornal e/ou produção de diferentes géneros jornalísticos para o jornal escolar (em papel, on-line e jornal de parede);
- B – Análise crítica e/ou produção de imagem (fotografia, desenho, cartoon, cartaz, anúncios);
- C – Análise crítica sobre vantagens e perigos associados ao consumo de média e à publicação de conteúdos;
- D – Análise e produção de mensagens multimédia (filme animado, debates registados em vídeo, anúncios).

Os temas mais abordados nas actividades desenvolvidas com os alunos centraram-se em questões ambientais (preservação do planeta, reciclagem), factos históricos (25 de Abril, Centenário da República), aspectos positivos e negativos dos media (Internet, televisão, cinema rádio, jornais, revistas, telemóvel) e da publicidade, Educação para a Saúde (prevenção do Sida e do H1N1) e Educação para a Cidadania (usos e costumes da região, ser cidadão em casa, na escola e na rua).

Na disciplina de Língua Portuguesa foram realizadas várias actividades que tiveram como ponto de partida obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) ou obras clássicas, como Os Lusíadas. Um destes trabalhos, desenvolvido numa escola de Castelo Branco, envolveu alunos do 4º, 7º e 8º anos, e consistiu na produção de um filme de animação falado em português e inglês, baseado no livro do PNL “Cozinheira de Livros”, de Margarida Botelho. A actividade foi organizada numa lógica interdisciplinar, envolvendo docentes de Matemática, Artes Visuais (EVT), Língua Portuguesa (LP) e Ciências da Natureza. Os alunos de 7º e 8º Ano adaptaram a história (em LP), trabalharam na elaboração do *story board* (EVT) e gravaram as falas (LP e Inglês). Os alunos de 1º Ciclo tiveram acesso à estrutura dos bonecos que deram corpo às 20 personagens e realizaram a intervenção técnica, recorrendo a diferentes técnicas e materiais. O filme final foi realizado e o processo de produção está documentado, em registo fotográfico, em suporte *Power Point*.

A lógica interdisciplinar foi uma realidade na grande maioria dos trabalhos, mesmo pelos que foram realizados a título individual, pois os professores solicitaram apoio a outros docentes, de outras áreas científicas e, por vezes, de outros ciclos.

Alguns professores, tendo em atenção a disciplina leccionada, optaram por temas muito específicos, como a análise de rótulos de diferentes de produtos (Química), a germinação de sementes ou a qualidade do ar (Ciências da Natureza), a representação da figura humana em papel, fotografia e vídeo (Artes Visuais), a Pena de Morte (Educação Moral e Religiosa Católica e Formação Cívica), efeitos da publicidade na selecção de alimentos (1º Ciclo), o Dia da Astronomia (Física e Química), a utilização livre de *Word*, *Power Point* e *Paint* no Jardim de Infância (Pré-escolar) e a utilização de recursos on-line como ferramentas de trabalho (Informática).

Os relatórios foram entregues através da plataforma *Moodle*, tendo sido criados espaços para cada uma das seis turmas. Este trabalho foi desenvolvido por um docente que participa no projecto (numa das nas escolas), além de ter frequentado a acção de formação. O espaço de apoio à acção está disponível no endereço http://www.literacias.net/educmedia/.

O contacto entre docentes envolvidos, entre formador e docentes, bem como entre docentes e investigadores, foi potenciado pela existência de um grupo de discussão, criado em Dezembro de

2009 (na reunião de avaliação intermédia do projecto), por iniciativa dos professores que desenvolvem o projecto “Educação para os Média na Região de Castelo Branco”.

Conclusões

Em relação ao trabalho desenvolvido em termos de formação contínua de professores, importa sistematizar um conjunto de aspectos. Em primeiro lugar, a grande maioria dos docentes organizou as suas actividades numa lógica de análise crítica e produção reflexiva de mensagens média em diferentes plataformas.

A produção de vídeo e rádio e Power Point (com texto, som e imagem) foi a proposta por cerca de 10 por cento dos professores, mas apenas cinco por cento a conseguiram desenvolver concretizar, quase sempre com alguns problemas em termos de qualidade de imagem e som. Existem, porém três casos, em que o vídeo produzido apresenta grande qualidade em termos técnicos (montagem, som, imagem).

À excepção de um docente (que lecciona presentemente em Actividades de Enriquecimento Curricular, na área de Educação Física), todos referiram ter conseguido integrar, com êxito, actividades de Educação para os Média nas planificações que tinham organizado ainda antes de terem iniciado a formação.

Mais de 90 por cento dos relatórios apresentados, mesmo os realizados individualmente, referem o facto de terem desenvolvido o trabalho numa lógica interdisciplinar. Há casos de interdisciplinaridade intra-ciclos, mas também inter-ciclos. A lógica interdisciplinar, própria da Educação para os Média, foi posta em prática pelos docentes, que entenderam essa necessidade logo no início da organização da actividade a desenvolver.

Os professores documentaram as actividades realizadas recorrendo a documentos autênticos, produzidos pelos alunos. Além de ficheiros multimédia e ficheiros apenas de texto ou imagem, outros documentos autênticos comuns foram fichas preenchidas pelos alunos.

A preocupação com o respeito pelos direitos de autor foi abordada por mais de 50 por cento dos professores, que referiram ter procurado sensibilizar os alunos para essa questão. Apesar de muitos alunos terem consciência de que desrespeitam os direitos de autor, sobretudo quando retiram conteúdos da Internet, os docentes referem que continuam a agir da mesma forma.

Os alunos demonstraram maior motivação para a realização das actividades, o que atribuem ao recurso a média, numa lógica de pesquisa, análise crítica e produção. Os docentes referiram ainda que os alunos preferem claramente a realização de pesquisas em suporte digital às pesquisas em suportes impressos.

A larga maioria dos relatórios dos professores revela lacunas importantes ao nível da reflexão em torno das actividades desenvolvidas. Alguns docentes não apresentaram qualquer reflexão, enquanto outros optaram por apresentar reflexões muito superficiais. O que tinha sido solicitado pelo formador residia numa reflexão acerca dos eventuais efeitos da actividade desenvolvida, bem como as dificuldades sentidas e eventuais surpresas. Da análise das reflexões constatamos que a dificuldade mais apresentada foi a falta de tempo, enquanto as surpresas residiram na maior motivação e no empenho, mesmo de alunos habitualmente menos interessados nas actividades pedagógicas. Nenhum professor apresentou, porém, uma reflexão claramente relacionada com os objectivos da Educação para os Média, ou até uma simples reflexão sobre a actividade, realizada em conjunto com os alunos. Nesse sentido, consideramos que é necessário continuar a oferecer formação contínua nesta área, designadamente centrando essa acção na análise e reflexão sobre actividades desenvolvidas por docentes. Mas também será fundamental desenvolver formação inicial, nas universidades e politécnicos.

Embora alguns professores não referissem o número preciso de alunos que participaram nas actividades desenvolvidas, podemos afirmar que estiveram envolvidos cerca de 2000 alunos, do Pré-escolar ao Secundário. Esta acção terá, por isso, um potencial de repercussões em termos de Educação para os Média, não só durante o tempo em que decorre, mas também após ter decorrido. Por isso a reflexão dos professores se reveste de um carácter tão importante.

No final do projecto, os docentes mostraram vontade de continuar a trabalhar na área da Educação para os Média, seja, ou não, através da colaboração no jornal escolar. Do projecto resultou um grupo de discussão on-line a partir do qual está a ser criado um grupo mais formal. Os colaboradores (empresas, escolas e decisores políticos) reafirmam essa vontade. Este resultado é decisivo para o sucesso. Mas o maior sucesso que o projecto poderá ter é ser replicado pois, de acordo com a avaliação, reúne as condições para isso, seja em Portugal ou noutros países da Europa.

Referências

De Abreu, B. (2011). Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator. New York: Peter Lang.

Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.

Comissão das Comunidades Europeias. (2009). Commission Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_en.pdf (acedido a 20 Agosto de 2009).

Conseil Supérieur de l'Education aux Médias de la Communauté française de Belgique. **(2010).**

http://www.declarationdebruxelles.be/declaration_declaration.php (acedido a 15 de Maio de 2011).

EuroMeduc (2009). "Media Education Policy: The future of Media Literacy in the Digital Age: some challenges for policy and practice, in "Euromeduc – Media Literacy in Europe –

controversies, challenges and perspectives, 2009 - Brussels: Euromeduc, p.13-25.

Gonnet, J. (1999). Éducation et médias. Paris: PUF.

Congresso Literacia, Media e Cidadania. Declaração de Braga. (2011).

http://literaciamediatica.pt/congresso/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkIjtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWRpYS9maWNoZWlyb3Mvb2JqZWN0b19vZmZsaW5lLzI1LnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6OToiZGVjX2JyYWdhIjt9 (acedido a 15 de Maio de 2011).

Declaração de Bruxelas. (2010).

Kaiser Family Foundation (2011). The Amazing Media Habits Of 8-18 Year Olds

http://www.businessinsider.com/how-kids-consume-media-2011-4#tv-still-rules-1 (acedido a 15 de Maio de 2011)

Médiametrie (2011). Média in Life - L'émancipation favorise les médias classiques.

http://www.mediametrie.fr/comportements/communiques/media-in-life-l-emancipation-favorise-les-medias-classiques.php?id=414 (acedido a 15 de Maio de 2011).

Mastermann, L. (1980). Teaching about television. London: Macmillan.

Mastermann, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. e Ferreira, T. (2011). Educação para os Média em Portugal: Experiências, actores e contextos. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Potter, J. (2005). Media Literacy (3rd edition). London: Sage Publications.

Rivoltella, P. (2007). Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. Comunicar, 28, 17-24.

Ruivo, J. e Mesquita, H. (2011). Ensinar e Aprender: com ou para os media?. In Vitor Tomé e Helena Menezes (org.), Educação e Media: da teoria ao terreno. Castelo Branco: RVJ-Editores.

Tomé, V. CD-Rom “Vamos fazer jornais escolares”: um contributo para o desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. 2008.

UNESCO (2007). Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l’Éducation aux Médias.http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf (acedido a 17 de Dezembro de 2007).

UNESCO. (1982). Declaração de Grünwald.

http://www.UNESCO.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (consultado na Internet a 29 de Dezembro de 2007).

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. (2007a). Final report. In UAB. Current trends and approaches to media literacy in Europe. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf

(Consultado na Internet a 17 de Dezembro de 2007).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A hibridação das literacias: métodos GeoNeoLógicos na sociedade da investigação

PEDRO JOSÉ OLIVEIRA DE ANDRADE
Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens,Universidade Nova de Lisboa
pjoandrade@gmail.com

Resumo:
A **literacia** entende-se como um conjunto de estratégias de leitura e de escrita subjacentes a um dado modo e saber. Para além dos regimes de leitura e de escrita de uma língua nacional ou materna, assistimos hoje à proliferação de diversas literacias inerentes às múltiplas linguagens operantes na contemporaneidade, de que a língua nacional é apenas um caso particular. Assim, é possível falar de literacias científica, tecnológica, artística, etc. Na confluência destas literacias, emerge um modo de saber inédito, a **Hibridologia**. Trata-se de um caso particular das literacias, uma espécie de meta-literacia consistindo num estilo de leitura e escrita, simultaneamente reflexivo e intuitivo, que se debruça sobre as entidades e identidades híbridas que proliferam na contemporaneidade, especialmente no seio das redes sociais. Algumas destas hibridações concretizam-se na mescla entre a **Ciência e a Tecnologia** presente no museu científico, ou na fusão entre a formação formal ministrada na escola e a formação informal ou semi-formal ocorrida no espaço museológico da Ciência. Um exemplo aqui reportado é a exposição sobre dinossáurios que teve lugar no Museu de História Natural, em 2003. Outra hibridação passa-se entre, de um lado, as maneiras de leitura/escrita do **especialista** ou profissional das Ciências Sociais e, de outro lado, as opções de leitura/escrita do **cidadão comum**. Exemplificaremos esta postura híbrida entre o saber erudito e o saber ordinário a partir de uma metodologia para as Ciências Sociais que nos encontramos a desenvolver, tanto para a investigação quanto para a educação e a formação: os **métodos GeoNeoLógicos**. Este conceito foi usado num estudo de públicos no museu Colecção Berardo em 2010, através do **Questionário Multitouch** e **do Jogo das Tricotomias**. Outros exemplos desta metodologia experimental são a **Novela GeoNeoLógica** (2009) e o **Hybrilog** ou blogue híbrido (2006). Em todos eles, o cidadão comum participa tanto no consumo do saber quanto na sua produção. Em suma, se hoje em dia o cidadão ordinário se erige como um cientista leigo (lay scientist), também poderemos entender o nosso mundo actual como uma imensa **sociedade da investigação**, onde a fronteira entre o especialista e o não-perito se esbate e dissolve inexoravelmente.

Palavras-chave:
Hibridação das literacias, Hibridologia, cidadania cultural dialógica, Métodos GeoNeoLógicos, sociedade da investigação.

1. A Hibridologia

A **literacia** entende-se como um conjunto de estratégias de leitura e de escrita subjacentes a um dado modo e saber. Para além dos regimes de leitura e de escrita de uma língua nacional ou materna, assistimos hoje à proliferação de diversas literacias inerentes às múltiplas linguagens operantes na contemporaneidade, de que a língua nacional é apenas um caso particular. Assim, é possível falar de literacias científica, tecnológica, artística, etc.

Na confluência destas literacias, emerge um modo de saber inédito, a **Hibridologia**. A **Hibridologia** é um modo de escrita simultaneamente reflexivo e intuitivo que se debruça sobre as entidades e identidades híbridas que proliferam na contemporaneidade, especialmente no seio das redes sociais.

De facto, a partir da desconstrução do saber actual, sucede actualmente a reconstrução do conhecimento em figuras inéditas. Uma delas é a **Hibridologia**, modo heurístico que reflecte sobre os processos e seres híbridos que não só proliferam nas sociedades coevas, como constituem um dos modos constituíntes fundamentais de todo o tecido social. O híbrido é o modo de acção e de saber dos interstícios, das redes de relações, dos lugares e instâncias que, enquanto fundem as suas essências e experiências, fundam novas produções e reproduções de si próprias.

Na verdade, a hibridação subjaz a quase tudo o que existe, nada é puro, seja na natureza seja na sociedade. O termo 'Híbrido', origina-se no latim hybrida, usado para classificar a prole originada no cruzamento de um javali selvagem e de uma porca doméstica, e adquiriu paulatinamente o significado de mistura de duas ou mais coisas de diferente compleição, em vários ramos do saber. Por ex., quanto à biologia, na concepção da própria vida, um filho é um híbrido de duas naturezas, o masculino e o feminino. No social, a mediação é, afinal, um híbrido de duas entidades polares, sejam elas a sociedade e o indivíduo, o humano e a máquina, ou outras. Nesta óptica, as teorias mediadoras, revelam-se híbridos de várias teorias polares ou mesmo de várias teorias elas próprias mediadoras.

Em particular, nos ciberespaço e cibertempo, para além da blogosfera, existe hoje a **hibridosfera**. Este espaço virtual imersivo emergente é constituído por sites ou blogues de natureza diferente. Por exemplo, o **Hybrilog**, um blogue experimental publicado em 2006, foi edificado a partir não apenas de media diversos relacionados entre si, como num mero sistema de hipermedia, mas é construído usando vários blogues de natureza distinta. O resultado é um espaço virtual sui generis, caracterizado pela hibridação dos media e não apenas pela simples conexão hipermediática entre eles (Andrade, 2007). Por outras palavras, o Hybrilog significa um blogue híbrido, concretamente formado por 6 tipos diferentes de blogue: um blogue clássico de texto; outro incluindo vídeos ou vlog; um contendo vídeo-poesias ou pvilog (= poetry-video-blog); ainda outro contendo arte digital ou artblog; um blogue onde estão inseridas obras em hipermédia ou hyplog; e igualmente um gamelog exibindo jogos.

Da mesma forma, a própria escrita sociológica adquire um caracter híbrido. "Hoje, fronteiam-se e confrontam-se dois grandes modos de escrita: as **escritas unívocas** e as **escritas híbridas**." Ao contrário das primeiras, "… as escritas híbridas demandam, assumidamente ou não, a impureza, o contacto coincidente com o contrato, a contaminação através da comunicação. Com efeito, as **escritas de fusão** consideram que estes processos ambígenos (i.e. mestiços) mas também ambíguos, que lhes subjazem, tornaram-se hoje, mais do que ontem, o polissémico estrume das relações sociais." (Andrade, 1999b: 8). Um exemplo prático desta escrita experimental, no âmbito da literatura, é a **Novela GeoNeoLógica** (2009), proposta que teremos tempo para desenvolver aqui.

Em suma, a escrita sociológica poderá enveredar, a curto prazo, por uma Hibridologia, que se entende enquanto **Hermenêutica híbrida** usando diferentes formas de interpretação (por vezes

opostas na sua própria natureza) e tendo em vista uma mais profunda compreensão das diversas literacias hoje existentes, elas próprias frequentemente hibridizadas.

2. Primeiro exemplo de hibridação das literacias:

a literacia científico-tecnológica e a formação semi-formal/informal no museu

Pelo que precede, entende-se que a hibridologia funciona como uma meta-literacia, um processo de pesquisa e aprendizagem de outras literacias ou de uma sua hibridação. Uma destas mestiçagens dos saberes, presente desde o advento da modernidade, é aquela que se passa entre a ciência e a técnica. Uma ilustração de um tal processo é a literacia híbrida científico-técnica operante no espaço público do museu, que aí se revela um instrumento precioso para a aprendizagem e a pesquisa. Assim sendo, e afim de esclarecer este fenómeno, apresenta-se em seguida alguns extractos do processo de investigação efectuado no seio do Projecto 'Literacia Científico-Tecnológica e Opinião Pública: o caso dos consumidores dos museus de Ciência', apoiado pela FCT (POCTI/SOC/35279/2000), e realizado de 2000 a 2005, em grande parte em colaboração frutuosa com o Museu Nacional de História Natural.

2.1. A formação semi-formal e informal, desafio à formação formal?

Nas últimas décadas, emergem duas grandes formas gerais de entendimento da natureza da aprendizagem, por vezes mescladas social e culturalmente. De um lado, a formação relativamente estruturada e formalizada, ministrada na escola, não se assevera suficiente. Por outro lado, surge a necessidade de uma formação mais informal, aquela que é construída e reconstruída no quotidiano dos agentes, em estreita relação (conexão de complementaridade, de oposição ou outra), com a educação ou formação de cariz escolar. Uma tal articulação, no caso dos museus e da instituição escolar, constitui um problema de raízes antigas (cf; na Bibliografia, Board of Education, 1931; Bott, 1998).

Um estudo recente de Ian Pumpian (2005) realça a importância da mobilização das comunidades locais, especialmente estudantes, para dinamizar o museu. A partir de várias disciplinas (matemática, ciência e artes, estudos sociais, linguagem oral, leitura, escrita), o autor procura indagar de que forma os alunos assimilam conteúdos no museu e no Jardim Zoológico. São consideradas as perspectivas dos professores, discentes e educadores do museu, igualmente em termos de parcerias com instituições culturais locais. Desta feita, a hibridação entre as aprendizagens formal e informal ocorre no fundo da vida diária da comunidade de pertença dos estudantes.

O museu do século XXI é igualmente um pretexto para o desenvolvimento da justiça social e da democracia cultural, fundado em politicas culturais avisadas. Neste contexto, a aprendizagem no museu deverá produzir significados edificantes quanto às identidades do visitante (Hooper-Greenhill, 2007).

A internet é outro dos lugares de hibridação do social, onde inéditas aprendizagens emergem, nomeadamente através do **e-learning**, ou educação à distância por meios digitais e em rede (Andrade, 2006c). Noutro lugar, propusemos uma **Sociologia do e-learning**, que estuda as relações deste modo de ensino com o multimédia, as artes, a própria escrita sociológica, etc. (ver, respectivamente (Idem, 2005a, 2005b, 2005c). À prática do e-learning, subjaz uma **ciberpedagogia**, que ocorre no ciberespaço e no cibertempo, seja em escolas virtuais seja em lugares culturais específicos da Web 2.0, como o **Hybrilog**, acima referido (Idem, 2006a). Em particular, o hybrilog pode funcionar como universidade digital ou **bloniversidade**, que utilizaria a riqueza dos recursos inerentes à diversidade de tipos de blogues aí existentes. Para além disso, o **bloseu** apresenta-se

enquanto museu digital ou virtual inserido num blogue, como se passa desde 2006 no caso do Hybrilog (Idem, 2007, pp-56-60).

Em suma, e desenvolvendo a reflexão sobre os seguintes 3 tipos de formações, atrás esboçada:

Por um lado, a **formação formal** é aquela organizada principalmente na instituição escolar, através de diversas componentes administrativas, como os graus de ensino, os cursos e lições, os anos lectivos, os horários, as avaliações, etc. Nela, ocorre a 'reprodução das desigualdades sociais' circunscrita por Pierre Bourdieu, os 'jogos hegemónicos' isolados por Michael Apple e Henry Giroux, e a 'rotulação' proposta por Howard Becker e outros autores.

Por outro lado, a educação e/ou a **formação informal** abrange toda a aprendizagem ocorrida nas redes sociais da vida quotidiana, como Illich salienta, como os lugares de trabalho, lazer, pesquisa da informação como os ciber-cafés, etc.

Quanto à '**formação semi-formal**' operante no museu, este processo hibridiza aspectos de ambas os precedentes regimes de aprendizagem.

Com efeito, no que toca a formação formal, a visita ao museu regula-se por horários e é preparada e discutida em disciplinas e aulas específicas na escola. Existe alguma reprodução dos saberes legítimos na preparação da ida ao museu, e as relações de poder entre professores e alunos mantém-se no acto da visita.

Simultaneamente, em termos de formação informal, o aluno traz para o museu toda a sua experiência de aprendizagem diária, adquirida em numerosos contextos da vida social.

Uma destas experiências é o **diálogo**. De facto, a conversa pode constituir um instrumento pedagógico poderoso e inestimável no museu. Karen Knutsen (2002) demonstra que as conversações podem reflectir e transformar os pontos de vista dos visitantes, o conhecimento baseado nas disciplinas escolares, e o comprometimento com a instituição museal. As pessoas não vão ao museu especificamente para falar, mas muitas vezes fazem-no, por ex. ao avaliar a organização da visita, quando evocam membros da família e amigos não presentes, ou ainda através de comentários acerca dos objectos expostos.

Por tudo isto, talvez na junção entre esses dois modos de aprendizagem, a formação formal e a informal, seja exequível forjar a noção de **cidadania cultural dialógica**, ideia inspirada no dialogismo de Paulo Freire. A cidadania cultural dialógica pode fundar alguns dos pilares de uma verdadeira **literacia científico-tecnológica democrática**, um modo de literacia híbrida a partir da qual o público dos museus possa exercer a crítica daquilo que é considerado por alguns analistas como o paradigma do **visitante legítimo do museu**, entre outras questões pertinentes.

2.2. O segmento de público escolar e a aprendizagem no museu

Um nicho importante nos estudos museais são as escolas. De facto, o museu funciona igualmente enquanto espaço institucional de aprendizagem (Hein, 1998), amiúde em conexão com outro lugar de informalidade cultural, a Internet (Hawkey, 1998). E. Hooper-Greenhill e outros ensaístas (1996) interessam-se essencialmente pela avaliação desta experiência educativa passada nos locais de ócio que os museus facultam. São dadas sugestões sobre como fazê-lo, por exemplo através de workshops e da confecção de materiais pedagógicos adequados. Mas antes dos meios, a definição dos objectivos de aprendizagem informal diária revelam-se centrais.

G. Durbin e S. Morris procuram entender como se aprende através dos objectos, um dos instrumentos de formação mais presentes no museu. Um seu ensaio (1990) indaga a forma como as escolas e os museus podem trabalhar com objectos em uníssono. Para além de se referir a diferentes matérias do curriculum escolar, os autores descrevem as tarefas envolvidas nessa compreensão do objecto e através do objecto museal, como a descrição, a análise e a dedução. Este estudo fornece

alguns conselhos preciosos para os professores que pretendam mostrar às crianças como colocar questões aos objectos expostos no espaço museal.

Nesta perspectiva, Scott Paris (2002) prolonga a reflexão sobre a 'aprendizagem centrada no objecto', investida pelas crianças e na formação ao longo da vida, através de compreensões, atitudes e sensações.



Fig. 1 Grupo escolar observando o módulo "escavação" à entrada da exposição Carnívoros...,

MNHN, 2003

Alguns estudos empreendidos no quadro desta temática questionam a 'motivação situada' em relação com a 'aprendizagem informal' (Paris, 1998) ou as novas oportunidades e expectativas em torno da formação no museu (Mason,T., 1997).

Em termos mais psicológicos, a teoria das 'múltiplas inteligências' de H. Gardner (1993a e 1993b) permite-nos entender o saber do outro, neste mundo intercultural, por exemplo no seio do cosmos cultural do museu japonês, onde existem programas educativos assaz pragmáticos (Godfrey, F., 1998).

No espaço de relação entre a escola e o museu mostra-se relevante incentivar a **formação de formadores**, especialmente no caso daqueles que desenvolvem a sua acção nos museus e galerias, para os quais importa delinear cursos específicos (Moffat.; Woollard, 1996). De facto, encontramo-nos numa 'era da aprendizagem' (DFEE, 1998). Contudo, uma tal complexidade formativa terá que ser avaliada continuamente, igualmente no museu (Dufresne-Tassé, 1998). Programas específicos têm sido planificados e executados tendo em vista a aprendizagem por adultos no museu (Sachatello-Sawyer, 2002).



Fig. 2 Crianças manipulando o módulo interactivo representando a armação metálica de suporte de um modelo robotizado de um Tyranossaurus (Exposição Carnívoros..., MNHN, 2003)

De facto, um nicho de público vizinho das escolas, paulatinamente mais presente nos museus, é constituído por visitantes que investem na **formação ao longo da vida**, ou *lifelong learning* (Durbin, 1996). Trata-se, e em grande parte, de adultos que se preocupam em aprender constantemente em locais de lazer, como o museu, por vezes para suprir insuficiências de formação formal na escola, outras vezes para lograrem uma actualização em áreas de interesse individual, grupal ou profissional.

Uma tal preocupação de formação e informação constantes revela-se de âmbito global. Por ex., no contexto das ONU, a educação em museus e galerias da América Latina é articulada aos seus contextos sócio-económicos e culturais envolventes, numa perspectiva de mudança, no âmbito do Programa das Nações unidas para o desenvolvimento (PNUD, 1998).

2.3. Escolas e professores na dinamização da formação científica semi-formal e informal

Seguidamente, no quadro do projecto de investigação supracitado, apresentaremos uma amostra breve de algumas interrogações documentadas com dados básicos de terreno, obtidos através dos questionários efectuado aos professores e respectivos alunos que participaram em visitas guiadas colectivas à exposição científica 'Carnívoros –Dinossáurios de novo em Lisboa', ocorrida no Museu Nacional de História Natural – MNHN, de 15 de Fevereiro a 30 de Maio de 2003.

Antes de mais, contextualizemos a visita ao museu científico na sociedade envolvente. Ou seja, de que maneira o conjunto de condicionalismos sociais (ou **museabilidade**) externos à acção do museu, influi na exposição e na sua organização (**museabilização**)? E de que modo as exposições concretas, inversamente, influem nas práticas de musealização futuras? Para além disso, revela-se útil saber quais os **modos de recepção da exposição** por parte dos visitantes, neste caso professores e alunos.

As questões sobre tais assuntos no caso do museu científico analisado, inserem-se, por um lado, na problemática da **comunicação pública da Ciência**. Essa difusão é realizada tendo como alvo os meios de comunicação de massa, em particular os jornais, no sentido de sensibilizar a sociedade civil em geral.

Como se passa então uma tal **cidadania cultural dialógica**, em aspectos específicos desta relação que as escolas entabulam com os museus? Para entender melhor este processo, vamos articular diversos conceitos pertinentes (Figura 3). Em termos mais sociológicos e metodológicos, exporemos alguns exemplos de análise estatística multivariada, quanto aos temas em discussão.

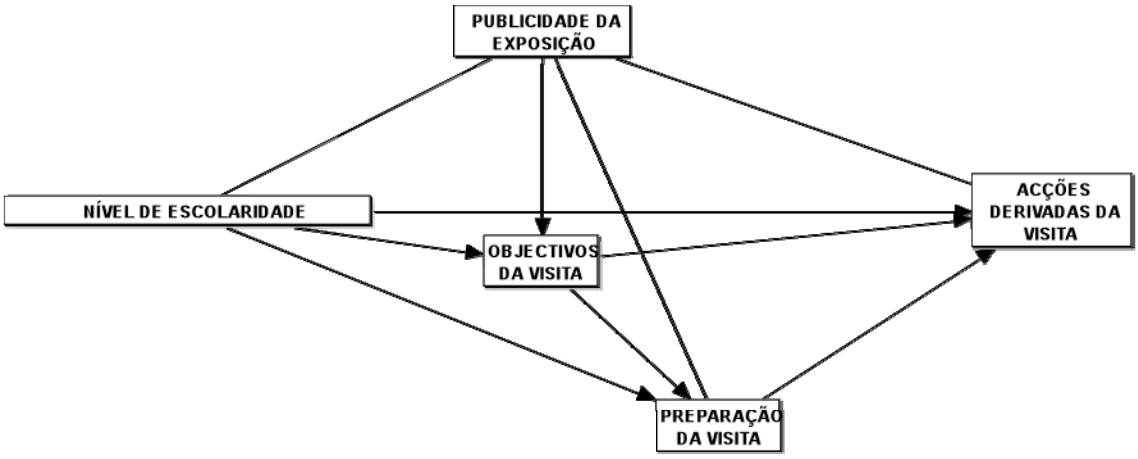


Figura 3 Rede de relações da cidadania cultural dialógica

Em primeiro lugar, se consideramos a relação entre o nível de **escolaridade** e a **publicidade** da exposição (Tabela 1), abstraindo essa conexão do conjunto de factores retidos, visíveis na Fig. 3, observaremos isto: os professores do 1º, 2º, 3º, 6º e 7º ano são aqueles que mais tomaram conhecimento da exposição através da televisão. Os docentes do 1º, 2º e 4º ano encontraram o seu anúncio principalmente nos jornais. Os cartazes, a Internet e a informação directa da mostra pelo MNHN sensibilizaram essencialmente os educadores da Pré-Primária.

Tabela 1

	Pré-Primária	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano
Televisão	**3.5%**	**10.5%**	**15.8%**	**14.0%**	**19.3%**	**8.8%**	**10.5%**	**10.5%**	**1.8%**	**3.5%**	**1.8%**
Rádio	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**100.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**
Jornais	**11.1%**	**22.2%**	**18.5%**	**11.1%**	**18.5%**	**3.7%**	**0.0%**	**7.4%**	**0.0%**	**7.4%**	**0.0%**
Cartazes	**100.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**
Internet	**20.0%**	**20.0%**	**20.0%**	**20.0%**	**20.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**
Colegas	**0.0%**	**17.9%**	**14.3%**	**17.9%**	**17.9%**	**7.1%**	**10.7%**	**7.1%**	**0.0%**	**7.1%**	**0.0%**
Comunicação pelo Museu	**25.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**50.0%**	**25.0%**	**0.0%**	**0.0%**	**0.0%**
Outros meios de publicidade	**7.4%**	**22.2%**	**25.9%**	**11.1%**	**22.2%**	**0.0%**	**3.7%**	**3.7%**	**0.0%**	**3.7%**	**0.0%**

Articulando agora o nível de **escolaridade** e os **objectivos** da visita, nota-se que o alvo de 'implementar o gosto pelo museu', aquele mais importante para os docentes inquiridos, é privilegiado principalmente pelos professores do 1º ano (Cf. Figura 4).

Por outro lado, se associarmos, de um lado, os media da **divulgação** da mostra científica pelos profissionais do museu com, de outro lado, os **propósitos** da excursão definidos pelos professores, repara-se que, segundo a Figura 5, o conhecimento da exposição através dos jornais e do canal televisivo são aqueles que mais se conectam ao desiderato de fomentar o gosto pelo museu, entre outras ligações possíveis de estabelecer.

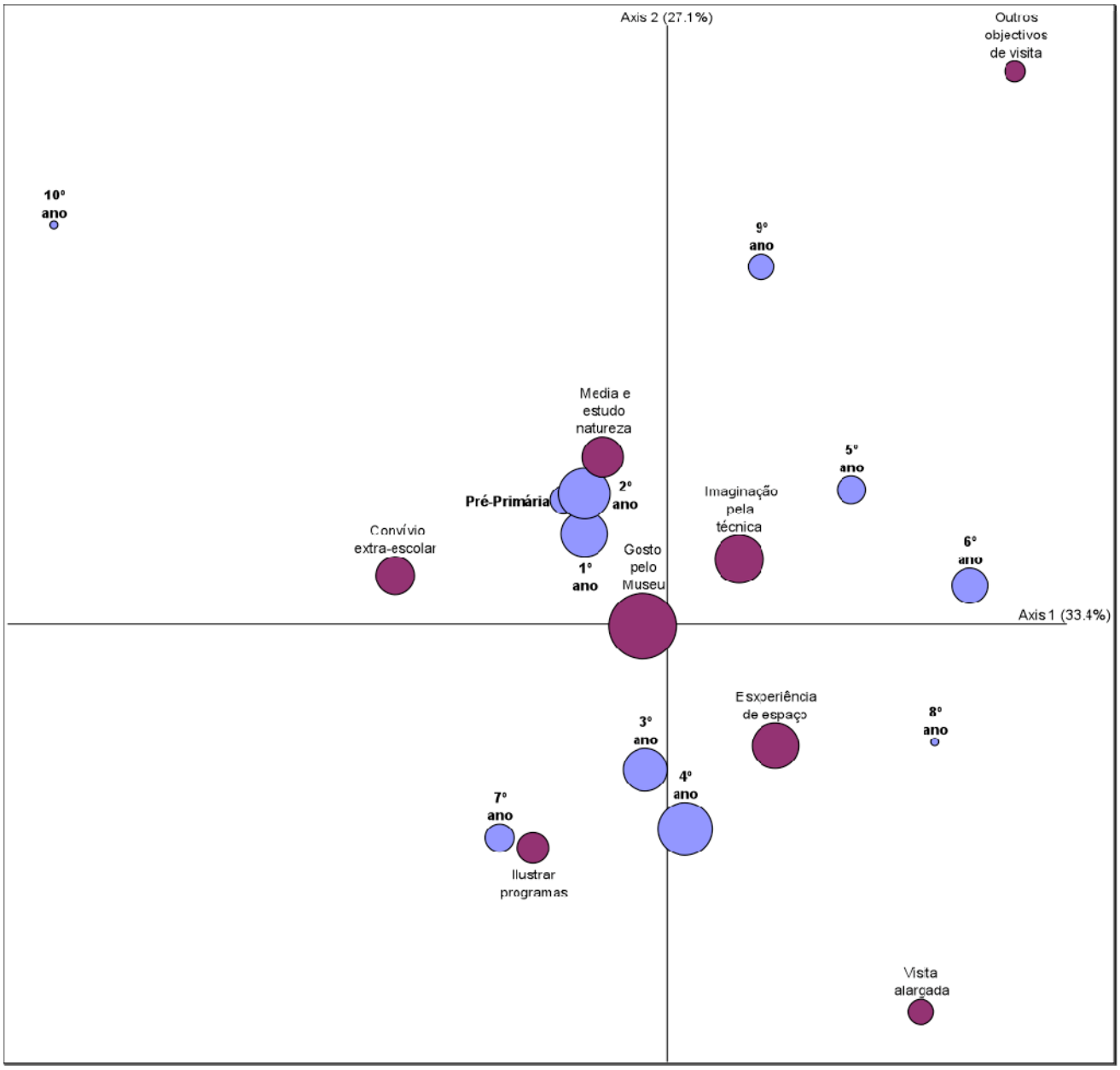


Figura 4

Concentremos agora a nossa atenção noutro passo perpetrado pelo docente neste processo de cidadania cultural dialógica, a **preparação** da viagem cultural. Uma tal planificação deriva, em parte, do nível de **escolaridade** onde o professor ensina. Assim sendo, a discussão na aula, a mais importante forma de preparação, é privilegiada entre o 1º e 4º ano (Tabela 2).

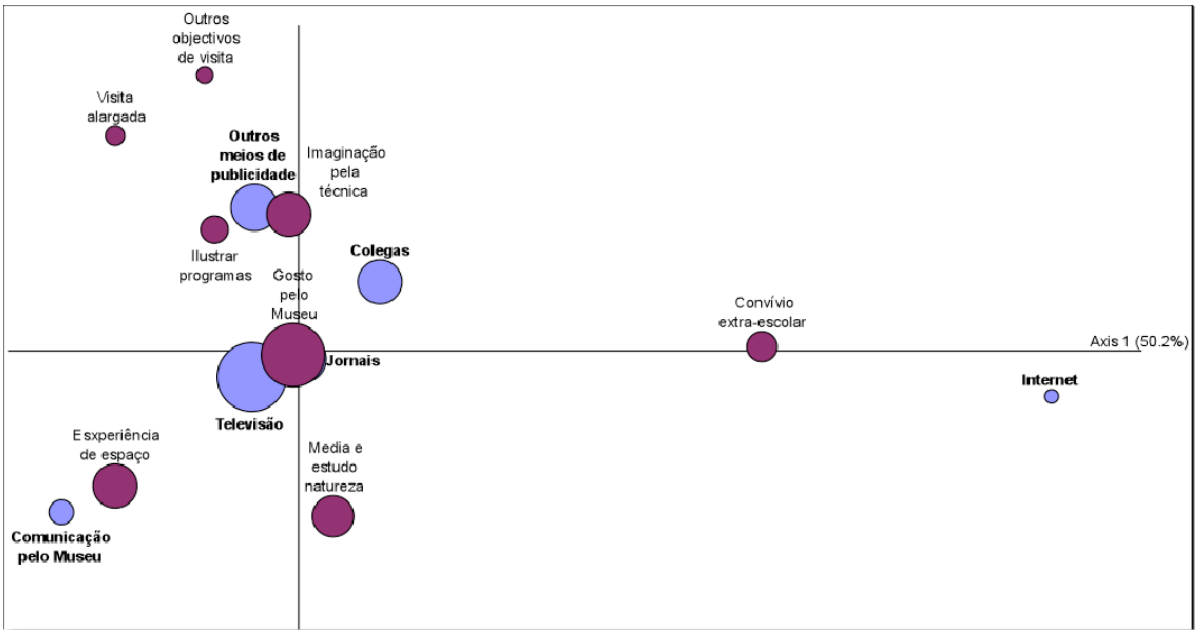


Figura 5

Tabela 2

	Pré-Primária	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano
Discussão na aula	7.6%	18.5%	20.7%	15.2%	19.6%	4.3%	5.4%	3.3%	1.1%	3.3%	1.1%
Pesquisa bibliográfica	13.6%	18.2%	18.2%	13.6%	18.2%	4.5%	9.1%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%
Trabalhos	22.2%	33.3%	33.3%	0.0%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Exposição	33.3%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Encenações											
Concursos	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Outras actividades circum-escolares	27.8%	16.7%	27.8%	11.1%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%

Tabela 3

	Televisão	Rádio	Jornais	Cartazes	Internet	Colegas	Comunicação pelo Museu	Outros meios de publicidade
Discussão na aula	37.1%	1.6%	17.7%	1.6%	3.2%	14.5%	4.8%	19.4%
Pesquisa bibliográfica	53.8%	0.0%	15.4%	0.0%	0.0%	7.7%	0.0%	23.1%
Trabalhos	18.2%	0.0%	18.2%	0.0%	9.1%	9.1%	0.0%	45.5%
Exposição	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%	33.3%
Encenações								
Concursos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%
Outras actividades circum-escolares	35.3%	0.0%	29.4%	5.9%	0.0%	0.0%	5.9%	23.5%

Para além disso, nota-se na Tabela 3 que, quanto à **preparação** da visita, a discussão nas aulas associa-se mais frequentemente aos **mass media** 'jornais' e 'televisão'. Isto é provavelmente devido à maior utilização destes meios pelos profissonais dos museus na publicidade da exposição, o que proporciona. de um modo mais acessível ou apelativo, informação de base, documentários científicos, imagens, etc., para os professores que preparam a visita através de diálogos nas aulas.

A conexão entre os **objectivos** pedagógicos e a tipo de **preparação da visita** é ilustrada pela Figura 6. Aí, torna-se visivel que o encorajamento a visitar o museu é a meta que motiva, mais profundamente, a discussão realizada em contexto escolar.

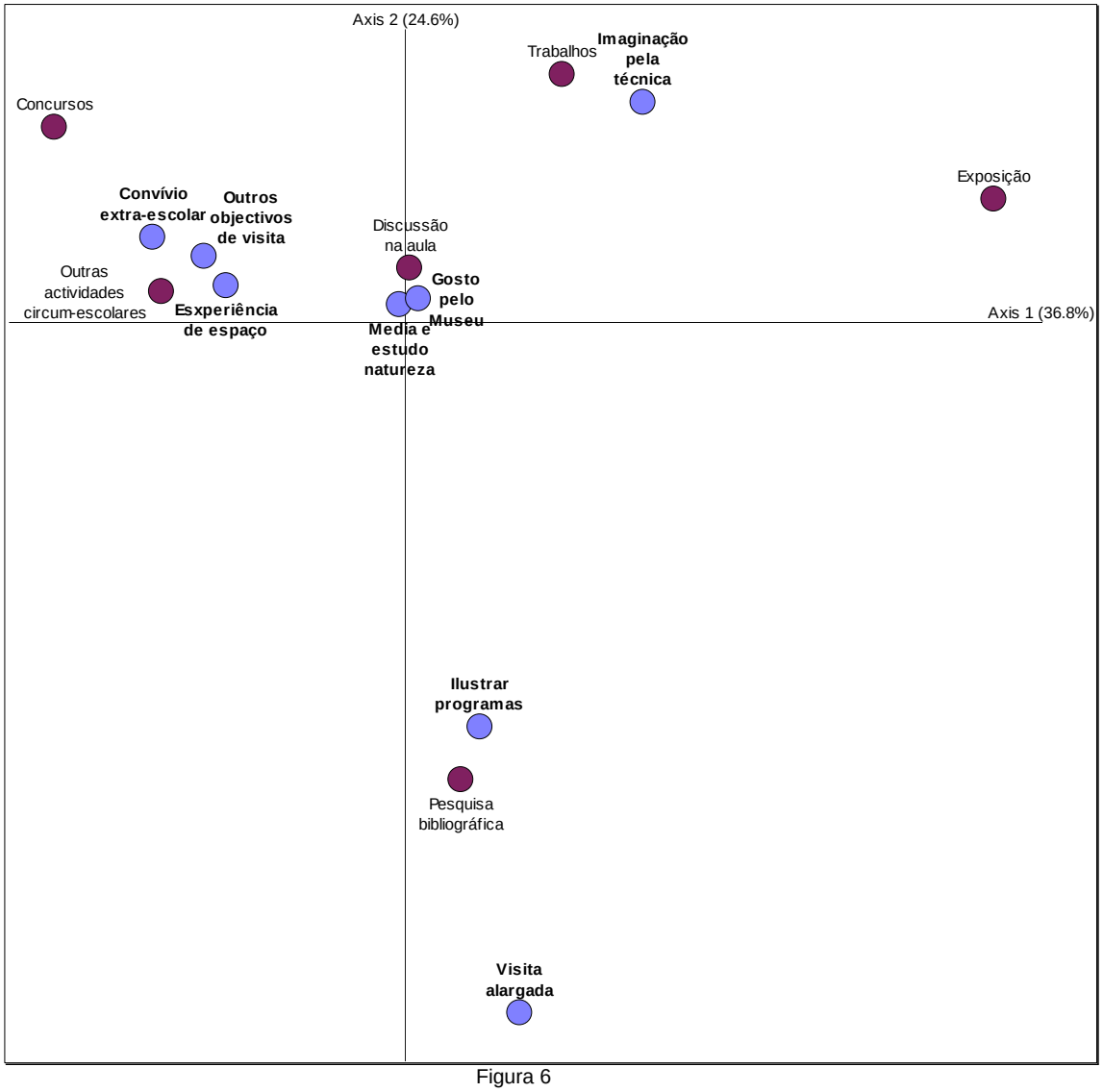


Figura 6

Os resultados anteriores, bem como outros não apresentados aqui, permitem-nos avançar a seguinte conclusão (provisória), entre outras: *a formação formal desenvolvida principalmente em meio escolar, procura aproximar-se, cada vez mais, das dinâmicas da formação semi-formal / informal veiculada em espaços de lazer e de informação extra-curricular como o museu científico*.

Em suma, os professores, alunos e profissionais do museu aplicam uma literacia híbrida, em dois planos: (a) a fusão entre a Ciência (expressa em parte das matérias do ensino escolar), a tecnologia (patente nos módulos interactivos do museu) e a cultura (veiculada no momento da visita ao museu); (b) a hibridação entre a formação formal e a formação informal, operada pela formação semi-formal conduzida não apenas pelos serviços educativos do museu, mas igualmente por outros mediadores como os docentes e mesmo, por vezes, pelos próprios discentes.

Resta saber se, nesta perspectiva de abertura relativa, o museu é considerado, pelos responsáveis da instituição escolar, como um mero apêndice, no fundo secundário à actividade pedagógica central que continua a entrincheirar-se num território sigilosamente guardado, como a escola.

Ou se, pelo contrário, a acção do museu é entendida como sendo de natureza diferente, autónoma e complementar, a articular com a instituição escolar numa relação de poder equitativa. Cremos que somente esta 2ª postura - inspirada por políticas educativas lúcidas a curto, médio e longo prazo, mas igualmente influenciando-as - contribuirá eventualmente para enriquecer as experiências pedagógicas e de investigação por parte dos estudantes, professores e profissionais dos museus, no seio da estratégia participativa colectiva que definimos como sendo a **cidadania cultural dialógica**.

3. Segundo exemplo: Métodos GeoNeoLógicos para as Ciências Sociais e as Artes

Esta segunda ilustração apresenta, de modo sucinto, um projecto de pesquisa ainda em desenvolvimento, cujo título é *Comunicação Pública da Arte: o caso do museus de arte locais/globais* [1], compreendendo 3 vertentes articuladas:

1. Uma *análise sociológica dos públicos culturais* e sua forma de comunicar[2].

2. A definição de uma metodologia híbrida, tanto 'manual' ou clássica quanto digital, para o estudo do realidade social, conjunto de procedimentos que nomeámos *métodos GeoNeológicos*. Um exemplo é a mesa multimédia interactiva multitoque, que pode ser usada através de diferentes e inéditas técnicas de recolha e análise da informação[3] .

3. A aplicação dos métodos GeoNeoLógicos para o *entendimento das artes*, em particular a comunicação pública da arte nos museus.

De facto, um dos principais objectivos deste projecto é a articulação e **hibridação entre as ciências sociais** (principalmente consideradas no ponto 1.), **as novas tecnologias** (sublinhadas na parte 2.) **e as artes** (o objectivo central do item 3.).

3.1. Um dispositivo pedagógico e de pesquisa em hibrimedia

Apenas exporemos aqui, e rapidamente, a segunda e a terceira parte acima especificadas. A metodologia referida visa: por um lado, (a) implementar um **sistema de aprendizagem semi-formal e informal** para as artes, especialmente em museus e destinado a todos os segmentos de público; (b) por outro lado, desconstruir e reconstruir a **metodologia da investigação sociológica** e das demais Ciências Sociais e Humanas, a partir de instrumentos de novo tipo, ou seja, para lá dos múltiplos media considerados isoladamente como sucede no multimédia, ou para além das relações simples e insuficientes entre media distintos, como acontece no hipermédia.

Diferentemente dos anteriores, os dispositivos aqui mostrados operam uma **hibridação dos media**, isto é, não só articulam os medias mas igualmente fundem as suas respectivas naturezas. O resultado são produtos inéditos em **hibrimedia**. Por exemplo, os dispositivos construídos em hibridomedia apresentam novas interfaces, em particular **interfaces multitoque**, que mesclam o visual com o tacto, ou articulam o toque de um visitante com o tacto colectivo de um grupo de visitantes. Citando Fernando Pessoa, que defende a necessidade de pensar com todos os sentidos, Marcus Weisen (2008: 244) sugere que os museus beneficiariam se se repensassem enquanto espaços multisensoriais.

Dentro de uma tal perspectiva, o projecto Comunicação Pública da Arte desenvolveu um dispositivo interactivo em hibrimedia, concretamente uma mesa interactiva que permite a consulta de obras por parte do público do museu utilizando essencialmente o toque, associado a dispositivos visuais e a outros media. Este protótipo foi apresentado ao público na exposição 'Sem Rede' da artista Joana Vasconcelos, que teve lugar no Museu Colecção Berardo desde 1 de Março até 18 de Maio de 2010[4].

Antes de mais, precisemos uma distinção analítica central: a **interactividade** significa a relação que um sujeito de práticas estabelece com um objecto. No caso do museu, o visitante manipula um

dispositivo interactivo, a mesa multitoque referida supra, para consultar as imagens que representam as obras da artista. Complementarmente à interactividade, a **interacção** traduz a relação entre dois ou mais sujeitos de práticas. Concretamente, no museu o visitante pode utilizar a mesa não apenas sozinho, mas também com outra ou outras pessoas, com as quais partilha informação e manipula o dispositivo colectivamente.

Especificamente, os objectivos da mesa multitoque[5] são os seguintes:

“ - Permitir aos visitantes a interacção lúdica, a sós ou em grupo, com a intenção de se gerar a discussão entre os pares em torno das obras em exposição, permitindo ao público deixar a sua marca em cada obra ao contribuir com o seu saber e opiniões;

- Construir, através da atribuição de tags às obras, uma rede de significados constituída pelo saber comum dos visitantes;

- Recolher, da interacção lúdica dos utilizadores, informações fundamentais para o estudo sociológico em que se insere o projecto.



Figura 7 – Consulta de relações entre obras

Na interacção o suporte mediador será uma superficie/mesa sensível ao tacto com tecnologia multi-toque que permitirá ao utilizador:

- Ver vídeos, fotografias e textos sobre cada obra;
- Comentá-las por escrito num livro de visitas digital;
- ler os comentários dos outros utilizadores;
- atribuir às obras tags da sua autoria para estabelecer uma rede de conexões entre as obras em exposição;
- consultar as ligações estabelecidas entre obras tag-a-tag;
- Jogar o Jogo das Tricotomias. “

Tricotomias são conjuntos de três conceitos relacionados, por exemplo, as três mulheres na pintura "As 3 Graças", de Rafael.

As contribuições de todos os visitantes constroem uma **rede conceptual visual**, que representa, visualmente mas também socialmente, a fruição do indivíduo / grupo e o gosto social desenvolvido por este público interactivo.

Parte da informação decorrente da interacção dos utilizadores "in situ" encontra-se disponibilizada numa **plataforma online** em muito semelhante à interface utilizada no espaço da exposição.

Vários tipos de ajuda ao utilizador (ou sistemas de Help’) foram testados. Numa perspectiva minimalista, a interface em si possui todos os meios para permitir que um utlizador entenda como o dispositivo funciona. No entanto, às vezes é aconselhável, para complementar esta estratégia, que o museu coloque uma ajuda por escrito (ver a Figura 2), ou até mesmo prever uma pessoa que explica como usar a mesa multitoque.

Em suma, nesta mescla de interactividade e de interacção, o público, ao usar um dispositivo de hibridomedia (a mesa multitoque), desenvolve processos de **hibridoactividade** e de **hibridoacção**. Ou seja, o visitante comum funda-se, mas também se funde, nos restantes agentes sociais envolvidos, tanto os outros visitantes quanto os 'especialistas' de saberes específicos, como o sociólogo, o programador, o profissional do museu, o artista, etc. Estes últimos planificaram o instrumento de consulta e interpretação do saber artístico, mas o processo é reapropriado pelo visitante do museu nos actos de recepção, imersão e reformulação do conhecimento. Desta feita, o cidadão ordinário erige-se enquanto **cientista ou artista leigo** (lay scientist ou lay artist). Assim sendo, é igualmente possível entender o nosso mundo actual não apenas enquanto 'sociedade da informação' ou 'sociedade em rede', mas ainda e complementarmente, como uma imensa **sociedade da investigação**, onde a fronteira entre o especialista e o não-perito se esbate e dissolve inexoravelmente.

3.2. Ilustrações da Metodologia GeoNeoLógica para a educação / formação / investigação

Sharon MacDonald e Paul Basu (2007: 2-3) invocam a necessidade de considerar a dimensão criativa da experimentação em exposições do museu.

Quanto à nossa pesquisa, um dos propósitos consiste em delimitar 'Métodos GeoNeoLógicos' para a pesquisa e a aprendizagem da comunicação pública da arte e da sua literacia em museus e galerias. Podemos definir um método GeoNeoLógico como um processo, meio ou conjunto de procedimentos digitais ou virtuais, e essencialmente pragmático e empírico, tendo em vista explorar, experimentar e comunicar a realidade, em vista à compreensão de algum tipo de conhecimento (como a arte, a ciência ou a própria tecnologia), usando para isso dimensões relativas ao espaço, ao tempo e ao logos.

Como sabemos, na filosofia grega, a deixis consiste numa constelação conceptual que articula o espaço, o tempo e o sujeito das práticas ou do conhecimento. E logos significa razão, a linguagem, a razão da linguagem, a linguagem da razão e vários outros significados.

Nesta perspectiva, e no nosso projecto, estamos a trabalhar com logias, um conceito que deriva de logos. Logias são maneiras de ler e escrever a realidade ou modos de conceptualizar um conhecimento dado, por parte de um determinado sujeito comum ou actor não-especialista, seja ele um indivíduo ou um agente colectivo. E web logias entendem-se como logias circulando na internet.

Um Questionário Interactivo Multitouch

Paul Marty (2009: 131-2) traça as principais consequências da informatização no seio dos museus: a remoção de barreiras entre o visitante e os artefactos dos museus, bem como a interacção entre os membros do público.

Neste contexto, o primeiro método GeoNeoLógico a considerar é o **Questionário Interactivo Multitoque**. Esta abordagem foi desenvolvida em 2010, e consiste provavelmente no primeiro questionário sociológico realizado em Portugal, activado através do toque por um público amplo. Já em Junho de 1995, tínhamos construído um 'ciberquestionário' na Internet, na página da Associação Atalaia. Esta página foi reconhecida pela revista cyber.net de Setembro desse ano, como a primeira página da Web sugerindo um projecto cultural explícito em Portugal. Presentemente, em 2010, o projecto "Comunicação Pública da Arte" realizou um estudo sobre os visitantes do museu através dos seguintes procedimentos empíricos:

(A) um inquérito mais clássico através de um questionário cujas respostas foram registradas em papel e, mais tarde, no computador.

(B) um questionário multimédia activado por uma mesa mutimédia interactiva multi toque.

Os dados colectados estão a ser usados no estudo da experiência quotidiana suscitada pela visita à exposição de arte. Como referido supra, a informação recolhida ou analisada, visual ou textual, também é mostrada num site que permite consulta à distância e comentários sobre o conteúdo gerado na exposição.

Em suma, este é um método **'Geo'**, ou seja, de natureza geográfica ou espacial, porque uma de suas principais características é a aplicação ao espaço físico do museu, relacionado com o território virtual do ciberespaço, através de um site.

Para além, disso, trata-se de um método **'Neo'**, ou relativo ao tempo, aos neologismos e outras manifestações diacrónicas, na medida em que este procedimento usa o tempo de uma forma inovadora. Por outras palavras, o tempo de recepção, aquele ocorrido no museu, é utilizado para entender o tempo de produção do artista, passado no seu atelier. Concretamente, esta ligação opera-se através das perguntas ao público ou pelo público, e respectivas e respostas, sobre a criação da obra pelo artista ou a sua difusão no museu.

Mais, este é um método **'Neológico'**, uma vez que sugere neologismos, novos raciocínios, linguagens, rotinas e estratégias de comunicação pedagógica, a fim de expressar a sua compreensão das obras expostas.

Por fim, este questionário multitoque usa **logias digitais e da Web**, porque os visitantes manipulam um questionário digital que produz novas formas híbridas de interactividade e interacção quanto à construção de inéditos significados, a partir de diferentes tipos de informação e conhecimento.

O Jogo das Tricotomias

Segundo método GeoNeoLógico: na mesa multitouch localizada no Museu Colecção Berardo, o projecto também instalou um Jogo das Tricotomias (2010).

Como se indicou acima, **tricotomias** são redes de sentido compostas por três conceitos, idéias ou outras entidades sócio-reflexivas associados entre si. Tais redes conceptuais podem ser relacionadas através do seu conteúdo ou pela sua forma. Os conceitos existentes nestas redes podem ser eruditos ou então 'folksonomias' (isto é, colecções de termos inventados por pessoas comuns).

As tricotomias constituem casos particulares das **transcotomias**, entendendo-se estas últimas enquanto constelações conceptuais que superam, na substância ou na forma dos conceitos associados, tanto as dicotomias quanto as taxonomias, que foram as figuras de relações conceptuais dominantes na modernidade. Outro exemplo: uma quadricotomia é uma transcotomia constituída por 4 conceitos relacionados entre si, e pelos significados subjacentes.

E o que dizer do jogo? Mary Flanagan (2009) distingue os jogos para o entretenimento e os jogos alternativos. Os primeiros destinam-se supostamente a fornecer relaxamento e fantasia para o jogador. Os segundos permitem ao utilizador desenvolver, mais profundamente, a criatividade, o pensamento conceptual e até mesmo a motivação para a mudança social. Esta transformação começa, frequentemente, pela participação na indústria de jogos, mas pode desafiar a própria cultura do jogo contemporânea. Em especial, artistas e activistas desempenham um papel importante neste processo.

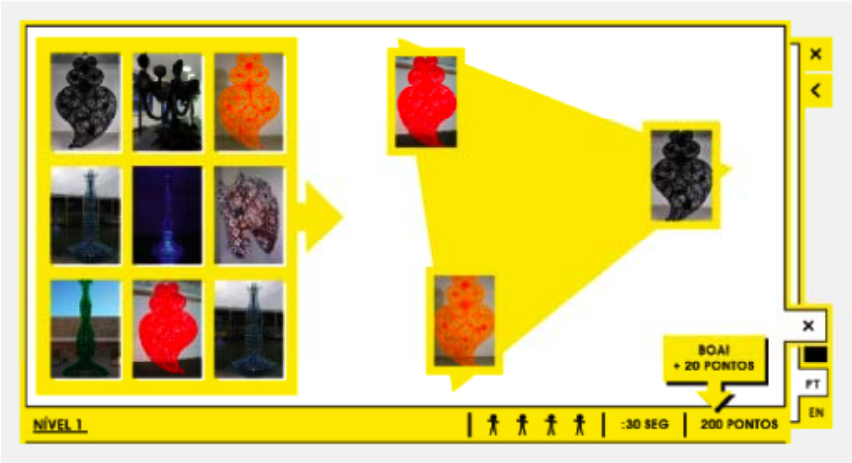


Figura 8 – Jogo das Tricotomias: dispondo 3 obras associadas entre si no 'triângulo tricotómico' (à direita)

No museu, jogar pode estimular a imaginação dos segmentos de público para melhor apreender e aprender as obras de arte, bem como para enunciar uma subsequente opinião sobre o artista, as obras de arte apresentadas, o papel destas obras no museu, a sua contextualização na sociedade e cultura, etc. Isto pode ser alcançado facultando informação ao visitante, mas também fornecendo instrumentos de interactividade que lhe permitirá inserir comentários, julgamentos, críticas, sugestões, conselhos e recomendações, ou mesmo entrar descrições e narrativas baseadas em sua própria experiência pessoal ou colectiva. No Jogo das Tricotomias apresentado na exposição de Joana Vasconcelos, os visitantes eram convidados a escolher três obras da artista, de alguma forma interligadas. Por exemplo, 3 trabalhos que mostram os problemas da mulher seja no conteúdo seja na forma, como aqueles exibindo uma mesma configuração visual, o coração (ver Figura 8).

O objectivo desta estratégia é permitir que os visitantes do museu ou da exposição, no momento da recepção de obras de arte, compreendam e assimilem melhor as relações necessárias que as obras de arte encerram no seu processo de produção pelo artista.

Desta feita, o visitante usa um método GeoNeoLógico, isto é, uma maneira de interpretar o processo de uma tarefa específica, como a feitura de uma pintura ou de uma escultura, nas suas dimensões substantiva ou estrutural. E, como sucede no Questionário Multitoque, o visitante fá-lo a partir de relações estabelecidas entre espaços reais e virtuais, entre tempos de criação e de fruição, e mobilizando múltiplos actores (os conceptores do jogo, os investigadores, os profissionais e os visitantes do museu) na produção de sentido, através da leitura, escrita e conceptualização das fontes de informação, por todos eles, num estilo híbrido.

Como se passa então, em pormenor, um tal melhor entendimento do trabalho do artista por parte do visitante, no momento da recepção da obra? Vejamos como isso se processa, analisando, antes de mais, a **interface** deste dispositivo lúdico.

Uma tal superfície de contacto com o utilizador do Jogo das Tricotomias, foi concebida para clarificar, de modo acessível, as estratégias de combinação das obras, a partir de um conjunto de trabalhos do artista expostos. O visitante escolhe três obras de entre as nove apresentadas à esquerda do écran, e arrasta-as para a sua parte direita, depositando-as em cada um dos três vértices de um triângulo, nomeado 'triângulo tricotómico'. Assim, existe uma clara homologia entre as duas partes do écran, através de um design que representa visualmente a conexão processual entre a primeira parte da acção de selecção de uma obra de arte, à esquerda (o utilizador olha para as

obras de arte, e retira uma de cada vez) e a segunda parte da acção de seleção de uma obra de arte, à direita (o visitante arrasta uma obra de arte e deposita-a num vértice do triângulo). Isto é sugerido tanto pela seta amarela, quanto pela imagem do triângulo da mesma côr que representa a estrutura de uma tricotomia.

No que respeita a progressão do jogo, existem três níveis. Para passar de um para outro, dois tipos de dificuldades aparecem:

A primeira dificuldade é o número de tricotomias disponíveis para seleção. Ou seja, no nível 1 o utilizador pode construir três tricotomias a partir do total de 9 obras de arte mostradas para escolha. Estas 9 obras de arte são seleccionadas pelo software de forma aleatória a partir do total de obras de arte apresentadas na exposição. No segundo nível o utilizador pode selecionar apenas duas tricotomias, de entre as obras disponíveis. E no nível 3, ele pode operar com apenas uma tricotomia:

A segunda dificuldade é o tempo de jogo para encontrar uma tricotomia. Ou seja, no segundo e terceiro níveis, o tempo é menor do que no nível 1. Logo que o visitante encontra uma relação entre três obras de arte (uma tricotomia), ele ganha alguns pontos e passa para o nível seguinte. No entanto, o utilizador deve apressar-se, pois pode perder um jogo se não encontrar uma tricotomia num determinado tempo, que é diferente em cada nível do jogo.

Conclusão

Em suma, como é que a Hibridologia e os métodos GeoNeoLógicos podem contribuir para uma melhor comunicação, interpretação e pedagogia da arte, da ciência e das próprias tecnologias? Essencialmente, na medida em que permitem a investigação e a aprendizagem empreeendidas pelo cidadão comum, o que poderá contribuir para minorar as iliteracias artística, social e digital, por parte dos actores envolvidos no processo de comunicação púbica da arte, ou da cultura e do conhecimento em geral. Por outras palavras, estes e outros dispositivos que procuram apostar na inovação e na excelência, encontram-se a escavar, por esta via, alguns dos alicerces da futura sociedade da investigação.

Notas

[1] O projecto Comunicação Pública da Arte encontra-se em execução no Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens - CECL, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em colaboração com o Centro de Informática e Tecnologias de Informação, CITI da Faculdade de Ciências e Tecnologia / UNL. O projecto recebeu apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia-FCT (PTDC/CCI/68595/2006).

[2] Nesta área do projecto, a equipa inclui os seguintes membros: Pedro Andrade (FBAUL, CECL-UNL), José Augusto Mourão (FCSH, CECL--UNL), Fernando Nunes da Silva (IST), Pedro Barbosa (Univ. Fernando Pessoa), Patricia Valinho (YDreams), Emanuel Cameira (CECL--UNL). Consultores: Antoni Remesar (Univ. Barcelona), Moisés Martins (Univ. Minho), Luís Baptista (FCSH-UNL), Jorge do Ó (Fac Psicologia,UL).

[3] Os membros da equipa responsáveis por esta área são: Nuno Correia (CITI,FCT-UNL), Andreia Almeida (CECL,UNL) e Luis Silva (CITI, FCT-UNL). Consultor: Luís Petry (Univ. Pontifícia,S.Paulo).

[4] Cf., na Figura 7, uma fotografia obtida por Emanuel Cameira, bolseiro do projecto na área da Sociologia, ilustrativa do uso da mesa).

[5] A redacção destes objectivos foi realizada por Andreia Almeida, bolseira do projecto na área do Design, bem como o design do sistema de Help e a interface da mesa multitouch.

Bibliografia

Andrade, Pedro (2008). 'Web 2.0 and Digital Museums', In *XX Congress International Association of Empirical Aesthetics*, IEAE, 19-22/08/2008, Chicago.

Idem (2007). 'Sociologia da blogosfera: figurações do humano e do social em blogs e hybrilogs'. *Comunicação e Sociedade*, 12: 51-65.

Idem (2006a). 'Virtual Schools and Cyberpedagogy: the Hybrilog as a Bloniversity', In *3º Encontro Nacional e 1º Encontro Luso-Galaico sobre Weblogs*, Porto, 13-14 Oct. 2006.

Idem (2006b). 'Cybermuseums and cybermuseology: the Hybrilog as a Bloseum', In *Culture and Commmunication, Proceedings of the XIX Congress of the International Association of Empirical Aesthetics*, Université d'Avignon, Aug 29th – 1st Sep. 2006, pp. 317-318.

Idem (2005a). 'O e-learning em multimédia', In *Congreso Internacional Europa-America 'Milenio y Memoria, Museos, Archivos y Bibliotecas para la historia de la ciencia*, Buenos Aires, 5-7/10/2005.

Idem (2005b). 'Sociologia do e-learning para as artes', In *Artech 2005 – 2º Workshop Luso-Galaico de Artes Digitais, 'Nas fronteiras do imaginário'*, Vila Nova de Cerveira, 27/8/2005.

Idem (2005c). 'Sociologia do e-learning: uma análise de escrita sociológica', In *4ª SOPCOM: Repensar os Media: novos contextos da Comunicação e da Informação*, 20-21 Outubro de 2005, Aveiro.

Idem (2003). 'Virtualidades do museu e o museu virtual'. *Atalaia/Intermundos*. 12/13: 97-106.

Idem (1999). 'A info-exclusão e a info-inclusão', In *Bibliotecas e Novas Tecnologias*, Lisboa: CITIDEP e CML.

Board of Education (1931). *Memorandum on the Possibility of Increased Co-operation Between Public Museums und Public Educational Institutions*. HMSO.

Bott, V. (1998). 'MGC education pledge'. *Museums Journal*, 21.

DFEE (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. Department for Education and Employment.

Dufresne-Tassé, Colette (Ed.) (1998). *Evaluation et Éducation Muséale*: *Nouvelles Tendances.* Paris: ICOM / CECA.

Durbin, G., Morris, S. ; Wilkinson, S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage.

Durbin, G. (Ed.) (1996). *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*. The Stationery Office.

Flanagan, Mary (2009). *Critical Play: Radical Game Design*. The Mit Press.

Gardner, H. (1993a). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Fontana.

Idem (1993b). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.

Godfrey, F. (1998). 'Practice in an absence of policy : Japanese art museums and their education programmes'. *Engage*, 4: 28-30.

Hawkey, R. (1998). 'Exploring and investigating on the Internet: virtually as good as the real thing?'. *Journal of Education in Museums*, 19:16-19.

Hooper-Greenhill, Eilean (2007). *Museums and Learning in the 21st Century*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, Eilean (Ed.) (1996). *Improving Museum Learning*. East Midlands Museum Service.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Knutsen, Karen (2002). *Learning Conversation in Museums*. Lawrence Erlbaum.

MacDonald, Sharon, Paul Basu (Eds.) (2007). *Exhibition Experiments*. Blackwell Publishing.

Marty, Paul. (2009). 'Interactive technologies', In Marty, Paul, Katherine Jones (Eds.), *Museum Informatics: People, Information and Technology in Museums*. London: Routledge.

Mason,T. (1997, 'New opportunities and new expectations'. *Museumatters*, 11:1-2.

Moffat, H.; Woollard, V. (1996). 'Reflections on a course for museum and gallery educators'. *GEM News*, 63:7-9.

Paris, Scott (2002). *Perspectives on Object-centered Learning in Museums*. Ed. Lawrence Eribaum.

Idem (1998). 'Situated motivation and informal learning', *Journal of Museum Education*,XXII, 2-3:22-6.

PNUD - Programma de naciones unidas para el desarrollo. (1998) *Educación: La agenda del siglo XXI: hacia un desarrrollo humano*. Tercer Mundo Editores.

Pumpiam, Ian (2005). *Challenging the Classroom Standard Through Museum-based Education: School in the Park*, Lawrence Erlbaum Associates.

Sachatello-Sawyer, Bonnie (2002). *Adult Museum Programs: Designing Meaningful Experiences*. Altamira Press.

Weisen, Marcus (2008). 'How accessible Are Museums Today?', In Chatterjee, Helen (Ed.), *Touch in Museums: Policy and Practises in Object Handling*, Berg, 243-252.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Aprender com o coração: o papel das emoções na literacia mediática

ANA PAULA MARGARIDO DE AZEVEDO
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho
anamargarido@gmail.com

Resumo:
Neste trabalho debruçamo-nos sobre o papel das emoções na literacia mediática. Embora saibamos que as emoções desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e que elas permeiam os conteúdos mediáticos, pouca atenção tem sido dada à questão emocional na aquisição das competências básicas necessárias para lidar com os meios de comunicação. O aspecto cognitivo é ainda considerado central na literacia mediática, descrita como a capacidade de aceder, compreender, avaliar e criar novos conteúdos de media. Não podemos ignorar, no entanto, que a educação para os media deve ser entendida como multidimensional e em termos de multiliteracias. Estudos realizados já no início da década de 40, do século XX, apontavam para a capacidade humana de resolver conflitos emocionais, governando-os em vez de deixar que nos governassem, como um meio de distinção dos outros mamíferos. Muito antes disso, a teoria evolucionista tratava das emoções como uma característica humana. Também a capacidade de nos emocionarmos é aquilo que nos torna diferentes das máquinas. Assim, admitindo que o ser humano é um agente intencional, no sentido de que é capaz de controlar de modo reflexivo a sua própria conduta, buscamos reflectir como o controlo das emoções pode influenciar na aquisição do pensamento crítico e na tomada de decisões bem informadas, essenciais para o exercício da cidadania.

Palavras-chave:
Literacia mediática, emoções, reflexividade.

Introdução

Enquanto as emoções são frequentemente associadas aos negócios do coração, quando nos referimos à capacidade de aprender, é ao domínio da razão que recorremos. São, aliás, enquanto forças opostas que essas duas dimensões da mente humana aparecem com frequência nas ciências sociais e comportamentais.

Durante muito tempo, as emoções foram atreladas às fraquezas humanas e às acções do inconsciente. O homem, se quisesse ser feliz, tinha de as deixar de lado, ou melhor, não podia permitir que essas acções do inconsciente lhes dominassem a mente. As atitudes emocionais eram vistas como irracionais. Embora admitisse que nalgumas situações da vida quotidiana, tal como no amor apaixonado, na afeição dos pais, na amizade ou na devoção às ciências e às artes, as emoções em nada diminuía a razão, Russell (1997) defendia que o "objectivo da razão não era gerar

emoções, embora pudesse ser parte da sua função descobrir os meios de impedir que tais emoções fossem um obstáculo ao bem estar." (p.101)

Mas, em que pese demonstrações claras do conteúdo emocional presente nos media, que, desta forma, conseguem manter a atenção do público já assoberbado de informação, a educação para os media sempre foi caracterizada pelo seu aspecto cognitivo. A própria definição de literacia mediática, como a capacidade de aceder, avaliar, compreender e criar novos conteúdos de media deixa entrever a valorização da razão em detrimento das emoções, no propósito de capacitar o cidadão para o pensamento crítico e para a acção baseada nas suas próprias convicções e valores.

Mesmo nos estudos dos media onde as emoções são abordadas, a perspectiva da qual se olha é predominantemente aquela que emerge da ligação subconsciente ou inconsciente entre emoção e os media (Ferrés, 1996; Pinto, 2005), por um lado, e como efeitos dos media sobre o comportamento (Anderson et al., 2003; Murray, 2008; Singer & Singer, 1998) e representações sociais (Austin et al., 2002; Austin, Pinkleton, & Funabiki, 2007), por outro.

Recentes estudos, no entanto, têm sugerido que as emoções, para além de essenciais na regulação vital desempenham um importante papel na cognição e no processo de tomadas de decisões (Damásio, 2011; Servan-Schreiber, 2009). Ainda que muitas emoções sejam de origem inconsciente, é possível reconhecê-las conscientemente, pois uma experiência emocional depende das experiências conscientes.

LeDoux (2000 (1996)) provou, através de estudos dos mecanismos cerebrais, que as emoções afectam o funcionamento cognitivo: quando o controlo consciente das emoções é fraco, elas acabam por inundar a consciência. Isso se deve ao facto de que as comunicações dos sistemas emocionais aos cognitivos são mais fortes que a dos sistemas cognitivos aos emocionais. Para este autor, uma sensação emocional como a de medo necessita de uma acção consciente que a desencadeie. Descobertas como essas lançaram as bases para que autores como Goleman, Steiner ou Arándiga & Tortosa desenvolvessem, na década de 90 do século XX, teorias acerca do controlo consciente das emoções, como forma de melhorar a comunicação humana.

Assim, neste artigo pretendemos reflectir sobre a dimensão emocional dos media, questionando-nos sobre o papel das emoções na aquisição de competências básicas para exercer a cidadania. Assumimos como pressuposto que o homem é um ser intencional e, portanto, capaz de controlar as suas próprias acções, e os que media são palanque para emoções que permeiam tanto o próprio conteúdo mediático quanto as actividades humanas.

Os media, palco de emoções

Se de um lado, os media têm sido responsabilizados por incentivar comportamentos violentos, por outro, são comparados a imensos laboratórios emocionais, onde emoções podem ser criadas, reproduzidas, comunicadas, transformadas e aprendidas de acordo com a experiência de cada indivíduo. “É fenomenal o facto de os media suscitarem emoções sem que para isso algo de real precise de acontecer naquele determinado momento”. (Doveling, Christian von Scheve, & Konijn, 2011)

Nos jogos interactivos, emoções são simuladas a cada etapa. A Web 2.0 é uma referência de como as emoções são permanentemente inventadas e interpretadas, por meio da participação activa e criativa dos utilizadores, na comunicação mediada por computador. A televisão, e também o cinema, oferecem-nos cenas da vida quotidiana real ou imaginada, permitindo-nos participar das emoções alheias, através de mecanismos de projecção e de identificação. Michel Maffesolli (1990) dizia que o “eu é feito pelo outro”, referindo-se ao modo como os media impõem modelos de identificação.

Cada vez mais presente nos media, o entretenimento não é o único conteúdo mediático que serve de palco para a performance das emoções. Também as notícias podem despoletar sensações e sentimentos de emoção, tais como o medo ou de alegria, raiva, tristeza, angústia ou euforia, de acordo com susceptibilidade individual. Os telejornais, por exemplo, são lugares privilegiados para a ocorrência de emoções: onde a utilização frequente dos directos ou o recurso não raro a histórias de apelo humano são capazes de tocar a audiência na alma.

Ferrés (1996) defende que as imagens televisivas não só activam emoções, como assinalam uma orientação, marcam a direcção da acção. De acordo com este investigador catalão, as imagens têm uma forte componente mobilizadora e socializadora e incidem directamente sobre os sentimentos. Ferrés (1996) defende que, se as emoções influenciam comportamentos, qualquer imagem que gere emoção será socializadora, no sentido que incidirá também nas crenças e comportamentos.

Os media, ao reproduzirem a realidade fornecem-nos a sensação de segurança na continuidade do mundo. Silverstone (1994) sugere que os meios de comunicação, nomeadamente a televisão, funcionam como objecto de transição, ou seja, como aquele objecto que, aos nos colocar em contacto com o mundo exterior e torná-lo previsível, nos fornece uma segurança ontológica, ainda que apenas parte da realidade nos seja por eles apresentada. Neste contexto, as imagens televisivas servem para reduzir a ansiedade gerada pelas incertezas da vida quotidiana. A ansiedade é aqui definida como um sentimento de emoção, normalmente provocada pelo medo.

Mas o que faz dos media palanque para emoções não é simplesmente o facto de reproduzirem e evocarem sentimentos por meio dos seus conteúdos, mas também o de permitirem a projecção e a reconfiguração de "novas" identidades. Novas, neste caso, vem acrescido de aspas, porque, tal como observa Turkle (1995), essas identidades múltiplas já fazem parte do nosso eu mas, por algum motivo, as guardamos e não as reconhecemos na vida quotidiana.

De facto, ao investigar o relacionamento das mulheres coreanas com a televisão, Kim (2006) descobriu que aquelas mulheres sentiam prazer ao assistir a dramas televisivos que reproduziam, de alguma forma, o modo como elas viviam ou gostariam de viver. A partir das entrevistas que realizou, percebeu, durante o processo, que a componente emocional esteva presente não apenas no visionamento dos programas, o drama em particular, mas também nas conversas sobre a TV.

Aquelas mulheres utilizavam a televisão e também as conversas sobre os dramas de modo a transferir emoções reprimidas na vida quotidiana. Assim, ao mesmo tempo que externavam sentimentos de raiva, descontentamento, frustração e ressentimentos também conseguiam reflectir e aprender com as suas próprias emoções.

> *"Isto não significa que o drama possa ser considerado um tipo de terapia; no entanto, existe uma certa qualidade terapêutica no modo auto-reflexivo com que estas mulheres coreanas falam sobre os personagens e as circunstâncias do drama, com particular relevância para as condições de vida e experiência" (Kim, 2006 : 236).*

De facto, os meios de comunicação são utilizados, em muitos casos, como divãs, permitindo-nos extravasar as emoções reprimidas no dia-a-dia. Turkle (1995) observou como os artefactos tecnológicos têm se tornado parte da nossa vida quotidiana modificando nosso modo de pensar e alterando as formas cognitivas e emocional de nos relacionamos o mundo.

A ideia defendida por Turkle (1995) é a de que a vida no ecrã, tal como descreve no seu livro homónimo, pode ajudar-nos a fazer um upgrade cognitivo, psicológico e emocional na vida real. As pessoas se apropriam dos computadores de formas diferentes e, muitas delas, estão dispostas a tratar as máquinas como semelhantes, com quem vale a pena se relacionar.

A criação do "Depression 2.0", na década de 60, serve como um exemplo da utilização das máquinas como semelhantes. O programa simulava uma consulta psiquiátrica e, mesmo tendo consciência de que se tratava de um software, muitos eram aqueles que o utilizavam convenientemente para descarregar as emoções reprimidas, sem o constrangimento do contacto com o psiquiatra. Neste caso, no entanto, não é o conteúdo, mas relação com a própria máquina, que nos oferece a sensação de segurança.

Teorizando as emoções: aprender com o coração

Duas tradições podem ser identificadas no estudo das emoções: aquela que entende as emoções como respostas viscerais, sem interacção consciente e, portanto, sem controlo cerebral, e uma outra corrente que a descreve como resposta organizada e focada nas actividades cognitivas e acções subsequentes (Salovey & Mayer, 1990).

No século XIX, os primeiros estudos relacionados com as emoções associavam-nas às respostas viscerais e, portanto, desvinculados de qualquer acção consciente ou de controlo sobre elas. Naquela altura, James (1884) mencionava a alteração dos batimentos cardíacos para sugerir a presença da emoção. O exemplo mais clássico desse pensamento é: “vejo um urso, tenho medo, corro”.

Em meados da década de 60, uma nova pesquisa aponta para uma ligação entre cognição e emoção. Schachter & Singer (1962) lideraram um estudo para provar que os estados emocionais eram determinados por factores cognitivos, fisiológicos e sociais. Segundo estes pesquisadores, a cognição exerce uma função de direcção para as emoções. Com base na interpretação de experiências do passado, a cognição vai rotular a excitação fisiológica como raiva, alegria, medo ou outro estado emocional qualquer. Os factores cognitivos e a excitação fisiológica interagem em inúmeras situações e sugerem que, manipulando a cognição do indivíduo, de certa forma, podemos manipular os sentimentos em diversas direcções (Schachter & Singer, 1962: 380). Ainda de acordo com estes pesquisadores, em situação de constância cognitiva, o indivíduo reagirá apenas na medida que ele experienciar um estado de excitação psicológica.

Recentemente, Damásio (2010) definiu emoções como um processo que não pode ser dissociado da cognição, adoptando uma perspectiva oposta à de James (1884). Para Damásio (idem), a cognição gerada por um estado emocional não se limita às imagens do estímulo e reacções corporais: existem alterações cognitivas que acompanham as alterações corporais que tanto podem ser componentes tardios das emoções como antecipações estereotipadas do sentimento de emoção que se avizinha.

Burkitt (1997) sugere que as emoções são culturalmente aprendidas e reproduzidas socialmente. O autor define as emoções como uma componente da própria acção. De acordo com este autor, os padrões de acção são muitas vezes ditos para indicar emoções. Assim, as emoções são determinadas pela acção e governadas dentro dos relacionamentos nos quais ocorrem, embora cada emoção seja sentida individualmente. De acordo com este autor, as emoções estão no habitus social.

A participação dos media nessa aprendizagem é uma observação a destacar nos estudos de Ekman (2007). Mas ao contrário de Burkitt (1997), este autor sugere que essas emoções podem ser não apenas aprendidas como também modificadas ao longo da vida. Para defender a tese da existência de expressões faciais emocionais universais, Ekman teve de se deslocar para uma tribo isolada, sem contacto com os meios de comunicação. Como é de supor, esse estudo, levado a cabo na década de 70, seria praticamente impensável nos dias de hoje.

“Todas as pessoas que eu tenho estudado podem ter aprendido o significado das expressões faciais ocidentais assistindo Charles Chaplin ou John Wayne no cinema e na televisão. Aprender

através dos media ou ter contacto com outras culturas poderia explicar porque pessoas de diferentes culturas têm concordado sobre as emoções mostradas nas minhas fotografias de caucasianos" (Ekman, 2007: 4).

Estudos têm descrito a existência de dois cérebros em um: o cérebro límbico, que controla as emoções e a fisiologia do corpo e o cérebro cortical, que controla a cognição, a linguagem e o raciocínio (Goleman, 2007 (1995); Servan-Schreiber, 2009). Da harmonia entre esses dois cérebros dependem o nosso equilíbrio emocional. O cérebro límbico, também descrito como cérebro emocional, tem uma estreita relação com o coração.

Para além de ser uma porta importante para as emoções, o coração, bem como intestino, funciona como um cérebro local e tem suas próprias redes neuronais. Esse músculo produz, segrega e controla hormonas, tais como a occitocina e a adrenalina, que actuam directamente no cérebro. "Como se vê, a importância do coração na linguagem das emoções não é apenas uma imagem. O coração vê e sente. E, quando se exprime, influencia a fisiologia do nosso organismo, a começar pelo cérebro" (Servan-Schreiber, 2009: 49).

Consciência emocional e reflexividade

Em princípio, as emoções parecem não ter nenhuma ligação com o pensamento crítico, visto que este é concebido enquanto escolha racional e que as emoções, tal como descreve Weber, são forças irracionais. Ao contrário, estudos têm demonstrado que as emoções podem expressar-se racionalmente. Pois, desde Charles Darwin que se sabe que as emoções são sistemas inteligentes.

Sem menosprezar a existência de alguns impulsos inconscientes, desde o princípio dos anos 90 que autores tais como Salovey & Mayer (1990), Goleman (1995), Vallés Arandiga & Vallés Tortosa (2000), Steiner & Perry (1997), Bocchino (1999) entre outros, têm recorrido à expressão inteligência emocional para indicar a capacidade do indivíduo de agir intencionalmente sobre as emoções e os sentimentos.

Arándiga & Tortosa (2000: 91) sugerem que "quando os problemas são de índole emocional, são as habilidades emocionais que devemos colocar em prática para alcançar melhores níveis de satisfação e desenvolvimento pessoal." Estes autores sugerem que, através das habilidades emocionais podemos, entre outras coisas, tomar decisões sem titubear, após analisar opções, produzir ideias, sugestões e propostas, comunicarmo-nos mais eficazmente, sem necessidade de mostrar respostas violentas, agressivas ou coléricas, adaptarmo-nos a novas situações, quando somos confrontados com novos estilos de vida, identificar as nossas emoções e as emoções alheias.

Salovey & Mayer (1990) argumentam que as emoções podem levar a transformações não apenas a nível pessoal, mas também sociais. De acordo como esses autores, uma pessoa com inteligência emocional, preocupada com os seus próprios sentimentos e o dos outros, é capaz de regular o afecto mais efectivamente e, assim, contribuir para o bem-estar. Ao contrário, os indivíduos com deficit de inteligência emocional, podem tornar-se escravas das próprias emoções e ser afastada do convívio social, uma vez que não conseguem fazer com que os outros se sintam bem.

Para Salovey & Mayer (1993), a inteligência emocional é um tipo de inteligência social que envolve a capacidade de monitorar as nossas próprias emoções e dos outros, discriminá-las e usar a informação como guia de pensamentos e acções.

É a capacidade de controlar as emoções que torna os seres humanos diferentes dos outros animais (Winnicott, 2000 (1931)). Giddens (2009 (1989)) sugere que todo o homem é um ser intencional. Intencionalidade essa que o autor deixa claro, não podemos confundir com motivação. Agir intencionalmente é ter consciência das nossas próprias acções e a dos outros. Consciência é definida aqui como a capacidade de agir reflexivamente. Rejeitando a noção freudiana de "id", "ego", e "superego", Giddens (2009 (1989)) divide a consciência humana em "consciência prática" e

"consciência discursiva". A primeira refere-se "às circunstâncias nas quais as pessoas prestam atenção a eventos que se desenrolam à volta delas de maneira a relacioná-los com a sua actividade" e a segunda sobre a capacidade de expressá-la tais acções verbalmente. Neste sentido, ter consciência das próprias emoções significa poder tomar conhecimento do modo como elas se reflectem nas práticas sociais.

Damásio (2011) sugere que o nosso "eu" consciente surgiu por impulsos homeostáticos, da nossa necessidade equilíbrio e de manutenção da vida e da nossa cultura, cujas as expansões cognitivas não bastam para explicar. "A reflexão consciente e o planeamento das acções introduzem novas possibilidades na orientação da vida, sobrepondo-se à homeostase automatizada numa espantosa novidade fisiológica" (p. 359).

Controlar as emoções é, em ampla medida, utilizar as emoções ao nosso favor. A consciência emocional, implica compreender como as emoções afectam o nosso dia-a-dia. "Acções e sentimentos estão intimamente ligados e não podem ser encarados separadamente" (Steiner & Perry, 2000 (1997)).

À capacidade de controlo sobre as emoções, Goleman (1995) chamou de "autoconsciência emocional". A inteligência emocional (QE) pode ser mais importante que o quociente de inteligência (QI), defende este investigador. De acordo com Goleman (1995), as nossas emoções são aprendidas ao longo da vida e uma pessoa inteligente ao nível emocional também é mais segura na sua vida quotidiana e capaz de tomar decisões com mais confiança.

Goleman (1995) afirma que é possível uma monitorização reflexiva das nossas emoções e reconhecê-las não somente em nós mas nos outros. A autoconsciência, explica, não é uma atenção que se deixa levar pelas emoções, mas um modo neutro que permite identificar as emoções mesmo em meio a turbulências emocionais. Assim, ter consciência das próprias emoções é o alicerce do autocontrolo emocional. O autor define autoconsciência como a capacidade de "estar consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e nossos pensamentos sobre esse estado de espírito. "Na consciência auto-reflexiva, a mente observa e investiga o que está sendo vivenciado, incluindo as emoções" (p. 70).

Emoções no contexto das múltiplas literacias

A centralidade ocupada pelos media na vida quotidiana obrigou a uma redefinição daquilo que compreendemos por literacia. O termo, usado para designar as capacidades de ler e escrever, perdeu o seu significado literal para se incorporado às práticas do dia-a-dia (Barton, 2007). Com a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação, novos significados lhe foram atribuídos, tornando-o "plural" (Livingstone, 2004) e multidimensional (Potter, 2011), embora a sua origem ainda deve ser tomada como base para novas construções (Bazalgette, 2008). A literacia é um elemento essencial na comunicação. Tal como observa Zagalo (2010), onde não existe literacia, não há comunicação.

Nas palavras de Macedo & Steinberg (2007), "a literacia mediática expandiu a noção de literacia para incluir diferentes formas de comunicação de massa e cultura popular bem como o seu profundo potencial de educação para analisar criticamente as relações entre os media a audiência, informação e poder. Isso envolve ser capaz de analisar códigos e convenções dos media, habilidades para criticar estereótipos, valores dominantes e ideologias, para além de competências para interpretar os múltiplos significados e mensagens geradas pelos conteúdos mediáticos. A literacia mediática ajuda as pessoas a discriminar e avaliar os conteúdos de media, dissecar criticamente as suas formas e investigar seus usos e efeitos, utilizar os media inteligentemente e construir meios alternativos" (p.4).

O mais importante na definição de Macedo & Steinberg (2007) é que o conceito literacia compreende o ganho de competências envolvidas na aprendizagem efectiva e no uso de formas socialmente construídas de comunicação e representação. Para estes autores, o domínio da literacia fundamental na era da tecnologia implica desenvolver múltiplas literacias.

A enorme quantidade de informação disponível exige que ampliemos as nossa capacidade de leitura e escrita, com a finalidade de escrutiná-la. Blogs, chats e fóruns existem, mas é preciso saber expor as ideias com clareza, que é tanto mais evidente naqueles que sabem reconhecer e compreender o papel desempenhado pelas emoções no processo cognitivo. Deste modo, a tradicional forma pedagógica de ensinar a ler a escrever não é mais suficiente. O modelo psicológico fundamentado nas habilidades cognitivas já é insuficiente para compreender a literacia como prática social associada às relações políticas e de poder do quotidiano.

Devemos questionar-nos quão precisas e credíveis são as informações, quem ganha com essas mensagens, quais os valores éticos apresentados, que mensagens estão implícitas e ocultas nos conteúdos mediáticos e se os tais mensagens expressam os nossos valores. Desta forma, defende alguns estudos, tornar-nos-emos efectivos comunicadores.

Assim, a literacia mediática, descrita como a capacidade de aceder, compreender, avaliar criticamente e criar novos conteúdos de media, tem sido, cada vez mais, discutida em termos de literacias múltiplas e no seu aspecto multidimensional. Reconhecê-la na sua multidimensionalidade significa tratar a informação no seu aspecto cognitivo, mas também o seu cariz emocional, estético e moral (Potter, 2011). O estudo dos media não pode ser feito de forma isolada ou em oposição a algum outro. Precisamos de ampliar a nossa visão para examinar os meios através da história, das plataformas e das fronteiras do nosso país de origem, sugere Jenkins (2011), num manifesto para a educação para os media.

Compreender a literacia como plural significa incorporar uma série competências essenciais não apenas para a convivência com os media, mas para a vida. Para além de saber ler e escrever (literacia fundamental), é obrigatório que saibamos lidar com as novas plataformas de informação e comunicação digitais (literacia digital), que tenhamos conhecimento das leis e normas sociais e legais que regem a vida pública, reconhecendo os nossos deveres e exigindo os nossos direitos ao engajarmo-nos activamente na vida política (literacia política e cívica) e saber localizar a informação desejada (literacia da informação), num mundo no qual ela está disponível em excesso.

Neste contexto das múltiplas literacias, é imprescindível levantar questões sobre que emoções são transmitidas por meio das mensagens mediáticas, como nos sentimos quando nos deparamos com determinados sons, textos e imagens, numa sociedade que tem caracterizado pelo seu aspecto sensológico (Perniola, 1993) e qual a pretensão dos media por trás da emoção gerada. Neste contexto, a literacia emocional, descrita como a capacidade de reconhecer, entender e expressar as próprias emoções bem como as dos relacionamentos com os outros, desempenha um papel fundamental.

Enquanto a literacia emocional capacita-nos a compreender a paisagem das emoções e a rejeitar estímulos indesejados e a aceitar os estímulos positivos (Steiner & Perry, 2000 (1997)) provocados pelos media. A literacia mediática, por seu turno, habilita-nos a escolher de acordo com nossos objectivos e necessidades particulares (Wood, 2009), inclusivamente no que se refere às emoções. Alguém que se sente deprimido, por exemplo, se tiver consciência de como os media são produzidos para provocar emoções, saberá optar por uma comédia ou um filme de acção no lugar de um drama, tal como sugere a pesquisadora, para não ficar ainda mais deprimido.

Não só literacia emocional é parte fundamental na literacia dos media como esta exerce um papel relevante na administração das nossas emoções. Podemos aprender a compreendê-las e a controlá-las através dos conteúdos mediáticos, observando que tipos de mensagens e situações

apresentadas pelos media alteram o nosso comportamento emocional. A aprendizagem pode ocorrer a partir da observação de personagens e de situações reais ou simuladas, que servem de recurso para alimentar os conteúdos mediáticos.

Turkle (1985) oferece-nos uma perspectiva bastante interessante sobre o modo como o uso dos media, nomeadamente a participação em comunidades virtuais, pode ajudar-nos a elevar a nossa consciência, designada aqui não como um "saber fazer" giddeniano, mas como um "eu" fragmentado e incompleto e, portanto, disposto a associar-se a outras pessoas e a analisar problemas com o auxílio de outro.

De acordo com esta investigadora, a vida on-line, ao facultar a exposição das nossas múltiplas identidades, que por algum motivo não podemos expressar em nome de uma coesão, também permite que conheçamos facetas de nós mesmos e que descubramos emoções que a vida real não nos permitiu explorar. Quando damos existências às nossas identidades, podemos nos aperceber melhor das projecções que fazemos na vida quotidiana. "A vida no ecrã, conclui Turkle (1985: 394), não tem de ser uma prisão. Não temos que rejeitá-la, mas também não temos que tratá-la como uma vida alternativa. Podemos usá-la como espaço de crescimento".

Conclusão

Nas reflexões presentes neste artigo a cerca do papel das emoções na educação para os media, preocupamo-nos, sobretudo, em demonstrar como a emoção pode ser tão efectiva quanto a razão na aquisição das competências básicas para conviver com o ambiente mediático. Mergulhamos nas águas profundas da consciência humana para trazer de lá provas inequívocas, por meio da neurociência e da teoria psicanalítica, de que as emoções para além de serem mecanismos de regulação vital, influenciarem directamente no processo cognitivo (Damásio, 2010) e de que a consciência emocional é fundamental na tomada de decisões bem-infomadas e numa interpretação crítica dos media.

Estamos convencidos de que a demasiada atenção dada à razão e às aptidões cognitivas individuais na literacia mediática, definida como a capacidade de aceder, compreender, avaliar e criar novos conteúdos de media, ignora uma dimensão muito importante das práticas comunicativas situada na arena das relações afectivas, que compreende as emoções e o humor.

Objectivamos mostrar que a ponte existente entre o cérebro cognitivo e o cérebro emocional e a ligação deste último ao coração (Servan-Schreiber, 2009), fornece o argumento necessário para reduzir as tensões presente entre razão e emoção, corpo e alma, acções conscientes e reacções inconscientes, oposições tão frequentemente encontradas nos estudos realizados nas ciências sociais, nomeadamente, nas comportamentais.

As emoções são omnipresentes tanto o conteúdo dos media quanto a vida quotidiana, embora em níveis e intensidades diferentes. O papel das emoções na literacia mediática não se encerra no reconhecimento de reacções temporárias despoletadas quando ouvimos uma música, assistimos um filme de horror, comédia ou drama. Quando olhamos para a paisagem mediática, apercebemo-nos que as emoções têm, para além de um papel no desenvolvimento cognitivo, um peso transformador social e cultural. Apercebemo-nos que a contribuição dos media, como produtores e reprodutores de conhecimento e como cenário de ressignificações, é tão importante na aquisição de uma consciência emocional quanto as emoções são no acesso à literacia mediática.

Bibliografia

Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., et al. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110.

Austin, E. W., Miller, A. C.-R., Silva, J., Guerra, P., Geisler, N., Gamboa, L., et al. (2002). The Effects of Increased Cognitive Involvement on College Students' Interpretations of Magazine Advertisements for Alcohol. *Communication Research*, 29(2), 155-179.

Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Funabiki, R. P. (2007). The Desirability Paradox in the Effects of Media Literacy Training. *Communication Research*, 34(5), 483-506.

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden (USA), Oxford (UK), Victoria (Australia): Blackwell Publishing.

Bazalgette, C. (2008). *New Literacy, new democracy*. Retrieved. from http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/bch_challenge_paper_democracies_cary_bazalgette.pdf.

Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: to be a different kind of smart*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Burkitt, I. (1997). Social Relationships and Emotions. *Sociology*, 31(1), 37-55.

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. [Lisboa]: Círculo de leitores.

Doveling, K., Christian von Scheve, & Konijn, E. A. (2011). *Handbook of emotions and the mass media*. New York: Routledge.

Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: reconizing faces and feelings to improve communication and emotional lives* (2ª ed.). New York: St. Martins's Press.

Ferrés, J. (1996). *Televisión Subliminal: socialización mediante comunicaciones inadivertidas*. Barcelona: Ediciones Pidós Ibérica S.A.

Giddens, A. (2009 (1989)). *A constituição da sociedade* (Á. Cabral, Trans. 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Goleman, D. (2007 (1995)). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.

James, W. (1884). What is emotions? *Journal*, (9), 188-205. Retrieved from http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm

Jenkins, H. (2011). From new media literacies to new media expertise: “Confronting the challenges of a participatory culture” revisited. *Journal*. Retrieved from http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/01/henryjenkins/

Kim, Y. (2006). The Body, TV Talk, and Emotion: Methodological Reflections. *Cultural Studies â†” Critical Methodologies*, 6(2), 226-244.

LeDoux, J. (2000 (1996)). *O cérebro emocional*. Cascais: Pergaminho.

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*(7), 3-14.

Macedo, D. P., & Steinberg, S. R. (2007). *Media Literacy: a reader*. New York: Lang Publishing.

Maffesoli, M. (1990). *Du creux des apparences*. Paris: Peon.

Murray, J. P. (2008). Media Violence: The Effects Are Both Real and Strong. *American Behavioral Scientist*, 51(8), 1212-1230.

Perniola, M. (1993). *Do sentir* (A. Guerreiro, Trans. 1ª ed.). Lisboa: Presença.

Pinto, M. (2005). A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs:perspectiva ecológica. *Comunicar*(25), 259-264.

Potter, W. J. (2011). *Media Literacy* (5th ed.). London, New Deli, Thousand Oaks: Sage.

Russell, B. (1997). *A conquista da felicidade* (J. A. Machado, Trans. 8ª ed.). Lisboa: Guimarães Editores.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*(9), 185-211.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*(17), 433-442.

Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. *Phychological Review*, 69(5), 379-399.

Servan-Schreiber, D. (2009). *Curar o stress, a ansiedade e a depressão sem medicamentos nem psicanálise* (E. Pyrrait, Trans.). Alfragide: Leya, SA.

Silverstone, R. (1994). *A televisão e a vida quotidiana*. London: Routledge.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1998). Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy in Children. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 557(1), 164-179.

Steiner, C., & Perry, P. (2000 (1997)). *Educação emocional*. Cascais: Pergaminho.

Turkle, S. (1995). *A vida no ecrã*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligência emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.

Winnicott, D. W. (2000 (1931)). Nota sobre normalidade e ansiedade. In *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago.

Wood, J. T. (2009). *Communication in our lives* (5ª ed.). Boston (EUA): Wadsworth Cengage Learning.

Zagalo, N. (2010). Creative game literacy. A study of interactive media based on film literacy experience. *Comunicar*: Scientific Journal of Media Literacy, 18(35), 61-67.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Literacia Crítica Mediática: em defesa de uma iconoclastia geral

RUI ALBERTO MATEUS PEREIRA
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho
ruiampereira@gmail.com

Resumo:
O presente trabalho discute o conceito e necessidade de uma literacia crítica mediática ligada, esta, a uma educação para a cidadania crítica. Contrastar-se-á "cidadania" com "cidadania crítica" e "educação para os media / literacia mediática" com "literacia crítica mediática". Embora, neste local, sem um seguimento argumentativo, constatar-se-á que uma cidadania crítica deverá, antes do mais, começar por ser uma crítica da cidadania. Esboçar-se-á um exercício de decomposição, agregação e recomposição deste conjunto de expressões, ponto a partir do qual, tentaremos sustentar que só a dimensão "crítica" pode tornar significativos os esforços de literacia, de cidadania e, por conseguinte, de democracia, ela mesma. Tentar-se-á recensear diferentes parâmetros da teorização crítica a este respeito, ilustrar com alguma exemplificação prática as dificuldades e virtualidades de uma tal dimensão crítica e, por fim, deixar sugerida a necessidade do envolvimento da Universidade no lançamento de uma programação nacional de literacia crítica dos media. Enquadrar-se-á um tal programa no sentido do que aqui designamos por necessidade de uma iconoclastia geral.

Palavras-chave:
Media, Literacia, Crítica, Cidadania, Democracia.

"Estaríamos mais perto da realidade e teríamos argumentos mais convincentes se falássemos da necessidade, não da defesa da democracia, mas da sua criação"

(Edward Hallet Carr, *The New Society*, 1951)

A discussão de uma literacia crítica mediática associada à discussão de uma cidadania crítica, tal como deve tender a equacionar-se, segundo o nosso entendimento, precisará de associar ao debate específico sobre as problemáticas da comunicação e dos media, a discussão mais alargada de um conjunto de lugares-comuns adquiridos pela obviedade da definição convencional de "sistema democrático". Este exercício traduz a necessidade de uma séria reflexão em torno do próprio conceito de cidadania.

Cidadania Crítica e Crítica da Cidadania

A começar pela pergunta essencial, com que nos interpela o filósofo catalão Santiago López-Petit (original não editado, www.espaienblanc,net, Jan. / Fev. 2011), ao questionar, as razões pelas

quais, numa época que descreve como de colapso da cidadania, “ao dirigirem-se-nos, ao encherem a boca com os seus apelos à participação, os políticos continuam a chamar-nos cidadãos? […] Por que se mantém uma palavra que, pouco a pouco, se esvaziou de toda a sua força política? Antes de mais nada —responde— porque a identidade “cidadão” nos amarra ao que somos. Torna-nos prisioneiros de nós mesmos. Somos cidadãos sempre que nos comportemos como tal, quer dizer, sempre que façamos o que nos cumpre e se espera de nós: trabalhar, consumir, divertimo-nos… Votar a cada quatro anos, na verdade, não é assim tão importante. É mediante o nosso comportamento, e no dia a dia, que realmente insuflamos vida à figura moribunda do cidadão”. E uma nova pergunta, de título esta: “E se deixássemos de ser cidadãos?”. A questão serve, neste trabalho, não para ser respondida, mas para funcionar como um marcador, um operador de sentido, sinalização de uma abertura do campo dos possíveis que, a nosso ver, deverá caracterizar, um trabalho crítico que busque, não o essencialismo, mas a radicalidade. Transporta-nos, também, para a proposta seguinte de desconstrução e clarificação conceptual.

Crítica e *critique*

No pensamento social, a noção de crítica aparece declinada em três grandes feixes de sentido. No primeiro, como uma alusão estrita à chamada Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a partir da teorização marxista da mudança social, da ideologia como alienação e das extensões do último Freud, sociológico, de «Futuro de uma Ilusão» e «O mal-estar na civilização» (final dos anos 1920).

Num segundo feixe, o termo refere-se ao seu alargamento ao debate epistemológico que marcará a ciência social ao longo de século XX entre «teorias críticas» e «teorias científicas» (Macey). Nesta linha, autores como Macey (2000) e Payne (2002 [1996, 1997] destacam a formulação de Raymond Geuss (1981) que afirma a conexão entre Teoria Crítica e «guias de acção humana». Uma teoria que, assim, aspirará ao “esclarecimento dos interesses verdadeiros” dos actores, razão pela qual encerrará uma inerência “emancipatória” ao propor-se “libertar os agentes”. Por outro lado, as teorias críticas, no plural, assinala Payne, “possuem um conteúdo cognitivo, quer dizer, são formas de conhecimento” e são “reflexivas”, por oposição epistemológica ao carácter “objectivante” das “teorias das ciências naturais”. Macey destaca-lhes ainda o seu carácter “auto-crítico”, a sua “sinalização explícita da situação ético-política” a partir da qual opera, com o “propósito de que a sua posição esteja aberta à análise dos leitores críticos ou de qualquer outro público reflexivo”. Este autor destaca, por fim, a “convicção” dos teóricos críticos “de que a posição supostamente amoral e apolítica é também uma posição que requer reflexão crítica”. As objecções mais difundidas ao projecto epistemológico da Teoria Crítica versam precisamente as ideias de ideologização, reprovando aos seus autores o que consideram ser a sua assumpção como portadores da consciência autêntica, junto das massas vitimadas por uma consciência alienada.

Tanto Payne como Macey sublinham o radical kantiano da Teoria Crítica, no aspecto da determinação das condições de possibilidade do conhecimento, desenvolvendo-o no plano das consequências éticas e políticas do saber. Nesta medida, o termo anglo-saxónico *critique* pretende “significar a crítica sustentada de um argumento” ou objecto de reflexão, aspecto segundo o qual, ilustra Payne, a “crítica do racismo num filme não dirá simplesmente ‘este filme é racista’, mas procurará demonstrar porquê e em que sentido ele é racista”. Este autor recupera o sentido da palavra tal como é usado por Marx no subtítulo de “O Capital”, i.e., “Uma crítica da economia política”, visando com essa expressão “tanto explorar as origens da economia política de forma a expor as suas limitações, quanto fornecer uma melhor explicação do funcionamento do capitalismo”. (cf. Payne (2002 [1996-1997]: 613, 614 e Macey 2000: 74 a 76). É este sentido amplo, do inglês *critique*, que aqui se adopta.

Critique e democracia

Na linha, portanto, de uma *critique* germinal da cidadania, esta haverá de anotar um conjunto breve de observações acerca da democracia, como parte do presente projecto de desagregação conceptual. Por outras palavras, a ideia de uma cidadania crítica não há-de poder começar por ser outra coisa que não uma aclaração ainda que sumária de algumas noções em torno do própria designação de democracia. Que pode entender-se por «cidadania» ao falar-se de uma literacia mediática voltada para a cidadania? Como se articula este termo com a noção de democracia, tão interligada com a primeira quanto controvertida enquanto conceito e vulgarizada como senso comum?

Ao contrário da vulgata, que sugere que a simples enunciação da palavra nomeia a coisa e respectivas problemáticas, a questão da qualidade da democracia tem ocupado a ciência social e política principalmente a partir da segunda metade do século XX. Pela sua intervenção pública, actores e instituições políticos à escala mundial vêm, por seu lado também, reconhecendo, que noções como «democracia» e «cidadania» são altamente problemáticas; designadamente no que se refere à tensão entre si.

Em filosofia política, os paradigmas hobbesiano, lockeano e rousseauniano modelam o debate acerca da democracia entre "representação" e "participação", carácter "formal" e "substancial", "regime" e "procedimento" (cf. Bobbio, 2004 [1983]: 329). Dispensar-se-á aqui mais do que a simples referência a Marx, Engels, Benjamin Constant ou Tocqueville, no domínio da História das ideias políticas, bem como, no campo do pensamento social, aos pais fundadores da sociologia, Durkheim ou Weber, para todos eles. No pensamento político, o debate, iniciado por nomes como Mosca e Pareto, prossegue com Robert Michels, Joseph Schumpeter ou Friedrich Hayek, entre muitos outros, conhecendo actualizações por via da teoria social através das discussões entre "agency" e "estrutura", com destaque para as reflexões, neste particular, de Giddens e Bourdieu, entroncando, estas, no velho debate entre marxistas, estruturalistas e funcionalistas (cf. Turner ed.,2002 [1996]: 109, 110).

Sem podermos deter-nos nos tópicos e nas subtilezas infindas de toda esta literatura, convocaremos, bem à entrada do século XXI, o relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) do ano de 2000. O documento tomava o tema da qualidade da democracia como condição de realização dos direitos humanos, preconizando muito concretamente que a democracia, para o ser, "tem de assentar na qualidade da representação […] e não na força bruta eleitoral da maioria". De resto, prosseguiam os relatores, "os problemas de direitos humanos não se resolvem só porque um sistema eleitoral substituiu um regime autoritário". Sublinhavam também como o problema da "exclusão e marginalização das minorias" se tornara um padrão consumado, uma vez que "não afecta as perspectivas eleitorais dos partidos políticos de base maioritária" (PNUD, 2000: 56, 57).

Evidenciando, por seu lado, a clássica antiguidade da questão, ironizava, a propósito dos autores do preâmbulo da proposta do projecto de Constituição europeia (2003 / 2004), o classicista italiano Luciano Canfora (2007 [2004]: 23, 24): "Baseados numa informação de tipo escolar […] sabiam que «a Grécia inventou a democracia» (fórmula enfática e de tal maneira redutora que se for estudada em profundidade resulta falsa). […] Provavelmente procuraram primeiro entre os pensadores políticos (Platão e Aristóteles) e devem ter ficado estupefactos ao constatarem que nas suas obras […] a democracia é motivo de constante polémica […] Dirigiram-se então a outras fontes. […] Se o fizeram, devem ter ficado alarmados. Terão encontrado em Isócrates a definição de Esparta como «a democracia perfeita» e devem ter-se questionado com embaraço: como é possível? Não era Esparta a cidade oligárquica por excelência? (outro lugar comum). E foi então que acabaram a bater à porta de Tucídides (era melhor nem pensar em Demóstenes, uma vez que ele sugere que aos

adversários políticos deve dar-se «pancada» e que na sua maioria devem ser considerados «traidores» e «agentes do inimigo»). […] A «viagem» pelos Gregos no entanto deve ter […] deixado entrever uma realidade especialmente significativa, ainda que não edificante: não existem textos de autores atenienses que teçam louvores à democracia".

Canfora contesta, aliás,a interpretação convencional do concelebrado Discurso de Péricles, tido pela «carta fundadora» (Rocha-Cunha, 2007; Adriano Moreira et alli, 1998) da democracia, na velha Atenas. "Pode-se sofismar até onde se quiser —escreve Canfora— mas o importante é que Péricles põe em antítese «democracia» e «liberdade». […] O Péricles de Tucídides distancia-se do termo e diz: usamos o termo democracia para definir o nosso sistema político simplesmente porque estamos habituados a utilizar o critério da «maioria», todavia nós vivemos em liberdade". E, umas linhas adiante, "Democracia era o termo com que os adversários do Governo «popular» definiam esse mesmo Governo, pretendendo assim sublinhar o seu carácter violento (Krátos indica, precisamente, a força no seu violento actuar-se)" (Canfora, 2007 [2004]: 20 e 21). Para este autor, a essência da democracia não é a regra da maioria, mas o princípio do igualitarismo.

Rocha-Cunha (2007: 26,27) faz também aderir a este princípio igualitário a própria questão da cidadania, apesar de nascida, esta, das contingências, necessidades e solidariedades militares de Atenas, cujo guerreiro tinha de ter posses materiais para sê-lo. A cidadania —observa ainda assim— torna-se, "para a época, inusitada porque abandona a fácil dicotomia entre «herói/homem comum» […] Na verdade, a cidadania implica uma ideia de pertença de cada um à comunidade em termos gerais e abstractos, o que pressupõe uma sociedade onde se tende para uma qualquer forma de igualdade".

Num balanço realizado em pleno derradeiro quartel do século XX, Norberto Bobbio (1997 [1984]: 23 e ss.) exprimir-se-á, com um cepticismo quase resignado acerca do que enumerará como seis promessas incumpridas da democracia. "Partindo da hipótese do indivíduo soberano que, ao pactuar com outros indivíduos em igual medida soberanos , cria a sociedade política, a doutrina democrática imaginou um Estado sem corpos intermédios, uma sociedade política em que entre o povo soberano composto por muitos indivíduos (um homem, um voto) e seus representantes não existissem interesses particulares. O que sucedeu nos Estados democráticos foi exactamente o contrário: os grandes grupos, as grandes organizações […] converteram-se cada vez mais em sujeitos politicamente relevantes […] promessas incumpridas. Mas seriam promessas que podiam cumprir-se?" (Bobbio, 1997 [1984]:23 e ss. e 32,33). A crítica adensa-se no pensamento contra-revolucionário. Como inquire Thomas Molnar (1980 [1969]: 112), "ao proclamar a soberania do povo, a revolução francesa fez desabar o sistema e o seu equilíbrio, tirando-lhe o eixo. Se o povo é soberano, quem são os súbditos?".

Critique e cidadania

O conceito de cidadania, na versão da contemporânea ciência política, encontra a raiz da sua teorização em *Cidadania classe social e status*, do sociólogo Thomas Humprey Marshall, texto que, partindo das Marshall Lectures, proferidas em Cambridge, no ano de 1949, se tornaria um clássico do tema. De acordo com este autor, a cidadania enquanto ampliação de direitos inicia-se com a sucessão do capitalismo à fechada sociedade feudal. A partir da sua análise do caso britânico, Marshall desenhou uma transformação evolutiva da cidadania, ao longo dos três últimos séculos, a qual partindo dos "direitos civis" (liberdade e contratualidade, século XVIII), teria passado pelos "direitos políticos" (eleição / elegibilidade, século XIX) até atingir os direitos sociais (bem-estar e segurança material e social, século XX).

Na sua "crítica à concepção liberal de cidadania", de Saes (2000: 3), que resume o sentido do conceito em Marshall, como tratando da "participação integral do indivíduo na comunidade política",

desenvolve as suas principais linhas de reforço e, em especial, de crítica. A saber, duas: o seu carácter "vago" e "idílico" e a sua natureza "evolucionista".

Diferentes autores destacaram o carácter descontínuo entre direitos civis (imprescindíveis à expansão do capitalismo) e direitos políticos (com ele conflituantes, embora não contraditórios). Acima de tudo, porém, esta crítica discorda de um hipotético *continuum* entre os anteriores e os direitos sociais. Acentuando o capitalismo, pela sua centralização política supra-feudal e pela tendência do mercado para a concentração, a desigualdade social, não se vê, neste entendimento, como pode um incremento de desigualdade compaginar-se com a ideia de cidadania, cuja condição de possibilidade é o princípio igualitário entre todos os homens. As desigualdades suscitadas pelo desenvolvimento capitalista, sustenta de Saes (2000: 41-42), implicam, precisamente, uma "distribuição desigual dos recursos políticos" numa sociedade.

O sociólogo brasileiro aponta, no seu circunstanciado estudo, que a realização da cidadania civil e política só pode assentar num primado de igualdade económica. Identificando como central o problema do "controlo do emprego" em sociedades de lógica produtivista, assentes no trabalho e na sua exploração, só o princípio de uma "inflexibilidade total na alocação do emprego", conclui, poderia equilibrar as relações de poder e estabelecer as bases de uma cidadania equânime. Uma argumentação semelhante aparece em "Capitalismo contra democracia", uma análise na qual Emir Sader (sd) escreve que, observando os actuais regimes do que chama "democracia liberal", ao não qualificarmos a "forma de democracia que temos, estaríamos condenados a uma das maiores armadilhas ideológicas contemporâneas – a de identificar democracia com democracia liberal, naturalizando esta". O seu olhar sobre o assunto encontra a erosão da "legitimidade e a base de apoio dos Estados, levando a processos de rápido desgaste dos governos, à desmoralização crescente dos parlamentos e dos sistemas judiciais, ao debilitamento e à descaracterização dos partidos políticos, ao esvaziamento dos sindicatos, a dificuldades crescentes para os movimentos sociais, ao desinteresse pela política e à máxima redução da política a uma prática profissional, realizada por especialistas, monopolizada por elites cada vez mais distanciadas da massa da população, sem nenhum controlo social, em que a cidadania fica reduzida a exercícios formais, tristes e burocráticos de votação a cada tanto tempo".

Aliás, a associação entre a realização de eleições e as ideias de cidadania e democracia, com base na universalização do sufrágio, não poderá, desse modo, passar de uma correlação fraca. A este respeito, de Saes (2000: 35) sublinha a convergência entre os pensamentos conservadores de Gaetano Mosca (em *Teoria dos Governos e Governo Parlamentar*), Robert Michels (*Os partidos políticos*) ou Joseph Schumpeter (*Capitalismo, Socialismo e Democracia*), unânimes no reconhecimento das insuficiências do mecanismo das eleições, uma vez que as candidaturas à disposição dos eleitores são já, elas mesmas, uma eleição realizada pelas próprias elites a eleger.

A perda controlo dos representantes pelos representados é outra das dificuldades na associação entre eleição, democracia e cidadania (ver para uma relação deste tema com a História dos Media, Pereira, 2004). Na realidade, qualquer controlo apenas pode ser estabelecido "*ex post*" como sublinha de Saes, reequacionando uma lenta mas consistente transformação do que em teoria se destinara a ser o controlo dos representados sobre os seus representantes, na *praxis* sua inversa: de controlo dos representantes sobre os representados. Já no seu *Contrato Social* escrevia Rousseau (1981 [1762]: 95), visando decerto mais longe do que o vizinho insular, que se "o povo inglês pensa que é livre, está muito enganado, só o é durante a eleição dos membros do Parlamento; logo que eles estão eleitos, é escravo, não é nada", para concluir: "Nos curtos momentos da sua liberdade, o uso que dela faz merece bem que a perca".

Nos moldes mais vulgares, o debate público sobre representação e participação tende tanto a girar sobre estas problemáticas quanto a tentar circunscrevê-las aos problemas da

"representatividade" e da "legitimidade", estudadas enquanto preocupação acerca da "subsistência das democracias", como é vulgar escutar-se. Seligson et al. (2006: 1-37) debatem o assunto e, apesar de manifestarem "dúvidas" sobre o grau de radicalidade da sua formulação, não deixam de considerar a conclusão a que chegaram Przeworki et al (2000), segundo os quais "a única variável que importa para predizer o colapso democrático é o desenvolvimento económico […] Não há dúvidas que a democracia é estável em países ricos".

O problema da deserção eleitoral não se constituirá, assim, para este conjunto de autores enquanto risco de ruptura sistémica. De resto, por não ser nova, a questão tem sido objecto do mais diverso pensamento político e social. Recenseados por de Saes (2000: 39-40), Seymour Martin Lipset (*A sociedade americana: uma análise histórica e comparada*), como Schumpeter (op. cit, "*Condições para o êxito do método democrático*"), entre muitos outros, vêem inclusivamente tal deserção como virtuosa, tendo elaborado nas respectivas obras acerca de um "estado óptimo" de apatia e conformismo político das massas para o bom funcionamento do sistema. Em 1975, num estudo que, também ele, faria história, Crozier, Huntington e Watanuki alertavam contra o "excesso de democracia", derivado, entre outros factores, dos perigos da afluência à participação política e eleitoral de massas cada vez mais expressivas. Pelo prisma oposto, de Saes (ibid.: 34) recupera de *Fascisme et dictadure*, a ideia de Poulantzas segundo a qual toda a democracia resultaria, aliás, num instrumento de «ventilação» do aparelho de Estado capitalista, "promovendo uma rotação mais rápida" das diferentes elites, na esteira das antológicas reflexões sobre o tema, em especial de Gaetano Mosca (cf. Mosca [1896-1933], em Braga da Cruz, 1999: 405-419; bem como o estudo Araújo (2004: 7-38), em edição separada do mesmo texto).

Literacia Crítica mediática e cidadania crítica

A incerteza e instabilidade da teoria acerca da influência dos media nas sociedades contemporâneas não minimizam a força da sua presença. Na Declaração de Grunwald, de 1982, sobre Educação para os Media, a Unesco dava tal influência como um "facto estabelecido" e, correctamente, antevia uma evolução que haveria de tornar-se "irresistível". Declarações do mesmo género oriundas de autoridades nacionais e de organismos nacionais, internacionais e inter ou supra-estaduais os mais diversos não pararam de suceder-se e assim continuam. Uma simples consulta à página de abertura do presente Congresso na internet é eloquente.

Numa perspectiva nacional, escutam-se vozes de alerta que, entre nós, sinalizam o problema. "Os media, velhos ou novos, envolvem valores e mundividências, formas diferenciadas e assimétricas de apropriação social e configuram e exprimem projectos de vida colectiva, pelo que se torna vital fazer deles e dos problemas da informação um tema central do debate público. […] novas formas de censura, mais subtis, vão emergindo no âmbito político e os próprios media se configuram como dispositivos censurantes. Esta nova censura, assente e decorrente da lógica dos interesses económicos que controlam os media e os grupos mediáticos, conduz tendencialmente à redução do campo dos possíveis […] Neste processo, exercem sobre a realidade social um "efeito de ecrã" que, ao mesmo tempo que enfatiza e focaliza, também remete, no mesmo passo, ao silêncio ou à penumbra e "impede a apreensão da realidade social". (Pinto, 1999: 1, 3). "Tal dispositivo — acrescenta o mesmo autor noutra intervenção (2002: 2-3)— é do domínio do óbvio e, como sabemos, o óbvio é mais difícil de ver e de analisar e, por conseguinte, mais difícil de tocar e de alterar. E, todavia, o óbvio, também em educação, está longe de ser um dado natural ou neutro, irrelevante para os objectivos da instituição escolar".

Do ponto de vista específico dos estudos comunicacionais, Dennis McQuail concluía ao abordar o "Estado da Arte" no capítulo final do seu incontornável *Teoria da Comunicação de Massas* (2003 [1983-2000]: 485) que os "media estão a ser usados cada vez mais, e talvez com mais

eficiência, para controlar, fazer propaganda, gerir e manipular o ambiente social, em nome dos já poderosos e dos que pretendem poder, a nível nacional e internacional". Entendemos que esta visão, no campo particular dos media, entronca com a tendência estagnante das diversas camadas com predomínio político, económico, social e cultural na sociedade, a elite que Wright Mills (1981 [1956]) dissecou —avançando nos trilhos de uma ciência social crítica— elite que tende, naturalmente, para preservar e não para alterar o que está (cf. de Saes, 2000: 15). Se, como afirma Moisés Martins (2004:6), o jornalismo diz e reforça o que existe, uma das suas razões para fazê-lo não deixará de ser o conjunto de alterações endógenas ao próprio "campo" mediático, na acepção de Bourdieu.

Entre as suas tendências encontrar-se-ão uma elitização e estratificação internas crescentemente aceleradas e drásticas e também uma tendencial alteração no status dos seus profissionais de topo em relação ao conjunto das suas sociedades. Como resumiu o antigo Provedor do Leitor do *Washington Post*, Richard Harwood, "antigamente, os repórteres tinham um nível de vida ligeiramente superior ao dos seus vizinhos de bairro, os operários. Desde os anos [19]80, os repórteres têm um nível de vida ligeiramente inferior ao dos seus vizinhos de bairro, os advogados e os patrões." (cit. por James Fallows (1996), *Breaking the news: How the media undermine American democracy*, apud Halimi, 1998: 65,66). O campo jornalístico, como pedra de toque das sociedades industriais contemporâneas, não existe no vazio. O seu estudo e o escrutínio público da sua intimidade devem, em nosso entender, fazer parte de uma literacia crítica mediática que, neste trabalho, se preconiza integrada numa, mais vasta, educação para a cidadania crítica.

A problemática em torno desta articula-se num duplo eixo: o de uma educação para a coesão social (na tradição, para todos, da pedagogia e da Filosofia Moral de um Durkheim, (cf., 1984 [1902 – 1911] *passim*). Ou, alternativamente, no eixo de uma educação para o questionamento das instituições e do regime em geral. Esta pode subdividir-se em duas tonalidades: um sentido «fraco», que pode passar por uma crítica do instituído visando melhorá-lo e um sentido "forte", em que o instituído e o regime social, político, económico e cultural são na sua existência, eles mesmos, sujeitos a questionamento crítico. Uma boa síntese desta problemática e respectivo guia bibliográfico sumário aparecem em McCowan (2006, pp. 140-155). O artigo, cuja sistematização aqui seguimos, filia-se nesta perspectiva de uma «pedagogia crítica» e de uma «cidadania crítica em sentido forte». Em idêntica direcção aqui enunciamos a proposta do que chamamos uma iconoclastia geral.

São conhecidas as dificuldades de um tal programa, quer nos media, quer na escola, quando o próprio de toda a instituição, inclusive as definidas e auto-definidas como "críticas", é preservar-se, designadamente da crítica, e não auto-criticar-se. Trata-se tanto de dificuldades conscientes quanto despercebidas, como no caso da tese do "condicionador condicionado" de que fala Alain Accardo (2000) recomendando ao "observador do sistema mediático" que "deve partir do princípio que, na sua grande maioria, os jornalistas não estão maquiavelicamente apostados em manipular o público para maior proveito dos accionistas das empresas de imprensa em particular e dos investidores capitalistas em geral. Se agem como "condicionadores" daqueles a quem se dirigem, não será tanto por vontade expressa de os condicionar, quanto pelo facto de serem eles próprios condicionados, e a um grau de que a maioria nem sequer suspeita. Fazendo (ou não fazendo) cada um deles espontaneamente aquilo que deseja fazer, concordam espontaneamente uns com os outros. Inspirados no poeta Robert Desnos, poderíamos dizer que os jornalistas obedecem à lógica do pelicano: "O pelicano põe um ovo branquinho. De onde sai, inevitavelmente, outro que faz o mesmo".

Educação cívica e educação crítica: promessas e obstáculos

Parece razoável conceber-se, a partir do até aqui argumentado, a existência de múltiplos e estreitos laços entre educação e cidadania. Resulta também sugerida a divergência entre uma cidadania crítica e a cidadania "cívica" tal como concebida, no dizer de Bertrand Russell (1982: 11-12)

pelos Governos: “pessoas que admiram o status quo e que estão preparadas para darem o melhor do seu esforço no sentido de o conservar”. Isto apesar da estranheza com que o filósofo britânico fazia notar como para esses mesmos Governos “os seus heróis do passado são precisamente do tipo que se esforçam por evitar no presente. […] Todas as nações ocidentais veneram Jesus Cristo que, se viesse agora, seria com certeza, tratado como suspeito pela Scotland Yard”.

Musgrave (2000 [1979]: 33) enumera entre os principais agentes de socialização nas sociedades urbanas avançadas, “a família, a escola, o grupo de colegas e os meios de comunicação de massa”, estabelecendo, desde logo, uma contiguidade entre estas múltiplas instâncias e agentes sociais intervenientes naquele “processo de indução” a que os sociólogos “dão o nome de socialização” (ibid.:19). Abordando, noutra passagem, a “função política” no corpo social, este autor relaciona “dois problemas constantes”, a saber, a “atribuição do poder de tomar decisões importantes” e o “modo de distribuição de recursos pelos cidadãos” (op. cit. 241). Para Musgrave (ibid: 328), na relação particular entre escola e socialização política, “o sistema educativo tem duas importantes funções a cumprir”. A primeira é “estar organizado de modo a que os motivados para a chefia tenham a necessária formação intelectual para exercê-la”. E a segunda consiste em “garantir que a chefia a todos os níveis será obedecida mesmo pela oposição”. As situações contemporâneas, acrescenta o sociólogo britânico, determinam “talvez, uma necessidade ainda maior de garantir a fidelidade ao sistema político”.

O problema da chamada “Educação Cívica” no sistema escolar, no qual se inscrevem as temáticas da Educação para os Media, levanta tanto questões educacionais como políticas, que (McCowan, 2006: 141) polariza na determinação dos pontos até aos quais “os alunos são estimulados a sujeitar-se à autoridade e às estruturas políticas existentes ou, alternativamente, a questioná-las e desafiá-las”. A principal objecção à adopção de perspectivas críticas argumenta com a necessidade de instilar nas crianças e nos jovens um conjunto de convicções orientadoras. Entre as mais nomeadas destacam-se, usualmente, a observância de princípios nacionalistas (dito, patriotismo), respeito pela lei, ordem e segurança, bem como o apoio às autoridades para garantir o funcionamento do sistema político e a coesão do corpo social. Num plano mais abstracto, a cidadania deveria, nesta interpretação, prezar o que se comummente entende pelos chamados “valores democráticos […] liberdade, tolerância, justiça, respeito pela verdade e respeito pela razão” (McCowan, 141 e 148). Em última análise, para este tipo de teorizações, só uma orientação integradora pode suscitar escolhas críticas relativamente ao corpo social e respectivos mecanismos dirigentes, porque só pode criticar-se aquilo que se conhece.

A posição oposta preconiza, ao invés, que a escola deve optar pela via da educação para uma cidadania crítica porque, segundo argumenta McCowan, todos os estímulos na rede de socialização extra-escolar constituem, já de si, uma malha sucessiva de integração. Dessa forma, a escola não deverá gastar o tempo que consagra à formação em matérias morais e políticas com preocupações de salvaguarda e inculcação do regime em que existe. Em nosso entender, aduzimos, até na esteira de alguma da literatura aqui já referenciada (Bobbio, 1997 [1984]; Przeworki et al. 2000; Seligson et al., 2006; Rocha-Cunha, 2007; Canfora (2007 [2004]), nada de mais desagregador poderá afectar a cidadania do que a perversão do princípio igualitarista que a esta subjaz, através de tendências de centralização política vertical nos poderes e de concentração económica no mercado.

“Uma educação acrítica para a cidadania pode, por exemplo, consistir em o professor explicar as origens do Parlamento, sua função actual, a criação de leis, a importância do respeito da lei, os processos eleitorais, a importância do voto, e assim por diante”, ilustra McCowan (op. cit., 145). Considerando, que uma tal “abordagem não é de todo inválida” na transmissão de informações essenciais, sugere porém, o autor, nesta sua exemplificação, como mais fecundas e significativas, do ponto de vista da construção de uma cidadania activa, questões como “Por que temos um

parlamento?", "O sistema parlamentar é melhor que o sistema presidencial?" ou "A existência do parlamento garante a verdadeira democracia?"

Partindo de constatações como as da sociologia de Musgrave, mas aprofundando-as criticamente —referem-se, nesta linha e entre muitas outras, as teorias críticas do currículo em Michael Apple (cf. *Ideologia e Currículo ou Educação e Poder*), que destaca a "hegemonia" (na esteira dos escritos de Gramsci e comentário de Raymond Williams)—, McCowan corrobora, persuasivamente, que os sistemas de instrução e, em particular, as componentes ditas cívicas desse mesmos sistemas, não tinham no passado "entre os seus objectivos centrais desenvolver atitudes críticas. Os governos nacionais usavam os currículos escolares para fortalecer a ideia de nação e galvanizar a lealdade", na expressão de McCowan (2006: 141). Andy Green (1999, apud McCowan, *idem*, *ibid*) encontra aí "a motivação para o início do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação a partir do século XIX: eles constituíam, diz Green, "«um poderoso instrumento para promover a lealdade política e para criar uma cultura nacional coesa, de acordo com a imagem da classe dominante»".

A actualização e, apesar das tensões contrárias, o seu refinamento enquanto dispositivos sociais de integração, coesão e reprodução social, seriam ainda poderosamente argumentados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a publicação em 1970 de *La reproduction - Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. "Enquanto o ensino se reduz ao alfabeto e à tabuada, matérias que não são susceptíveis de controvérsia, os dogmas oficiais não produzem necessariamente uma deformação da instrução", constata, por seu lado Bertrand Russell (2000 [1950]: 73 e 76). Todavia, quando se passa para os domínios da moral, do político, do social e do económico, "a defesa do Estado" fica "tanto nas mãos dos professores quanto das forças armadas". A evidência vem sugerindo que a esses batalhões poderá juntar-se o contingente mediático.

McCowan (ibid: 149) identifica, contra-argumentando-as, outras dificuldades de uma educação para a cidadania crítica. Contando entre estas as derivadas do eventual desenvolvimento precoce de um relativismo a tal ponto céptico que se torne perversamente imobilista e, por consequência, prejudicial à própria cidadania crítica que pretendia estimular, o seu ponto de vista pretende, todavia, que esse obstáculo pode ser evitado na medida em que os educadores pratiquem a "«generosidade emocional» (Callan, 1997)", permitindo que os alunos evitem uma percepção cínica relativamente "às instituições políticas e sua história". Para o prevenir, a educação não precisará, assim, de cair na mistificação das suas inverificáveis glórias.

Outro risco consiste no deslizamento, mesmo que involuntário, de um dispositivo crítico para esquemas de doutrinação. Insiste neste tópico a crítica endereçada pelas correntes do "pensamento crítico" à "pedagogia crítica" oriunda de Paulo Freire, entre outras. Estes educadores replicam, por seu lado, que ao alhear-se dos constrangimentos e desigualdades de repartição social dos recursos políticos e outros, o "pensamento crítico", enquanto modelo puro de racionalidade, não contribui para tornar a educação um agente activo de superação das "injustiças fundamentais" na sociedade. Aliás, McCowan (2006: 141) defende como dimensão fulcral na educação para qualquer cidadania crítica, a noção de justiça, preconizando que "uma concepção de justiça que inclua, de alguma forma, a consideração de todos os cidadãos como iguais deve estar na base do questionamento crítico". O antídoto contra os riscos de deslizamento doutrinário vê-o este autor na consideração plural, pelo sistema educativo, das diferentes posições em jogo, a qual deverá percorrer todo e qualquer processo de educação crítica, bem como na sua, sempre tão difícil quanto imprescindível, orientação auto-crítica.

Que pode ser uma literacia crítica mediática?

É, portanto, num quadro controvertido, que uma específica formação crítica para os media, parece dever desenrolar-se. Imprescindível parece ser, neste âmbito, o seu apontar para além das vacuidades em torno da vulgarização mais ou menos infantilizada de um saber-fazer pseudo-jornalístico ministrado a crianças e jovens escolares, de mistura com um conjunto pouco menos trivial de alusões aos constrangimentos espácio-temporais da profissão. E superando, também, a coroação de uma tal liturgia com a sideração tecnófila que, uma vez mais, no dizer de Pinto (2002:8),expurgada de reflexão e exame crítico, não passará de um "mero vaguear, um *surf* ao sabor do vento e das ondas, uma errância sem meta nem sentido. Ora é precisamente para isso que se convida, quando se enfatiza, no terreno educativo, a vertente tecnológica reduzida ao uso de computadores, ao acesso à Internet, ao treino de um fazer desligado das questões implicadas nesse fazer".

O mesmo autor situa genericamente uma educação para os media num âmbito de questionamento capaz de desconstruir o que Santiago López-Petit (2010) chama criticamente, nas nossas sociedades, "a mobilização total pelo óbvio". Trata-se, para Manuel Pinto (ibid.), de "Interrogar o mundo e a multiplicidade dos ecrãs, penetrando nos territórios que lhe ficam a montante e a jusante; inquirir sobre as opções, os caminhos e os objectivos que configuraram um determinado produto multimedia ou um programa televisivo; aperceber-se dos modos socialmente diferenciados como as mesmas mensagens são recebidas e apropriadas em práticas sociais; viajar pelo domínio da criação, dos critérios de escolha de programas e de confecção de programações; aprender a reconhecer a multiplicidade e riqueza das enunciações do mundo e da vida e, ao mesmo tempo, e de forma indissociável, a multiplicidade e amplitude dos silêncios e das formas de silenciamento"

Balizando um debate significativo sobre media e sociedade, em torno de posições como as de Bentham —a imprensa enquanto «fiscalização da conduta dos poucos que detêm o poder»— e de Hegel — «essa conversa do Governo com o povo»— (citados por Keane (2002 [1991]: 33 e 41), com relativa facilidade encontramos temas cuja necessidade de debate apenas pode equiparar-se à respectiva ausência.

Por exemplo, a questão da velha e das novas censuras, acima mencionada. Mesmo sem entrarmos em debates mais técnicos no plano das teorias dos media ou da filosofia da comunicação, constaremos sem grande dificuldade que a longa tradição censória sobre os media em Portugal instituiu uma dupla perfídia relativamente à liberdade de impressão e de expressão no nosso país. Em primeiro lugar, porque tornou habitual a existência de dispositivos censórios instituídos com o seu cortejo de reflexos sobre o modo público de pensar a cidadania, a expressão, o protesto e, até, a simples crítica, ao longo de todos os extensos períodos das décadas explicitamente censórias. Em segundo lugar, porque cristalizou a ideia de censura nas formas pelas quais esta se manifestou e exerceu nesses períodos de autoritarismo político declarado. Censura continua a ser, para muitos, em Portugal, a existência de regimes de exame prévio exógenos ao mundo dos media, sobre eles exercendo-se. Ora qualquer análise mais fina (e necessária) das modalidades de condicionamento em regimes auto-proclamadamente abertos as encontrará, como sabemos, no seio do próprio campo dos media, endogenamente portanto, e mobilizando hoje procedimentos despercebidos porque infinitamente mais subtis. Os termos em que a questão tende a ser pensada nos meios não especializados, com a larga e porventura involuntária colaboração dos meios profissionais, eis, pois, mais um alçapão a destapar por uma efectiva literacia crítica dos media, orientada para uma cidadania, ela própria, crítica. Ainda a partir do debate sobre as modalidades censórias, parece caber solidamente uma discussão co-relativa, acerca da liberdade de imprensa e expressão. Pensado num plano meramente axiológico, o tema tão pronta quanto rapidamente se esgotará na estimabilidade do seu próprio valor. Aliás, esta questão, recorde-se, costuma descer a público a propósito da salvaguarda da privacidade, apesar de nem de longe nem de perto a ele poder confinar-se. Na

perspectiva de uma literacia crítica mediática, sugerimos que a consideração das suas problemáticas por um eventual prisma funcional e estratégico revitaliza toda uma discussão aparentemente condenada à dogmatização. Não precisaremos, para tanto, de recorrer às teorias da alienação de Marx a Debord, nem à especialidade dos labirintos em torno das dos dispositivos e "máquinas censurantes".Bastará, tão-somente, disponibilizarmo-nos para considerar o velho aforismo em que Schopenhauer (1998 [sd]: 42) sustentava que "a liberdade de expressão é para a maquinaria do Estado o que a válvula de segurança é para a máquina a vapor: todo o descontentamento pode ser por meio dela aliviado por palavras e, na verdade, a menos que se trate de um descontentamento muito considerável, esgota-se dessa forma. Se no entanto for muito considerável, convém saber-se dele a tempo, de modo a compô-lo". Evidentemente que todo o Karl Kraus também não decepcionará quem optar por uma via problematizadora nestas áreas.

Um segundo exemplo passível de problematização é representado pelo debate acerca da reprivatização dos media em Portugal, consumada de finais de 80 a princípios de 90, com a desestatização da quase totalidade dos meios intervencionados em 1974-75 e a liberalização dos sectores radiofónico e televisivo. A discussão ideologizou-se profundamente polarizando-se entre correntes supostamente estatalistas (identificadas com a esquerda comunista e não só) e correntes liberais. A definição do "assunto em questão" (na acepção de Toulmin) tratava mais do que da realidade política, de uma herança discursiva do período pós-25 de Abril. Mais importante do que isso, todavia, é que se dava a perceber uma diferença de fundamentos, dir-se-ia essencialista, entre media públicos e privados. Tal definição haveria de dar provimento à percepção, daí em diante frequentemente reiterada e, porventura, amplamente percebida, de que as obrigações e deveres deontológicos a observar pelos media públicos deveriam pautar-se por critérios mais restritivos do que os aplicáveis às empresas privadas de comunicação. Na verdade, não vemos, por que razões haveriam os media «privados» de, nesta área, ver o seu ethos alterado, em função da natureza jurídica da sua propriedade. De facto, a ideia de que os órgãos estatais têm maiores obrigações sociais do que os privados parece-nos mais uma das várias armadilhas que passaram a integrar, entre nós, o senso comum sobre os media, estrategicamente desobrigando os segundos face aos primeiros. Uma tal tematização pode, na perspectiva de uma literacia crítica mediática, fecundar a problemática da responsabilidade social, enquanto questão de cidadania, sobretudo levando em conta a asserção de Camus, segundo a qual "a imprensa é livre quando não depende nem do poder do Governo, nem do poder do dinheiro". Um dado tão crucial quanto crucialmente ignorado.

Por fim, todos estes debates, para além da substância dos seus objectos, parecem igualmente férteis para o aprofundamento e extensão da discussão, para além do próprio campo mediático, para o alargamento dos horizontes do pensável, tarefa (mais uma) a ser tomada em mão pelos educadores em contextos formais como não formais, tornando a tão propalada presença de uma educação para os media em algo de mais útil à cidadania do que aos próprios media, quer dizer, invertendo o sentido que a expressão usualmente tem revestido.

Síntese: da necessidade de uma iconoclastia geral

A primeira conclusão a esboçar num trabalho de curta envergadura, como o presente, consistirá em anotar o facto de, epistemologicamente, as problemáticas da «Comunicação» não poderem resolver-se a si mesmas, nem mercê de uma ciência nelas exclusivamente centrada e, destarte, auto-suficiente. Aliás, não se resolverá, parece-nos, à margem de uma meditação sobre o social problema algum que ao foro amplo do social pertença. Assim, a primeira tarefa de uma literacia crítica mediática deverá levar tal empreendimento a dois andamentos interligados: um primeiro em torno da «coisa» social media; e um segundo em torno da filiação dos media na «coisa» social onde existem.

Significa isto, antes do mais, uma desconstrução e reconstrução do universo dos media como organizadores sociais de sentido, não exclusivos mas indiscutivelmente penetrantes. Operação esta inserta numa desconstrução mais geral das interpretações comuns relativas às condições das nossas próprias existências colectivas ou, por outras palavras, gesto a incluir numa desdogmatização geral dos sentidos e condições do nosso habitus, para, intencionalmente, nos referenciarmos, neste particular, ao pensamento de Pierre Bourdieu.

Sem abandonarmos o sociólogo francês, diremos que por literacia crítica mediática entendemos um processo geral de questionamento sistemático das formas impostas pela informação (no sentido amplo) que nos é ministrada. Uma iconoclastia geral, portanto, como aqui lhe chamamos, que implicará sempre a potencialidade e a capacidade de interrogar, em nós e nas nossas sociedades, todos esses " lugares comuns, no sentido aristotélico de noções ou de teses com as quais argumentamos mas sobre as quais não argumentamos" (Bourdieu e Waquant, 2000).

Sugerimos as altas responsabilidades que cabem aos estudos comunicacionais superiores na Universidade portuguesa nas tarefas visando um premente programa nacional de leitura crítica dos media. Desde logo garantindo curricularmente aos seus alunos uma sólida formação crítica e, em simultâneo, trabalhando para a elaboração de currículos específicos, destinados à formação de formadores, na área da literacia crítica mediática.

A ideia central que gostaríamos de aqui deixar é, pois, a de aprendermos a ensinar e ensinarmos a aprender que a crítica daquilo a que os discursos socialmente dominantes chamam hoje «democracia», «cidadania», «sociedade da informação», do «conhecimento», da «comunicação», não constitui heresia alguma. Ou, por outra, só pode sê-lo na mesma medida em que outrora as ortodoxias eclesiásticas queimavam pelo fogo ou pela abjuração qualquer forma do seu questionamento. Hoje, o fogo é a indiferença, no melhor dos casos. No pior, as condenações penais até ao esquecimento. O banal condicionamento das existências, no mais comum.

Bibliografia

ACCARDO, Alain (2000), “Por detrás da subjectividade dos jornalistas”, *Le Monde Diplomatique*, Junho

ARAÚJO, António de (2004) “Mosca: a doutrina da classe política”, em Mosca Gaetano (2004 [1896-1939]), Coimbra, Tenacitas

BOBBIO, Norberto (1997 [1984]), *O futuro da democracia*, Rio de Janeiro, Paz e Terra

BOBBIO, Norberto (2004 [1983]), “Democracia”, em Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, *Dicionário de Política - I Vol.*, Brasília, Editora Universidade de Brasília

BOURDIEU, Pierre; Waquant, Loïc (2000), “A nova vulgata planetária”, *Le Monde Diplomatique*, ed. port.,Campo das Letras, Maio

CANFORA, Luciano (2007 [2004]), *A democracia – História de uma ideologia*, Lisboa, Ed. 70

CROZIER, Michel; HUNTINGTON, Samuel P. e WATANUKi, Joji (1975), *The crisis of democracy —*

Report on the governability of democracies to the Trilateral Comission, New York, New York University Press

CRUZ, Manuel Braga da (1999), *Teorias Sociológicas – Antologia de textos, Vol I, Os fundadores e os clássicos*, Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 405-419

DURKHEIM, Emile (1984 [1902 – 1911], *Sociologia, educação e moral*, Porto, Rés

HALIMI, Serge (1998), *Os novos cães de guarda*, Oeiras, Celta

LÓPEZ-PETIT, Santiago (2010), *A mobilização global, seguido de O Estado-Guerra e outros textos*, Porto, Deriva Editores

LÓPEZ-PETIT, Santiago, (2011) *¿Y si dejáramos de ser ciudadanos?) Manifiesto por la desocupación del orden* (não editado), www.espaienblanc.net

MACEY, David (2000), *The Penguin Dictionary of Critical Theory*, Londres, Penguin Books

McQUAIL, Denis (2003 [1983-2000]), *Teoria da Comunicação de Massas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

MARTINS, Moisés de Lemos (2004). “Da utopia da comunicação à comunicação sem utopia. Metamorfose no sistema e nas relações de comunicação nos últimos trinta anos em Portugal”, http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1082

MILLS, Charles Wright (1981 [1956]), *A elite do poder*, Rio de Janeiro, Zahar Editores

MOLNAR, Thomas (1980 [1969]), *A contra revolução*, Lisboa, Edições Roger Delraux

MOREIRA, Adriano; BUGALLO, Alejandro e ALBUQUERQUE, Celso (coord.) (1988), *Legado político do Ocidente (O Homem e o Estado)*, Rio—Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa

MUSGRAVE, Peter William (2001 [1979]), *Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkiam.

PAYNE, Michael (comp.) (2002 [1996-1997), *Diccionario de Teoria Crítica y Estudios Culturales*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós

PEREIRA, Rui (2004) “Periodismo y Poder”, em *Revista Haria de Estudos Históricos* Nº8, Iruña, Setembro

PINTO, Manuel (1999), “A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada”, http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3067

PINTO, Manuel (2002), “Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido”, http://hdl.handle.net/1822/2758

PNUD (2000), *Direitos humanos e desenvolvimento humano*, http://www.undp.org.br/HDR/HDR2000/rdh2000/default.asp

ROCHA-CUNHA, Silvério da (2007), “Problemas da cidadania numa Era de compresão”, in Isabel Estrada de Carvalhais (coord.) *Cidadania no pensamento político contemporâneo*, Estoril, Principia Editora

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1981 [1762]), *O contrato social*, Mem Martins, Publicações Europa-América

RUSSELL, Bertrand (1982), *Educação e Sociedade*, Lisboa, Livros Horizonte

RUSSELL, Bertrand (2000 [1950]), “As funções de um professor”, em *Quatro Textos Excêntricos*, Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset, (selecção, tradução e prefácio de Olga Pombo), Lisboa: Relógio d'Água

SADER, Emir (sd), “Capitalismo contra democracia”, http://www.antroposmoderno.com/word/Capitalismocontra.doc

SAES, Décio Azevedo Marques de (2000), Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania, Documentos do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de S. Paulo, Caderno nº8, Abril, http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/16saes.pdf

SELIGSON, Mitchel A.; Booth, John A.; B. Miguel Gómez (2006), “Os contornos da cidadania crítica: explorando a legitimidade democrática”, em *Opinião Pública*, vol. 12, nº1 Campinas, Abril / Maio, http://sitemason.vanderbilt.edu/files/dFMqY0/Os%20contornos%20da%20cidadania%20critica%20explorando%20a%20legitimidade%20democratica.pdf

SCHOPENHAUER, Arthur (1998 [sd]), *Aforismos*, Mem Martins, Publicações Europa-América

TURNER, Bryan S. (ed.) (2002 [1996]), *Teoria Social*, Algés, Difel

UNESCO (1982), “Grunwald Declaration on media education”, http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Formação para a Literacia da Informação: perspectivas de diferentes actores

MARIA INÊS PEIXOTO BRAGA
Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto
inesbraga@eu.ipp.pt

Resumo:
Pretende-se apresentar uma investigação em curso sobre a formação formal da Literacia da Informação (LI) na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto. Em consonância com o estado da arte, múltiplos actores interagem neste processo formativo complexo e abrangente, em que se destaca a trilogia - estudante, docente e bibliotecário, cabendo aqui dar protagonismo aos estudantes e docentes das licenciaturas da Escola. O objectivo geral deste estudo pretende investigar se a formação superior contribui para aumentar os níveis de LI dos estudantes. Os objectivos específicos são analisar as perspectivas de estudantes e docentes sobre a LI, sobre a formação para a Literacia da Informação (FPLI) na educação formal e sobre estratégias pedagógicas. Destaque para as Tecnologias da Informação e Comunicação ligadas à LI, já que esta inclui a competência digital, associada, por seu turno, a outras competências relacionadas com o reconhecimento, pelos indivíduos, de necessidade informativas, de pesquisa, selecção, avaliação, uso crítico e ético da informação em qualquer suporte. Dentre várias técnicas de recolha de dados aplicadas - análise documental aos planos curriculares das licenciaturas e fichas ECTS, entrevistas semi-dirigidas aplicadas a coordenadores de curso e à Bibliotecária e questionários aplicados a docentes e estudantes - ressaltam dados quantitativos provenientes do tratamento estatístico dos referidos questionários. Enfatizam-se aspectos como o relacionamento dos estudantes com a internet, o modo como estes recuperam e usam a Informação e ainda a visão de docentes e discentes sobre questões relacionadas com a LI e o processo formativo. Deste cruzamento de perspectivas convergentes e divergentes, ressaltam resultados que caracterizam a FPLI e a conclusão de que há efeitos positivos nos estudantes, decorrentes da formação, já que são percepcionadas diferenças em relação aos que ingressam nas licenciaturas e aos finalistas das mesmas.

Palavras-chave:
Literacia, competências, formação, estudantes, professores.

Introdução

Contextualizando o tema em estudo e situando-o epistemologicamente na Ciência da Informação e no paradigma pós-custodial, informacional e científico (Silva, 2006), uma possível definição de LI, construída a partir de autores e instituições de referência desta área científica poderia ser a capacidade de um indivíduo reconhecer que tem uma necessidade informacional, saber onde encontrar, avaliar, usar e comunicar essa mesma informação de forma ética. Esta possível

definição enquadra-se numa das áreas da Ciência da Informação – o comportamento informacional – sendo coincidente com o modelo de resolução do problema de Tom Wilson que integra a Pesquisa da Informação ("information-seeking behavior"), na qual, por sua vez, está incluída a recuperação da Informação ("information search behavior") (Wilson, 1999).

Também Amando Malheiro da Silva que define Literacia Informacional como a "*capacidade crítica de buscar, avaliar, escolher e usar informação nos mais diversos contextos"* (Silva, 2008, p. 16), coincide nesta perspectiva de integração da LI no comportamento informacional, inter-relacionando-a com a inclusão digital, a qual implica o domínio de competências de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Quanto às competências de LI, ainda que com algumas diferenças, elas são sobejamente explicitadas em referenciais de Literacia internacionais, sobretudo produzidos por instituições de referência na área da Ciência da Informação e tendem todos a incluir as competências digitais. Igualmente vários estudos de renome, como o de Henry Jenkins, em co-autoria (2006), referem as principais capacidades sociais e competências culturais dos jovens estudantes que se queiram assumir como elementos activos, criativos e manifestando condutas éticas na emergente cultura participativa, sendo de destacar o *networking* (capacidade de pesquisar, sintetizar e disseminar informação).

Contextualizando, agora, o tema em estudo na área da Educação, em relação à LI e à formação, são vários os autores que coincidem na necessidade de adopção de um novo paradigma educacional perante a explosão informacional da sociedade actual, sendo necessário assumir mudanças várias conducentes ao reforço das competências de LI, incluindo as digitais.

Sobre o papel educacional das Bibliotecas e do Bibliotecário, sobre as vantagens de adopção de programas de formação para a LI, motivadores e integrados nos projectos pedagógicos e no currículo, sendo os estudantes encarados como o núcleo central do processo de ensino-aprendizagem, e o bibliotecário e docentes como facilitadores e coadjuvantes, destacamos os estudos de Dudziak (2001, 2005) e Eisenberg (2006).

Também Morgan, a propósito de estratégias de Pedagogia para a Literacia valoriza o compromisso dos estudantes em actividades de aprendizagem que tenham significado para eles, *curricula* de literacia centrados nos aprendentes e a utilização da Literacia em sociedade.

O contacto com ambientes de literacia ricos e variados, a escrita de narrativas escolhidas pelos estudantes, o seu envolvimento em projectos de investigação, com as vantagens inerentes da integração da leitura, da escrita, da fala e da compreensão em vários contextos, implicando o seu envolvimento como colaboradores na produção e publicação do conhecimento são outras estratégias citadas. Ainda é valorizado o trabalho de equipa e a importância das TIC, as quais permitem reforçar a liberdade do aluno na escolha do seu tema, da informação e até da forma como produz o seu texto (Morgan, 2001).

As TIC, a internet, a crescente produção, publicação, divulgação e consumo de textos em formato digital, em espaços formais e informais de aprendizagem, apresentam vantagens sobejamente conhecidas, inerentes à comodidade e rapidez de acesso à informação, evitando, cada vez mais, a deslocação dos utilizadores aos espaços físicos das instituições, através de um simples clic de computador.

Destaque-se que a informação hipertextual é conotada como uma filosofia inclusiva, por oposição aos textos impressos, caracterizados como selectivos e exclusivos, segundo Nicholas C. Burbules (Joyce [et al.], 2001), visto que, embora estes possam remeter para outros textos, o acesso a eles implica dispêndio de tempo, energia e, às vezes dinheiro que os utilizadores não querem gastar, enquanto os hipertextos são, por natureza, inclusivos, já que qualquer texto pode estar

ligado a um sem número de outros, online, através de links, implicando, no respectivo acesso, pouco tempo e esforço, por parte do leitor.

A propósito das novas TIC's e da comparação de comportamento entre produtores de textos em computadores e comunicações electrónicas e os que usam os meios de comunicação analógicos como a carta ou o memorando, Gail E. Hawisher e Cinthia L. Selfe, no seu estudo intitulado "Reflections on computers and composition studies at the century´s end" (Joyce [et al.], 2001) referem que são vários os autores que reconhecem que, perante um ecrã, os produtores de textos escritos perdem a noção da audiência e dos constrangimentos que ela provoca, libertando-se a nível comunicacional. Para além disso, a ausência de referências paralinguísticas é um convite a uma maior participação e possibilidade de inclusão, seja para os que comunicam pouco em contextos de face a face, seja para grupos socialmente excluídos.

Dum outro estudo levado a cabo por Michele Knobel em co-autoria, intitulado "The wired world of second-language education" (Joyce [et al.], 2001) conclui-se que, apesar de ser necessário consolidar conhecimento na matéria, há autores que apontam para que o uso de actividades pedagógicas, incluindo a utilização das tecnologias e de uma comunicação assíncrona, como o mail, aumentam a competência dos estudantes, promovem a sua autonomia, criam mais igualdade entre os discentes e maiores níveis de comunicação inter-pares, no processo de ensino-aprendizagem, levando a uma construção do conhecimento, através da colaboração.

Concluindo, num novo contexto comunicacional, dominado pelas novas tecnologias e em que é suposto que os utilizadores as dominem e compreendam os seus usos, para além das competências básicas de literacia – capacidade de leitura e escrita – não segundo processos mecânicos mas críticos, é necessário, tal como Armando Malheiro da Silva diz, usando expressões sinónimas, uma "*alfabetização informática (ou digital), literacia digital ou inclusão digital*" (Silva, 2008, p.29), que distinguirá os que demonstram estas competências daqueles que se podem designar como analfabetos digitais, determinando-se, assim, a diferença entre info-incluídos e info-excluídos.

Sendo o objectivo geral deste estudo indagar se a formação superior contribui para aumentar os níveis de LI dos estudantes e os objectivos específicos analisar as perspectivas de estudantes e docentes sobre a LI, sobre a formação para a Literacia da Informação (FPLI), sobre estratégias pedagógicas e TIC utilizadas em contexto educativo, tendo como elemento norteador o estado da arte, alguns aspectos relacionados com estas questões serão aqui explanados, numa dialéctica teórico-prática. É que eles foram alvo de investigação numa realidade concreta - uma instituição de ensino superior politécnica portuguesa - a ESEIG – e serão, de seguida, trazidos à colação, através dos dados estatísticos extraídos de um dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação - o inquérito por questionário, pretendendo-se fazer a interpretação de alguns dos seus resultados.

O questionário, aplicado aos docentes das licenciaturas da Escola, foi elaborado de raiz e o dos estudantes das licenciaturas foi adaptado do projecto *e.Lit.pt*. - Projecto de investigação do Centro de Estudos em Tecnologias e Ciências da Comunicação (CETAC.Media) (Silva, Marcial & Martins, 2007 e Silva, 2008). Este projecto é liderado por Armando Silva, integrando um grupo multidisciplinar de estudiosos e o questionário dos estudantes foi gentilmente cedido pelo referido investigador.

Os questionários ministrados tinham questões comuns aos dois grupos de inquiridos e outras diferentes. Ambos foram divulgados e respondidos online, através do software Questionpro (licença university partnership) e os seus dados foram objecto de um tratamento estatístico com o software SPSS – PASW Statistics 18.

No caso dos docentes e estudantes do 3º ano foram aplicados no final do mês de Maio de 2010 e no caso dos estudantes do 1º ano no final do mês de Outubro de 2010. Em relação aos estudantes, a escolha da data de aplicação não foi casual pois, para algumas questões pretendia-se comparar comportamentos dos estudantes do 1º ano, o mais possível perto do seu ingresso no ensino superior com os dos estudantes de 3º ano, o mais possível perto da sua saída do ciclo de formação, para verificar se a formação produz resultados positivos nos estudantes, a nível da Literacia da Informação.

Do total de docentes das licenciaturas (104 docentes, incluindo a investigadora) foram aplicados pré-testes a oito docentes, cada um deles de um curso diferente, com vista à melhoria dos mesmos. Depois da introdução de alterações feitas com base nas observações colhidas após a aplicação do pré-teste, foram enviados 95 questionários e respondidos 77, o que representa uma percentagem de 81%.

Quanto aos estudantes, igual procedimento de aplicação de um pré-teste foi efectuado, antes da aplicação definitiva do questionário, com a colaboração de um estudante do 3º ano de cada curso, com excepção dos cursos de Design e Engenharia Mecânica, cuja colaboração não foi possível e perfazendo um total de 6 estudantes. Do total de 506 estudantes que responderam ao questionário (315 de 1º ano e 191 de 3º ano) e tendo como referência o total de questionários não devolvidos, por cursos, registam-se percentagens de resposta que oscilam entre os 61% e os 91%. Refira-se que, no caso dos estudantes, para garantir maior índice de respostas, optou-se por uma aplicação dos questionários online e simultaneamente com a presença da investigadora em salas de aula com computadores, e segundo acordo prévio com docentes que dispensaram parte da sua aula para a administração dos referidos questionários.

Dos questionários, seleccionaremos informações relativas a alguns grupos de questões, a saber: caracterização pessoal e académica/profissional (para docentes e discentes), utilização da internet, recuperação e uso da informação (relativas ao grupo de discentes), estratégias pedagógicas e as TIC no processo de ensino-aprendizagem (perspectivas de docentes e discentes) e efeitos da formação para a literacia da informação (para docentes).

Caracterização do grupo de respondentes

Dos 77 **docentes** respondentes, **57,1% são do sexo feminino**, sendo a **faixa etária mais representativa dos 30 aos 35 anos** (35,5%), seguida da faixa etária > 45 anos (23,7 %), 36-40 (22,4%), 41-45 (11,8%) e <30 (6,6%).

A percentagem de **habilitações académicas maioritária** corresponde ao **Mestrado** (54,5%), seguida de Doutoramento (20,8%), licenciatura (15,6%) e Pós-graduação (9,1%).

Da questão com respostas múltiplas sobre habilitações pedagógicas, do total de 113 respostas, **38,9%** correspondem à opção **formação pedagógica no âmbito da formação académica de base**, curso de formação de formadores (38,1%), formação em TIC vocacionada para o ensino (10,6%), formação sobre práticas pedagógicas recomendadas pelo Processo de Bolonha (6,2%) e outras formações pedagógicas (6,2%).

A **maioria** dos docentes encontra-se **em tempo integral** - 75,3% - e 24,7% em tempo parcial, leccionando nas licenciaturas de Contabilidade e Administração - CA, Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação – CTDI, Design, Engenharia Biomédica – EB, Engenharia Mecânica -EM, Engenharia e Gestão Industrial – EGI, Gestão e Administração Hoteleira – GAH, Recursos Humanos – RH, sendo a sua distribuição por unidades Técnico-científicas constante da tabela abaixo.

Unidade(s) Técnico-Científica(s) na(s) qual(is) docentes se integram a nível da docência

	Frequency	Valid percent
UTC – Ciência da Informação	5	5,60
UTC - Contabilidade e Auditoria	7	7,90
UTC – Design	7	7,90
UTC – Economia e Gestão	8	9,00
UTC – Engenharia Biomédica	8	9,00
UTC – Engenharia Industrial e de Produção	3	3,40
UTC – Engenharia Mecânica	7	7,90
UTC – Física e Electrónica	3	3,40
UTC – Hotel Restauração	6	6,70
UTC – Informática	12	13,50
UTC – Línguas e Direito	7	7,90
UTC – Matemática	8	9,00
UTC – Recursos Humanos	8	9,00
Total	89	100

Do grupo de **estudantes respondentes**, num **total de 506**, 315 estão inscritos no **1º ano** – **62,3%** (ano lectivo 2010-11) e 191 no **3º ano – 37,7%** (2009-10), sendo a **maioria do sexo feminino** (59,6%).

A faixa etária com maior percentagem (40,4%) situa-se **entre os 20 e 25 anos**, seguida da faixa etária inferior a 20 anos, com 39%. **93%** dos estudantes respondentes frequentam o **ensino diurno** e 7% o regime pós-laboral, sendo que **24% são trabalhadores estudantes**.

Os inquiridos são estudantes das oito licenciaturas existentes na instituição e já referidas, sendo a percentagem das respostas distribuída tal como consta na tabela abaixo e destacando-se o maior valor para Contabilidade e Administração, único curso que tem a funcionar o regime diurno e pós-laboral e que, por esse motivo, conta com um maior número de estudantes.

Licenciatura	Frequency	Valid percent
CA	151	29,8
CTDI	37	7,3
Design	69	13,6
EB	34	6,7
EM	38	7,5
EGI	40	7,9
GAH	70	13,8
RH	67	13,2
Total	506	100,0

Utilização da Internet pelos estudantes

Dos 501 inquiridos que responderam à questão relacionada com o tipo de computador que têm em casa, apenas um estudante afirmou não ter nenhum (0,2%) e a maioria (62,1%) respondeu que tinha ambos os tipos de computador /portátil e de secretária, 34,3% portátil de 3,4% e secretária, o que nos leva a concluir que a **esmagadora maioria dos lares dos estudantes tem, no mínimo, um computador**, verificando-se que também é **muito alta a taxa de ligação à internet**, já que 96,8% dos inquiridos respondeu afirmativamente a esta questão. Esta realidade dos estudantes é excelente, comparativamente com indicadores nacionais, já que apenas 48,8% dos lares de Portugal continental dispunham de acesso à Internet no primeiro trimestre de 2010,

segundo dados do estudo do Lisbon Internet and Networks International Research Programme (LINI, 2010).

Pode confirmar-se que, globalmente, a **frequência de acesso à internet pelos estudantes é bastante elevada**, sendo que 52,5% a ela acedem várias vezes num dia, 38,3% diariamente e 8% várias vezes na semana. Os restantes valores relativos a uma frequência menor são pouco expressivos (0,4% para uma vez na semana e várias vezes no mês) e 0,2% para uma vez no mês e nunca.

Dos vários **locais de acesso à internet** que os estudantes poderiam assinalar, em resposta múltipla, as opções que colheram valores mais elevados são **casa** (38%), **escola** (28,5%) e **casa de amigos** (11,9%). Em 4º lugar, figura a biblioteca da escola (7%), local de trabalho (6,2%), cyber café (4,9%) e em último lugar, a biblioteca pública (3,5%). Realce-se que o valor total de acesso à internet na escola (escola e Biblioteca da escola) soma 35%, valor minoritário e inferior ao aceso em casa.

Quanto à frequência de **utilização dos motores de pesquisa na internet**, numa escala de 1 (Nunca) a 5 (Muito frequentemente), esmagadoramente, **o Google é que encabeça a lista**, com uma média de 4,89, seguido do Sapo (2,29), e da Yahoo (1,65). Dos restantes, refiram-se, por ordem de frequência de utilização, Busca (1,61%), AEIOU (1,5%), Altavista (1,30%), NetIndex (1,28%) e Webcrawler (1,24%).

Quanto à **frequência de utilização dos recursos da Internet**, também numa escala de 1 a 5, o **YouTube** é que **lidera** a lista, com uma média de 4,21 seguido do Messenger (3,95) e da Wikipédia (3,75). Com valores inferiores aos três primeiros, sucedem-se os blogues (2,65), os sites das bibliotecas (2,16), a biblioteca digital (1,98), o Hi5 (1,92), a B-on (1,70) e, por fim, os "serviços do tipo «Ask a Libraryan»" (1,54). Desta auscultação, é expressivo que os recursos relacionados com bibliotecas obtenham médias de frequência de utilização mais baixas, dentre o conjunto de opções, o que é revelador de uma fraca ligação da Biblioteca e seus recursos à comunidade discente.

Do grupo de respostas múltiplas sobre as **actividades que os estudantes realizam na internet**, a opção "**utilizar o e-mail**", com 19,2% de respondentes **é a que se destaca**, seguida por "fazer pesquisas para estudo" (18,3%), "utilizar o messenger" (16,2%), "fazer pesquisas por lazer" (14,9%), "ouvir rádio/música" (12%), "ver TV/filmes/séries" (10,8%), manter o blog (3,1%) e outros (1,7%). De realçar que se o mail pode ser utilizado para fins académicos ou outros, já a segunda maior percentagem obtida se relaciona exclusivamente com objectivos de estudo. Também é expressiva a percentagem de 73% de estudantes que afirma utilizar informação para estudo, no caso de fazer pesquisas por lazer. Pode concluir-se que, para além de todas as outras actividades efectuadas na internet, com fins sociais e de lazer, há uma percentagem significativa que pode indiciar o hábito de os estudantes utilizarem a internet para fins académicos e/ou mobilizar conhecimentos adquiridos em contexto de lazer para fins académicos.

Recuperação e uso da informação efectuadas pelos estudantes

Quando inquiridos sobre **as fontes habituais de pesquisa da informação**, os respondentes, nesta questão de resposta múltipla, indicaram, **em maior percentagem, os jornais (22%)**, os filmes/ documentários (19%), em terceiro lugar, exequo, as revistas e as pessoas (15,8%), a TV (15,7%) e outros (6,9%).

No que respeita ao **modo como realizam a pesquisa, 70,9% dos estudantes afirma fazê-lo de forma organizada e com tempo**, 24,1% de forma rápida e superficial e 5% de forma minuciosa e profunda, resultados que, maioritariamente, revelam um razoável cuidado posto na forma de pesquisar. È notório que **só uma reduzida percentagem afirma fazer pesquisas de uma forma**

próxima do ideal – com detalhe e profundidade – enquanto que, aproximadamente, ¼ dos respondentes afirma fazê-lo rápida e superficialmente, valor significativo e revelador de alguma falta de exigência inerente ao acto de pesquisar.

Sobre a questão **"Dos resultados de pesquisa que obtém, como selecciona os que irá utilizar?"**, a maioria dos estudantes que responderam optou pela opção "**pelo conteúdo**", (59,4%), "pela origem/fonte de informação" (22,5%), "pelo resumo apresentado" (9,7%) e "pela ordem de apresentação" (8,5%). Destes resultados, é de evidenciar que embora em menor percentagem, ainda se regista um número significativo de estudantes que usa a informação, de forma acrítica, sem proceder a operações de análise e ou avaliação da mesma.

Quanto à **forma como os estudantes tratam a informação seleccionada**, a opção mais indicada – **ler** - reúne um total de **34,3%,** seguida da opção tirar apontamentos (33%), comparar com outras leituras (21,8%), avaliar a autoria (6,6%) e copiar/passar textualmente (4,3%). Também nesta questão, ainda que em último lugar, a utilização da informação, de uma forma reprodutiva e mecânica, é ainda praticada por alguns alunos. No entanto, **nos lugares cimeiros e em maioria, a leitura e a actividade de tirar apontamentos, reflectem um significativo esforço de descodificação de conteúdos**, bem como uma tentativa de selecção e síntese dos mesmos conteúdos. A opção de comparação com outras leituras, indicada em 3º lugar, pressupõe um exercício de reflexão crítica e até, eventualmente, de avaliação de conteúdos, embora a avaliação da autoria tenha um valor pouco significativo. Sintetizando, globalmente, parece existir uma tendência positiva, a nível de competências de LI, com excepção da baixa percentagem correspondente às opções apontadas nos dois últimos lugares.

Como resultados da questão que admite respostas múltiplas - **"A quem solicita ajuda para elaborar um trabalho?"**, **o valor mais alto de respostas** recai sobre a opção "**professores**" (28,9%), grupo de trabalho (27,5%), amigos (25,1%) e familiares (12,3%). 4,1% dos estudantes afirma não pedir ajuda a ninguém , 1,3% afirma recorrer ao Bibliotecário e 0,8% a outros. **De realçar a importância que os docentes estabelecem com os estudantes no âmbito do apoio à realização do trabalho de grupo, bem como os colegas de grupo, concluindo-se que os intervenientes mais directos na dinâmica do trabalho de grupo é que são mais valorizados**. Se estes agentes educativos coincidem com o contexto formal, os estudantes também solicitam ajuda a elementos fora do contexto educativo formal - aos amigos e familiares - a quem recorrem mais do que a uma figura institucional que lhes poderia ser de utilidade na matéria - o bibliotecário. De facto, o valor de 1,3% que lhe é atribuído, é muito baixo, donde se pode concluir que **a interacção com o Bibliotecário, a este nível, é muito fraca**.

Quanto ao **cuidado posto na revisão dos trabalhos, antes da entrega final**, submetendo-os à **leitura crítica de terceiros**, que não os avaliadores finais, colhe o total de **55,4% de respostas afirmativas**, percentagem que revela que **a maioria dos estudantes se preocupa com uma apreciação prévia**, com vista à introdução de melhorias nos trabalhos efectuados e provavelmente alvo de avaliação.

Em relação à **forma como os estudantes se relacionam** tendencialmente com **o suporte de papel ou digital** encontram-se resultados expressivos nas respostas às questões a seguir indicadas. Sobre a **impressão da informação** seleccionada, 60,2% afirma imprimi-la, o que revela uma **tendência maioritária** para o armazenamento da informação, de uma forma tradicional. Quanto aos resultados para a questão **"Inicia o seu trabalho directamente no processador de texto (por ex. Word)?"** em que **73,6% dos respondentes respondem afirmativamente**, indiciam uma bastante boa relação dos estudantes com o ambiente digital. Igualmente, o **suporte de entrega do trabalho**, apontando para **59,5% de respondentes que afirmam utilizar o suporte de papel e electrónico, 30,3% o electrónico** e 10,2% o papel,

reflecte, maioritariamente, uma dualidade de procedimentos de armazenamento da informação que pode estar associada a exigências formais feitas pelos docentes. De qualquer modo, é interessante sublinhar que, **comparando as duas opções - papel e electrónico, este último colhe quase o triplo de respostas da primeira opção**, donde se pode concluir que, para a entrega de trabalhos académicos, há uma **supremacia significativa da adopção do suporte digital face ao tradicional.**

Estratégias pedagógicas utilizadas e que mais podem contribuir para a FPLI

A **estratégia pedagógica, mais referida pelos docentes**, que mais pode contribuir para a formação para a LI dos estudantes é a **promoção de trabalho de grupo** (11,8%) enquanto que a mais referida pelos estudantes **é a orientação do trabalho de grupo** (13,2%).

A segunda estratégia mais indicada pelos estudantes (12,3%) é a recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam e para os docentes é recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos (11%).

A 3ª estratégia pedagógica mais referida pelos estudantes é a promoção de trabalho de grupo (12,1%) e pelos docentes é a **recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam** (9,9%).

Em 4º lugar é referida pelos estudantes a produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que (o docente) lecciona (10%) e pelos docentes a promoção de trabalhos interdisciplinares (9,4%).

Das treze opções que docentes e estudantes poderiam indicar como as que mais contribuem para a FPLI, comparando os dois grupos de respondentes, para cada uma das variáveis, e por via da aplicação do T Test, registam-se diferenças significativas entre alunos e professores nas seguintes estratégias, a seguir indicadas: recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam, promoção de trabalho de grupo, produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que (o docente) lecciona e orientação de estágios, com valores mais elevados para os estudantes. Já a recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação, a promoção de trabalho individual e a promoção do trabalho interdisciplinar são mais valorizadas pelos docentes.

Do conjunto de estratégias que não apresentam diferenças significativas entre grupos refiram-se: recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos, orientação de trabalhos individuais, orientação de trabalho de grupo e orientação de trabalhos inter-disciplinares, tutorias e outras.

É de notar que embora não indicada pela mesma prioridade, a promoção de trabalho de grupo encontra-se em ambos os grupos de respondentes nas três primeiras estratégias, bem como a recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam, o que reforça o valor da sua importância e de alguma sintonia entre discentes e docentes.

Sublinhe-se a importância do trabalho de grupo para os estudantes, ocupando a "orientação" o 1º lugar e a "promoção" o 3º lugar, bem como a "promoção", indicada em 1º lugar pelos docentes.

Estabelecendo uma relação comparativa entre a percentagem de docentes que dizem usar determinadas estratégias pedagógicas e a sua avaliação positiva sobre as que contribuem para a FPLI, registam-se os seguintes resultados. Em 1º lugar, **a produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que o docente lecciona é a estratégia pedagógica que reúne maior percentagem por parte de docentes que a utilizam e que afirmam contribuir para a FPLI** (96,9%). Segue-se a orientação de trabalho de grupo (89,7%) e a recomendação de bibliografia sobre as u.c que (o docente) lecciona (88,9%). Destaque

para as **estratégias pedagógicas que os docentes afirmam não usar e que, em simultâneo, assinalam como as que mais contribuem para FPLI**: em **1º lugar, Outras (100%)**, em 2º lugar - recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação (68,8%), em 3º lugar - recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos (57,5%) e, em 4º lugar - orientação de trabalhos inter-disciplinares (52,4%). Ora, esta situação, revela que, em número significativo, embora os docentes reconheçam que não utilizem estas estratégias pedagógicas as associam às que mais contribuem para a formação para a LI.

Quando inquiridos os estudantes sobre a **frequência com que são usadas**, de forma global, no curso, **as referidas estratégias**, a maioria aponta, na escala de 1 a 5, valores iguais ou superiores ao valor mediano, podendo afirmar-se que estas estratégias são avaliadas **como usadas (52,9%), bastante usadas (29,9%) e muito usadas (4,1%)**. Abaixo do valor mediano, regista-se uma minoria, perfazendo um total de 13,1% - pouco usadas (12,1%) e nada usadas (1%).

Relativamente à **recolha de opinião sobre os trabalhos realizados pelos estudantes, no que respeita à demonstração de competências de Literacia da informação nos referidos trabalhos, ao acompanhamento pelos docentes e à avaliação** dos mesmos, regista-se, para as três questões, médias iguais ou superiores a 3,79 numa escala de 1 a 5, seja para docentes, seja para estudantes.

Comparando o grupo dos estudantes com o dos docentes, há **uma divergência de opiniões estatisticamente relevante sobre a questão de os trabalhos deverem reflectir a demonstração de competências de LI, sendo a média geral dos docentes (4,01) superior à dos estudantes** (3,79) e registando-se uma diferença significativa de 0,027. Embora nas restantes questões deste grupo não se registem diferenças significativas entre docentes e estudantes, é de assinalar que estes, globalmente, têm uma média superior à dos docentes, valorizando mais o acompanhamento dos docentes nos trabalhos, bem como a avaliação intermédia dos trabalhos.

Quanto aos **contextos em que os docentes fazem o acompanhamento dos trabalhos** individuais, de grupo ou interdisciplinares, aquele que, dentre as respostas múltiplas, é apontado por maior percentagem de docentes, é o "**horário de atendimento aos alunos**" (35,3%), seguido do contexto "aulas" (32,9), "online" (20,8) e "horas de tutoria integradas na distribuição de serviço" (11%). Sublinhe-se a percentagem minoritária do acompanhamento online.

As TIC no processo de ensino-aprendizagem

Quanto às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), daquelas que podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, com os estudantes e que mais contribuem para a formação para a LI, figuram em 1º lugar, tanto no grupo de estudantes como de docentes, os motores de pesquisa (com 20,3% para estudantes e 17% para docentes).

A segunda TIC mais referida pelos estudantes é o Moodle ou outra plataforma de nsino a distância (com 19,9%), enquanto pelos docentes são nomeadas as bases de dados electrónicas (b-on e outras) (16,3%).

Em 3º lugar, para os estudantes, figura o correio electrónico (11,7%) e para os docentes é apontado o Moodle ou outra plataforma de ensino a distância (15,3%).

Para os estudantes, encontram-se, na lista, em 4º e 5º lugares, os fóruns de discussão (10,2%) e as bases de dados electrónicas (b-on e outras) (8,4%). O 6º lugar cabe aos blogs, o 7º às wikis, o 8º às redes sociais, o 9º aos repositórios digitais, o 10º ao chat, skipe ou Messenger, o 11º à vídeo-conferência e o 12º a outras tecnologias.

Destacam-se como TIC consideradas mais importantes para a FPLI os motores de pesquisa, referidos em primeira preferência por ambos os grupos de respondentes, o Moodle ou outra

plataforma de ensino a distância, indicado em 2º e 3º lugares por estudantes e docentes, as bases de dados electrónicas (b-on e outras) e o correio electrónico referidos, respectivamente, em 2º lugar por docentes e em 3º lugar por estudantes.

Por via da aplicação do T Test, podem observar-se diferenças significativas entre docentes e estudantes, com vantagem para os estudantes, nas seguintes TIC - correio electrónico, fóruns de discussão e blogs, enquanto que a vantagem se traduz, para os docentes, em relação a repositórios digitais, bases de dados electrónicas (b-on e outras) e outras tecnologias. Tal situação indicia uma maior consciência, por parte dos docentes para o facto de a utilização de recursos bibliográficos online relacionados com literatura científica poderem potenciar a formação para a LI.

Quanto à frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as referidas TIC, maioria do grupo inquirido – os estudantes - aponta, na escala de 1 a 5, valores iguais ou superiores a 3, podendo afirmar-se que estas TIC são avaliadas, pelos respondentes, como utilizadas (com 30,6%), bastante utilizadas (35,6%) e muito utilizadas (27,4%). Abaixo do valor mediano, regista-se uma minoria, perfazendo um total de cerca de 6%, donde se pode concluir que a avaliação da frequência das TIC é bastante positiva, já que, no total, há uma taxa de 63% que a avalia como bastante utilizada ou no nível superior da escala – muito utilizada.

À laia de conclusão… Efeitos da formação para a literacia da informação

A manifestação de efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes é confirmada, na perspectiva dos docentes já que, quando directamente inquiridos sobre a questão, 87,1% dos setenta docentes respondentes, afirma que sim (12,9% afirma que não).

O modo como se manifestam esses efeitos positivos nas atitudes dos estudantes, também investigado, resultou na seguinte avaliação dos docentes, face à questão de resposta múltipla: a opção (os estudantes) “prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação” foi a que colheu maior percentagem de respostas (20,3%), seguida do reconhecimento de que os estudantes “são mais rigorosos quando lidam com a informação” (18,7%) e que “têm mais sentido crítico” (17,8%). Ora, a opção com maior número de respostas parece ser a que mais se aproxima de uma definição de Literacia da informação mais completa e abrangente, de acordo com a linha de actuação desta investigação, sendo as restantes opções complementares desta – autonomia, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade e capacidade de trabalho em equipa.

Como se manifestam efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes

	Frequency	Valid percent
Prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação	49	20,3
São mais rigorosos quando lidam com a informação	45	18,7
Têm mais capacidade de trabalho em equipa	21	8,7
Têm mais sentido crítico	43	17,8
Têm mais capacidade de resolver problemas	27	11,3
Têm mais autonomia	30	12,4
São mais responsáveis	23	9,5
Outros	3	1,3
Total	241	100

Ora, se interessa reter e registar resultados positivos da acção da FPLI, também interessa perceber as razões subjacentes a uma avaliação negativa ou sem resultados

positivos nos estudantes, por parte dos docentes que registaram esses motivos. Nessa medida, a razão mais apontada pelos docentes é que “apesar da formação geral sobre LI, os estudantes não praticam competências de LI” (30,2%), que “apesar da formação ministrada nas u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI, os estudantes não praticam competências de LI” (25,2%), que “os alunos desvalorizam as questões éticas” (25,2%), que “a formação para a LI recebida na licenciatura não é adequada (9,7%) e que “não há articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c.” (9,7%).

Em síntese, os dois primeiros motivos apontados pelos docentes para que não haja resultados positivos da FPLI nos estudantes centram-se numa ausência de prática, pelos estudantes de questões relacionadas com LI, apesar de os docentes reconhecerem que a formação (geral e específica) para a LI existe. A terceira causa mais indicada – desvalorização de questões éticas, por parte dos estudantes, está intimamente relacionada com o ónus colocado nos estudantes, os quais provavelmente não praticam competências de LI, por desvalorizarem questões éticas. Ainda que uma percentagem minoritária apresente causas estruturais e externas aos alunos - inadequação da FPLI na licenciatura ou falta de articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c., as percentagens mais significativas centram-se no comportamento dos estudantes que parecem não aplicar na prática académica, os conhecimentos teóricos adquiridos pela formação.

Não só esta quantificação maioritária dos efeitos positivos da LI na formação superior dos estudantes se comprova por esta percepção que os docentes têm, mas também parece ser generalizada no âmbito de uma avaliação qualitativa decorrente das entrevistas realizadas aos coordenadores de curso. Outros dados decorrentes da investigação em curso, convocando perspectivas de outros agentes essenciais no processo de ensino-aprendizagem trarão certamente maior robustez a estas conclusões que agora se apresentam.

Concluindo, da convergência e divergência de perspectivas dos actores implicados neste acto de levar à cena a obra complexa da FPLI, traçou-se uma caracterização plurifacetada das performances de actores e protagonistas que verbalizam o que pensam e descrevem o seu modo de actuar – o que fazem, o que não fazem e poderiam fazer. Exercitando uma competência da Literacia, o juízo crítico, através da auto e hetero-avaliação, eles contribuem para a construção do guião de outros possíveis cenários, apontando caminhos para a melhorar um processo que tem de ser evolutivo.

Bibliografia

Dudziak, E. (2001). *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo: Universidade de São Paulo. [Consult. 22 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>.

Dudziak, E. (2005). 'Competência em informação melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy'. In Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência daInformação. Curitiba: FEBAB: 1-15. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: http://eprints.rclis.org/archive/00005018/01/166_DUDZIAK_CBBD_2005b.pdf>.

Eisenberg, M. (2006). 'Three Roles for the 21st-Century Teacher-Librarian'. *CSLA Journal*, 29, 21-23. [Consult. 25 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=43&hid=3&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>.

Jenkins, H. [et al] (2006). *New Media Literacy White Paper. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. MacArthur Foundation. [Consult. 30 Jul. 2009]. Disponível em WWW: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>

Joyce, M. [et al.] (2001). *Page to Screen*. London; New York: Routledge, ISBN 0-415-17465-1(pbk).

LINI & UMIC (2010) - A utilização de internet em Portugal 2010. Lisboa: ISCTE. [Consult. 1 Mar. 2011]. Disponível em WWW: <http://www.umic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf>.

Morgan, W. (2001). 'Computers for Literacy: making the difference?'. *Asia–Pacific Journal of Teacher Education*', 29, 32-47. [Consult. 17 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <http://www.elitnet.at/Docs/Computers%20for%20Literacy_making%20the%20difference.pdf >.

Silva, A (2006). *A Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Edições Afrontamento; CETAC. ISBN 972-36-0859-6.

Silva, A., Marcial, V. & Martins F. (2007). 'A Literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases'. In 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: < http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM31.pdf>.

Silva, A. (2008). 'Inclusão digital e Literacia informacional em Ciência da Informação'. *PRISMA.COM*, 7, 16-43. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: < http://prisma.cetac.up.pt/16_Inclusao_Digital_e_Literacia_Informacional_em_Ciencia_da_Informacao_Armando_Malheiro_Silva.pdf >.

Wilson,T. (1999). 'Models in information behaviour research'. *Journal of Documentation*, 55, 249-270. [Consult.19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <URL: http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.htm>.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Os Efeitos da Convergência nos *Media* Noticiosos

CARLOS CANELAS
Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior – Instituto Politécnico da Guarda
carlos.canelas@ipg.pt

Resumo:
Já há alguns anos a esta parte que os *media* jornalísticos estão a passar por um processo de transformações que afecta as suas diversas dimensões, nomeadamente a tecnológica, a empresarial, a profissional, a dos conteúdos noticiosos e da relação com a própria audiência, sendo este processo designado por convergência. Consequentemente, as alterações manifestadas nas referidas dimensões estão, naturalmente, a ter importantes implicações nos processos de produção, difusão e recepção das mensagens mediáticas de todos os órgãos de informação social.
Assim, para que os consumidores de mensagens mediáticas possam fazer uso dos *media* noticiosos de forma eficaz e segura, é importante que os mesmos tenham conhecimento do seu funcionamento, bem como das mais recentes redefinições verificadas neste domínio.
Neste contexto, a presente comunicação científica possui como objectivo principal apresentar os principais efeitos provocados pelo fenómeno da convergência nos órgãos de informação, tendo como referência alguns dos trabalhos mais recentes de diversos autores, dos quais se destacam os seguintes nomes: Henry Jenkins; Jane B. Singer; John Pavlik; Manuel Castells; Mark Deuze; Ramón Salaverría; Stephen Quinn; entre muitos outros.
Os resultados e conclusões a serem expostos nesta comunicação derivam de uma investigação que está a decorrer no âmbito da realização de uma tese de doutoramento, com o título provisório «O Binómio Jornalista-Editor de Vídeo na Produção de Conteúdos Noticiosos Televisivos», sendo este trabalho científico orientado pelo Prof. Doutor Jorge Ferraz de Abreu, docente do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e co-orientado pelo Prof. Doutor Jacinto Godinho, docente do Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Esta tese está enquadrada no doutoramento em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais, cujo programa doutoral está a ser leccionado, em conjunto, pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Palavras-chave:
convergência, jornalismo, media, mensagens mediáticas.

1. Introdução

No início da segunda década do século XXI, os media jornalísticos ainda estão a passar por um processos de transformações que abrangem as questões tecnológicas, empresariais, profissionais, dos conteúdos e da própria relação com as suas audiências (Jenkins, 2006; Salaverría, 2009). Esse processo iniciou-se, com mais intensidade, ainda no século passado, nos finais dos anos 90, fomentado pelo advento das tecnologias digitais (Pavlik, 2001; Jenkins, 2006). No ponto de vista de John Pavlik (2001), essas transformações são provavelmente as maiores desde do surgimento da imprensa. Na medida em que todas as fases e etapas dos processos de produção e de emissão de conteúdos jornalísticos sofreram e ainda estão a sofrer alterações significativas (Cottle e Ashton, 1999; Pavlik, 2000; Domingo et al., 2007; Micó et al., 2009; Salaverría, 2009).

2. A Convergência e os seus Efeitos nos Media Noticiosos

Ainda que a convergência esteja, nos últimos tempos, a merecer uma atenção especial por parte da comunidade científica, especialmente dos académicos e investigadores que se dedicam ao estudo dos media (Huang et al., 2004; Dailey et al., 2005; Micó et al., 2009), este fenómeno não é, na verdade, novo (Fildler, 1997; Jenkins, 2004, 2006; Micó et al., 2009; Salaverría et al., 2009). As primeiras referências bibliográficas relativas à convergência dos meios de comunicação remontam aos finais dos anos 70 do século XX, sendo destacado Nicholas Negroponte como um dos primeiros investigadores a abordar este fenómeno (Fildler, 1997; Salaverría, 2009). Todavia, para Henry Jenkins (2006), foi provavelmente Ithiel de Sola Pool, no seu livro intitulado «Technologies of Freedom», publicado em 1983, a delinear o conceito de convergência como um poder de transformação nas indústrias mediáticas, considerando-a como um processo designado por «convergência de modos» que está a esbater as fronteiras entre os meios de comunicação, mesmo entre as comunicações como o correio, o telefone e o telégrafo, e os mass media, como a imprensa, a rádio e a televisão. Acrescentando que um único meio físico - como sejam fios, cabos ou ondas - pode transportar serviços que no passado eram disponibilizados separadamente. Contrariamente, um serviço que, ainda há pouco tempo, era oferecido por um único meio – seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia – hoje pode ser disponibilizado de várias formas físicas diferentes. Deste modo, a relação um-a-um que existia entre um meio de comunicação e a sua utilização está se corroendo (Sola Pool, 1983, apud Jenkins, 2006: 10). Não obstante, foi somente nos finais da década de 1990 que o fenómeno da convergência começou a concentrar a atenção dos académicos e investigadores do campo dos media.

Por outra parte, tal como fazem questão de realçar diversos autores (Salaverría, 2003; 2009; Quinn, 2004, 2005; Dailey et al., 2005; Dupagne e Garrison, 2006; Domingo et al., 2007; Deuze, 2008b; Micó et al., 2009, entre muitos outros), definir convergência não é uma tarefa fácil de se concretizar, porque este conceito é considerado ambíguo (Salverría, 2003; 2009; Quinn, 2005; Salaverría, 2009), polissémico (Domingo et al., 2007; Micó et al., 2009; Salaverría, 2009), dinâmico (Dailey et al., 2005; García Avilés et al., 2009; Micó et al., 2009) e multidimensional (Dupagne e Garrison, 2006; Domingo et al., 2007).

A ambiguidade e a polissemia do conceito de convergência estão relacionadas com as inúmeras definições e interpretações provenientes tanto do campo profissional como do campo académico (Salaverría, 2003, 2009; Quinn, 2005; Dupagne e Garrison, 2006). Geralmente, para os profissionais dos media noticiosos, particularmente para os jornalistas, a palavra “convergência” é utilizada como sinónimo de “integração de redacções” (newsroom integration) ou “redacções integradas” (integrated newsroom). Dito por outras palavras, a convergência dos media noticiosos é entendida como a integração, concentração, fusão ou unificação de diferentes redacções jornalísticas

(imprensa, rádio, televisão e web), por norma pertencentes ao mesmo grupo de media, num único espaço físico, com vista à partilha de recursos (financeiros, materiais, tecnológicos e humanos) (Dupagne e Garrison, 2006), tendo como objectivos principais o aumento da produção noticiosa, para "alimentar" as diversas plataformas de distribuição de conteúdos informativos, e a redução dos custos inerentes a esta produção (Quinn, 2005). A integração de redacções jornalísticas está a ser uma prática comum, um pouco por todo o mundo, em diversos grupos de media (Huang et al., 2004, 2006; Quinn, 2004, 2005; Dailey et al., 2005; Domingo et al., 2007; Masip et al., 2007; Meier, 2007; García Avilés e Miguel Carvajal, 2008; Scolari et al., 2008; García Avilés et al., 2009; Micó et al., 2009).

No contexto académico, as definições sobre a convergência não costumam ser tão redutoras, sendo mais ricas, variadas e, por vezes, até divergentes (Singer, 2004; 2009; Jenkins, 2006; Domingo et al., 2007; Salaverría, 2009). Influenciada pela concepção do mundo profissional, uma parte da literatura académica define convergência como a integração de redacções noticiosas. Porém, diversos autores tentaram apresentar definições que abrangessem as diversas dimensões da convergência noticiosa (Jenkins, 2004; 2006; Singer, 2004; Dailey et al., 2005; Domingo et al., 2007; Salaverría et al., 2008; Salaverría, 2009). Por exemplo, quando Henry Jenkins (2006) usa o termo convergência, está a referir-se ao fluxo de conteúdos distribuído através das diversas plataformas mediáticas, à cooperação entre múltiplos mercados mediáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação social. Para o autor, a convergência é uma palavra que está relacionada com transformações tecnológicas, empresariais, culturais e sociais (Jenkins, 2006).

Por sua vez, um grupo de 25 investigadores, oriundos de 12 universidades espanholas, onde se destacam os nomes de David Domingo, José Alberto García Avilés, Josep Micó, Ramón Salaverría, entre outros, que, durante os anos 2006 e 2009, participaram num projecto intitulado «Convergencia digital en los medios de comunicación», apresenta a seguinte definição sobre a convergência: é um processo multidimensional que, facilitado pela implementação generalizada das tecnologias digitais da informação e da comunicação, afecta o âmbito tecnológico, empresarial, profissional e editorial dos media noticiosos, propiciando uma integração de ferramentas, espaços físicos de trabalho, métodos de trabalho e linguagens que ainda há pouco tempo estavam separados, de tal forma que os jornalistas produzem conteúdos noticiosos que são distribuídos através de multiplataformas, mediante as especificidades de linguagem de cada media noticioso (Domingo et al., 2007; Salaverría e García Avilés, 2008; Micó et al., 2009; García Avilés et al., 2009; Salaverría, 2009). Ramón Salaverría (2009) realça que nesta definição o que sobressai em primeiro lugar é o sentido de convergência como processo, embora reconheça que a grande parte das transformações verificadas nos media jornalísticos estejam relacionadas directamente com as questões tecnológicas.

No entanto, a convergência não deve ser interpretada como um mero processo tecnológico. Neste sentido, vários autores (Jenkins, 2004; 2006; Dailey et al., 2005; García Avilés, 2006b; Domingo et al., 2007; Salaverría e García Avilés, 2008; Salaverría, 2009) reconhecem a importância das tecnologias digitais no que diz respeito às transformações provocadas pela convergência jornalística, mas não a consideram como o único factor. Muito embora, o factor tecnológico esteja presente em todas as dimensões da convergência informativa (Salaverría, 2003; Domingo et al., 2007), este não deve ser considerado como o factor determinante das diversas mudanças verificadas no campo dos media noticiosos (Dailey et al., 2005; Domingo et al., 2007; García Avilés, 2007). Nesta linha, a convergência jornalística não deve ser compreendida como um processo tecnológico, mas como um processo que faz uso das tecnologias digitais para alcançar os seus objectivos. Tanto mais que a adopção das tecnologias digitais, por parte das empresas de media, está dependente de estratégias empresariais e profissionais (Domingo et al., 2007; García Avilés et al., 2009). Ainda sobre esta questão, José Alberto García Avilés (2006c) lembra que os media noticiosos não são

empresas de tecnologias, mas organizações que produzem e difundem conteúdos jornalísticos. Nesta óptica, a tecnologia está ao serviço dos conteúdos e não o inverso.

Por outro lado, a tecnologia por si só não garante uma melhor qualidade dos conteúdos informativos. De qualquer forma, como destaca Stephen Quinn (2005), a convergência pode ser uma excelente oportunidade para se produzirem melhor informação jornalística, uma vez que os órgãos noticiosos dispõem de novas ferramentas tecnológicas que, devidamente usadas, poderão aumentar a qualidade dos conteúdos noticiosos e adaptar os conteúdos a cada plataforma.

Seguidamente, será abordada a influência da convergência nas diversas dimensões dos órgãos de informação.

2.1. Na Dimensão Tecnológica

Na dimensão tecnológica, a convergência reflecte-se nas diversas e profundas transformações verificadas nos processos de produção e de difusão dos media noticiosos, bem como nas modalidades de consumo dos conteúdos informativos (Pavlik, 2000, 2001; Salaverría, 2003, 2009; Jenkins, 2004, 2006; Deuze, 2008b; Salaverría e García Avilés, 2008; Salaverría, 2009).

No panorama tecnológico, os profissionais da informação, nomeadamente os jornalistas, viram as suas ferramentas de trabalho alteradas e, consequentemente, substituídas, de tal forma que, hoje, os instrumentos de trabalho jornalístico são cada vez mais comuns aos profissionais de qualquer media noticioso (Bastos, 2000; Salaverría e García Avilés, 2008; Canavilhas, 2009; Salaverría, 2009). Se ainda há poucos anos, as ferramentas de trabalho, designadamente os equipamentos de produção, utilizadas pelos jornalistas de imprensa, rádio e televisão muito pouco tinham em comum, na actualidade, todos os jornalistas, incluindo os que laboram exclusivamente para o on-line, usam ferramentas cada vez mais similares (Salaverría, 2009). Mesmo assim, convém não esquecer que, embora a produção de conteúdos informativos de âmbito jornalístico seja executado através de equipamentos informáticos, onde se incluem o hardware e o software, os programas informáticos de áudio, imagem (sobretudo os de tratamento de fotografias, como o Adobe Photoshop), vídeo, design gráfico, entre outros, possuem filosofias de trabalho próprias.

De qualquer modo, não há dúvidas que muitas das ferramentas são bastante similares. Por exemplo, os equipamentos de registo de áudio, gravadores digitais de áudio que têm como suporte de gravação uma memória interna ou um cartão de memória, que vieram substituir os antigos gravadores analógicos de áudio que possuíam como suporte de gravação a cassete ou a microcassete, usados pelos jornalistas de imprensa, rádio e internet são os mesmos. Assim sendo, os procedimentos de recolha do material sonoro, da transferência para o sistema informático e de edição poderão ser idênticos. Contudo, a linguagem irá variar em função do media noticioso.

Porém, o equipamento que, tecnologicamente, veio revolucionar as redacções noticiosas foi, no nosso ponto de vista, o computador. A partir do momento em que os computadores foram incorporados nas redacções dos media noticiosos, estes têm vindo a apresentar transformações significativas na forma como os jornalistas dos diversos media realizam o seu trabalho (Bastos, 2000). Já no início dos anos 1980, Anthony Smith (1980) previa que a incorporação dos computadores nas redacções jornalísticas propiciaria grandes implicações na actividade noticiosa.

No que diz respeito ao computador como equipamento de produção de conteúdos jornalísticos, o mesmo pode ser uma máquina de escrever para um jornalista da imprensa, uma mesa de mistura e/ou de montagem de áudio para um jornalista da rádio e uma mesa de mistura e/ou de montagem de vídeo para um jornalista da televisão. Nesta via, Ramón Salaverría e José Alberto García Avilés (2008) reforçam a ideia de que, no presente, o computador integra, num único aparelho, todas as tecnologias para a produção jornalística.

Ainda sobre a produção de conteúdos jornalísticos, a internet também veio redefinir as práticas e as rotinas dos jornalistas, particularmente as que estão relacionadas com a pesquisa de conteúdos e com o contacto com as fontes de informação (Bastos, 2000; Pavlik, 2001). Pese embora a internet tenha surgido na década de 1960, nos Estados Unidos da América, só com a concepção da world wide web (www), no início da década de 1990, por Tim Berners-Lee, é que ela se converteu num verdadeiro meio de comunicação e de informação de escala global (Castells, 2004). Assim, nos últimos anos, a internet afirmou-se como instrumento privilegiado de contacto com as fontes de informação e de pesquisa de conteúdos (que podem estar disponibilizados em forma de texto, áudio e imagem) para os jornalistas de qualquer meio de comunicação jornalística (Bastos, 2000).

Em termos de difusão, os media noticiosos tradicionais têm usado algumas das potencialidades da web para distribuir os seus conteúdos informativos. A internet foi, desde muito cedo, encarada pelos órgãos de informação, principalmente pelos media impressos – os jornais electrónicos, como uma nova plataforma de disseminação dos seus conteúdos jornalísticos (Bastos, 2000; Salaverría, 2003). Para Ramón Salaverría (2009), a convergência jornalística, no contexto tecnológico, bem poderia ter o sinónimo de multiplataforma. Neste seguimento, Kenneth C. Killebrew (2005) considera que a questão mais importante da vertente tecnológica da convergência dos media noticiosos não são as alterações provocadas nas infra-estruturas, nomeadamente nas redacções, nem na reestruturação dos recursos humanos e técnicos, mas principalmente na distribuição dos seus conteúdos informativos através de multiplataformas.

Por outra parte, a dimensão tecnológica da convergência também está a ter implicações nas formas de recepção de conteúdos informativos, ou seja, nos modos de consumo por parte dos consumidores de informação jornalística, dado que as tecnologias digitais proporcionaram o aumento e uma diversidade de suportes de consumo, tais como: computadores com ligação à internet; telemóveis com capacidade de recepção de conteúdos multimédia; smartphones; PDA´s; consolas de jogos; entre outros dispositivos, cada vez mais portáteis, interactivos e multimédia (Jenkins, 2006; Salaverría e García Avilés, 2008; Salaverría, 2009). Desta maneira, os actuais consumidores de informação jornalística têm à sua disposição suportes de recepção que possibilitam o acesso aos conteúdos dos diferentes media informativos a partir de um único ou de vários suportes de recepção. Dito por outros termos, se é verdade que os conteúdos dos media jornalísticos podem ser acedidos a partir de vários suportes de recepção, a título de ilustrativo, os conteúdos informativos televisivos podem ser visionados através de um televisor, ou a partir de um computador com ligação à internet, ou recorrendo a um smartphone, entre outros suportes de recepção, é igualmente verdade que, a partir de um único suporte de recepção, por exemplo recorrendo a um computador com ligação à internet, o consumidor tem acesso aos inúmeros conteúdos de todos os tipos de media jornalísticos. Neste ponto, uma questão importante é a possibilidade que, actualmente, os consumidores possuem para aceder aos conteúdos jornalísticos de qualquer media noticioso a partir de diversas plataformas, a qualquer hora e em qualquer lugar (Jenkins, 2006).

2.2. Na Dimensão Empresarial

Alimentar a convergência tecnológica significa uma mudança nos padrões de propriedade dos meios de comunicação (Jenkins, 2006). Neste cenário, outra dimensão dos media noticiosos afectada pela convergência é a empresarial (Jenkins, 2004, 2006; Quinn, 2005; Dupagne e Garrison, 2006; García Avilés et al., 2009; Micó et al., 2009; Salaverría, 2009).

Os responsáveis pelos media jornalísticos vêem no fenómeno da convergência uma excelente oportunidade para descobrirem e desenvolverem novos modelos de negócio, tendo em linha de conta as novas necessidades dos consumidores (Cádima, 1999; Jenkins, 2004, 2006; Quinn, 2005; García Avilés et al., 2009), assim como as novas regras de mercado (Salaverría, 2009). Muito embora Henry

Jenkins (2006) reconheça que a convergência seja uma oportunidade para os media, o autor também a vê como um risco, dado que a maioria das empresas de media teme uma fragmentação ou uma erosão nos mercados mediáticos.

Tal como realça Fancis Balle (2003), os conteúdos noticiosos são produzidos de acordo com técnicas industriais para serem vendidos a compradores que desejam numerosos, tão numerosos quanto possível. Portanto, os media obedecem a uma dupla lógica, ou seja, a um tempo industrial e comercial. Por efeito, as empresas de media procuram, sobretudo, o lucro (Balle, 2004). Do ponto de vista do autor anterior (Balle, 2003), os media informativos para concretizar este objectivo têm de responder às expectativas e às necessidades dos seus "clientes", procurando, particularmente, "agradar" e "seduzir".

A dimensão empresarial da convergência noticiosa refere-se à concentração de órgãos de informação por parte de grupos de media (Jenkins, 2004, 2006; Quinn, 2005; Dupagne e Garrison, 2006; Deuze, 2008c). A título de exemplo, em Portugal, a grande parte dos media de âmbito nacional está concentrada em poucos grupos de media, tais como: o Grupo Cofina (Correio da Manhã, Destak, Metro, Record e Jornal de Negócios); a Media Capital (TVI); o Grupo Controlinveste (Diário de Notícias, Jornal de Notícias, 24 Horas, Tal & Qual, O Jogo, TSF, Sport TV, …); a Impresa (SIC, Expresso, Visão, …) e a Rádio e Televisão de Portugal (RTP, RDP, Antena 1, …). Uma das grandes críticas apontadas à concentração de órgãos de comunicação social tem a ver com o pluralismo, algo muito importante e valorizado nas sociedades democráticas (Huang et al., 2006). O pluralismo deve ser entendido como um conceito estruturante de um regime e sociedade de democracia representativa, abrangendo liberdade de informação e confronto de opiniões. Com efeito, a livre formação de correntes de opinião e a liberdade de fundação de media que as exprimam é a matriz do pluralismo (Cascais, 2001: 152-153). Com a concentração de media jornalísticos, o pluralismo poderá ficar em causa.

Para além da concentração de media informativos, a dimensão empresarial está igualmente relacionada com a integração de redacções de diferentes media jornalísticos. Nesse sentido, as redacções integradas podem alojar, no mesmo espaço físico, jornalistas de distintos media (imprensa, rádio, televisão e web), geralmente pertencentes ao mesmo grupo de media, com o intuito de partilhar recursos (financeiros, materiais, tecnológicos e humanos). Tanto mais que a partilha de recursos é uma das principais vantagens apontadas à integração de redacções informativas (Dupagne e Garrison, 2006). Por exemplo, para além dos recursos inerentes ao bom funcionamento do edifício onde está instalada a redacção, podem ser partilhados os equipamentos de produção noticiosos; os jornalistas podem produzir conteúdos informativos para outros media ou, simplesmente, podem colaborar com outros jornalistas, trocando experiências e pontos de vista; partilharem algumas fontes de informação; … Esta prática permite aumentar a rentabilidade dos diversos recursos. Dito de outra maneira, possibilita aumentar o número de conteúdos noticiosos produzidos, reduzindo os custos de produção (Quinn, 2005; Domingo et al., 2007). Michel Dupagne e Bruce Garrison (2006) vão ainda mais longe ao afirmarem que a integração de redacções permite produzir mais conteúdos jornalísticos com menos recursos.

Por outo lado, uma vez que os media tradicionais estão a perder audiência para os novos media, particularmente no que se refere às gerações mais jovens (Deuze, 2008b, Quico, 2008), e que o "bolo" publicitário está a ser divido por mais meios de comunicação (Deuze, 2008b), Marc Deuze (2008c) salienta que os grupos de media, com a concentração de empresas de media e a integração de redacções, pretendem atingir novos mercados, de forma a aumentar a sua audiência com o objectivo de vender mais publicidade aos seus anunciantes.

Após ter analisado as razões pelas quais as organizações de media jornalísticas adoptam a convergência na dimensão empresarial, Stephen Quinn (2005) sustenta que as empresas de media

têm em vista a concretização de dois objectivos, embora diferentes mas não incompatíveis, por um lado, melhorar a qualidade dos seus conteúdos noticiosos e, por outro, reduzir os custos de produção. Desta forma, os media noticiosos procuram rentabilizar a produção jornalística, ou seja, produzindo mais conteúdos informativos com custos menores (García Avilés et al., 2009). A distribuição de conteúdos através de diversas plataformas é um bom exemplo de rentabilização de recursos. Para Henry Jenkins (2004; 2006), as empresas de media estão a distribuir os seus conteúdos através de multiplataformas para alargar os seus mercados, aumentando as suas receitas e para reforçar a relação com os seus consumidores.

2.3. Na Dimensão Profissional

Na era da convergência, as práticas jornalísticas também estão a passar por um processo de redefinição, visto que este fenómeno, o da convergência, está a provocar mudanças muito significativas na actividade dos profissionais da informação jornalística (Cottle e Ashton, 1999; Pavlik, 2000, 2004; Deuze, 2004; Domingo et al., 2007; Micó et al., 2007; Salaverría, 2009). Para Ramón Salaverría (2009), o denominador comum para todas as alterações verificadas no exercício da actividade profissional dos jornalistas poderia ser expressa por uma única palavra: polivalência. Nesta linha de pensamento, os autores Carlos Alberto Scolari et al. (2008) e Ramón Salaverría (2009) falam em três tipos de polivalência, a saber: funcional; temática e mediática.

No que toca ao primeiro tipo, a polivalência funcional, a partir de uma perspectiva tecnológica, que na óptica de Salaverría (2009) também se poderia designar por multitarefa, verifica-se quando os jornalistas assumem funções e/ou tarefas que, ainda não há muito tempo, eram realizadas por outros profissionais, nomeadamente tarefas técnicas executadas por especialistas, como sejam a edição de áudio e vídeo (García Avilés 2006; Deuze, 2004; Rintala e Suolanen, 2005; Scolari et al., 2008; Micó et al., 2009; Salaverría, 2009).

Por seu turno, a polivalência temática diz respeito à especialização dos jornalistas em determinados temas. As redacções dos media informativos generalistas, sobretudo as de maiores dimensões, normalmente localizadas nas principais cidades, no caso português, situadas em Lisboa e Porto, estão organizadas por editorias, tais como: política; sociedade; economia; desporto; assuntos internacionais; cultura ou artes; saúde; entre outras editorias, variando as denominações de media para media. Neste caso, os jornalistas são especializados em certos temas. No entanto, devido ao número reduzido de recursos, designadamente os relativos aos recursos humanos, muitas das redacções informativas, por norma as que se encontram sedeadas nas delegações regionais, são compostas por jornalistas generalistas, ou seja, profissionais que trabalham sobre diversas áreas temáticas (Salaverría, 2009). Esta realidade não surgiu com a convergência, mas esta tendência está a ser reforçada nos últimos tempos e também está a chegar os media de maiores dimensões (Scolari et al., 2008; Salaverría, 2009).

Por último, a polivalência mediática tem a ver com a capacidade dos jornalistas em conceberem conteúdos noticiosos para multiplataformas. Dito por outras palavras, para além dos jornalistas realizarem mais do que uma tarefa na produção de conteúdos noticiosos, a polivalência jornalística está, igualmente, relacionada com as competências do mesmo profissional em produzir conteúdos para outros media, mormente para a web (Dailey et al. 2005; Dupagne e Garrison, 2006; Domingo et al., 2007; García Avilés et al., 2009; Salaverría, 2009). Para García Avilés et al. (2009), os jornalistas polivalentes produzem notícias para duas ou mais plataformas, usando ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias digitais em todo o processo produtivo noticioso. Para além disso, os jornalistas têm a capacidade de adaptar as «estórias» a cada uma das plataformas, tendo em conta as especificidades de cada media, assumindo todas as etapas de produção.

Os níveis de polivalência variam de media para media e, dentro da mesma redacção noticiosa, variam de jornalista para jornalista (García Avilés, 2006b; Domingo et. al., 2007; Scolari et al. 2008; García Avilés et al., 2009). Tal como ressalvam Carlos Alberto Scolari et al. (2008), a polivalência jornalística afecta tanto os media noticiosos de âmbito internacional ou nacional como os órgãos de comunicação social de âmbito regional e local, sejam públicos ou privados.

2.4. Na Dimensão dos Conteúdos Noticiosos

Os media noticiosos são empresas que produzem conteúdos jornalísticos para serem distribuídos através de um ou mais canais. Por isso, as diversas alterações verificadas nas dimensões tecnológica, empresarial e profissional dos media informativos terão, obrigatoriamente, consequência nos conteúdos (Salaverría, 2009).

Assim, as novas formas de produção e de distribuição de conteúdos informativos fomentam aos meios noticiosos as condições necessárias para efectuarem uma actualização permanente dos seus conteúdos jornalísticos. Se ainda há pouco tempo, um jornal diário tinha de esperar pelo dia seguinte para actualizar uma informação, hoje, através da sua versão on-line, pode actualizá-la na "hora". Até os próprios meios noticiosos radiofónicos e televisivos, ainda que tenham a capacidade de apresentar actualizações dos seus conteúdos jornalísticos a qualquer momento, usam as novas plataformas digitais para actualizar informações noticiosas. Por sua vez, os consumidores podem aceder aos conteúdos informativos actualizados através de diversos suportes de consumo a partir de qualquer lugar e em qualquer momento (Jenkins, 2006). Daí, os consumidores exigirem uma informação noticiosa constantemente actualizada.

Na actualidade, independentemente do tipo de media jornalístico, seja imprensa, rádio, televisão ou cibernético, grande parte dos meios noticiosos está a usar as novas plataformas digitais para distribuírem conteúdos jornalísticos de caris multimédia (García Avilés et al., 2009). Os jornais não se limitam a proporcionar conteúdos textuais e de imagem estática, como se verifica na versão em papel, e a rádio não oferece somente conteúdos de áudio, ambos recorrem a todos os tipo de media. Por exemplo, diversos jornais e rádios, através das plataformas digitais, facultam vídeos às suas audiências. Ainda não há muito tempo, o vídeo, como suporte de produção e de emissão de conteúdos jornalísticos, era um recurso quase exclusivo da televisão.

Noutra vertente, a possibilidade de acesso aos conteúdos noticiosos recorrendo às multiplataformas digitais, nomeadamente através da web, permite aos consumidores acederem aos conteúdos informativos transmitidos pelos media jornalísticos tradicionais noutros momentos para além daqueles em que foram publicados, na situação da imprensa, e/ou emitidos, nos casos da rádio e da televisão. A título exemplificativo, se um telespectador não teve a oportunidade de ver o telejornal, e se ainda pretende ver esse programa noticioso, poderá visioná-lo através da web. Além do mais, actualmente, os media noticiosos disponibilizam um verdadeiro e importante arquivo que poderá, na maior parte dos casos, ser acedido por qualquer pessoa.

Nos dias que correm, os conteúdos jornalísticos, que são distribuídos pelos media noticiosos através de multiplataformas, combinam diversos códigos comunicativos, como sejam: texto; imagem (estática ou em movimento) e som. Como faz questão de lembrar Ramón Salaverría (2009), a multimedialidade não é exclusiva dos novos media, uma vez que a imprensa usa texto e imagem e a televisão utiliza texto, imagem (estática e em movimento) e som para transmitirem as suas mensagens. No entanto, os novos media, comparativamente com os media precedentes, podem permitir um maior nível de multimedialidade. Este termo deve ser entendido como uma confluência de distintas linguagens jornalísticas, particularmente a proveniente da imprensa e a da linguagem audiovisual, que originou uma nova linguagem multimédia (Salaverría, 2009).

2.5. Na Dimensão da Relação com a Audiência

A convergência, tendo em conta as dimensões anteriormente expostas, está a ter implicações nas relações entre os media jornalísticos e as suas audiências (Pavlik, 2001, 2004; Jenkins, 2004, 2006; Deuze, 2009; García Avilés et al., 2009). A este propósito, John Pavlik (2001) destaca que a relação mais importante de qualquer órgão jornalístico é a que mantém com os seus públicos, uma vez que a sua rentabilidade económica está assente, na maior partes dos casos, em modelos de negócio que estão dependentes das audiências, ou melhor, dependem do número de indivíduos que consumem os seus conteúdos informativos. Além do mais, a questão da relação entre os meios de informação e os seus públicos torna-se pertinente, dado que os órgãos noticiosos tradicionais estão a perder audiências para os novos media, e nem sempre para os informativos (Deuze, 2008b; Quico, 2008). Por isso, os meios jornalísticos têm todo o interesse em dar a devida atenção à relação que mantém com os seus diversos públicos, de forma a fidelizá-los e, se possível, a angariar novos consumidores (Quinn, 2005; Jenkins, 2006; Deuze, 2009).

Não há dúvidas que a convergência está a ter implicações na forma como os públicos estão a consumir os conteúdos noticiosos (Jenkins, 2004, 2006; Deuze, 2009). Dito por outros termos, o consumo de conteúdos informativos, por parte das audiências, está a sofrer grandes mudanças (Quinn, 2005). Hoje, devido essencialmente à distribuição de conteúdos jornalísticos através de multiplataformas, a audiência exige uma informação actualizada permanente e continuamente, ou seja, 24 horas por dia durante os 7 dias da semana (Quinn, 2005; Huang et al., 2006; Jenkins, 2006).

Para além disso, os consumidores de informação jornalística, especialmente os mais jovens, acedem, ao mesmo tempo, a diversos conteúdos noticiosos disponibilizados em diversas plataformas, isto é, o público consome diversos media em simultâneo (Quinn, 2005; Jenkins, 2006). Nesta medida, os hábitos de consumo de conteúdos informativos, por parte da audiência, modificaram-se consideravelmente (Micó et al., 2009), já que as audiências dispõem de novas formas de consumirem conteúdos jornalísticos (Quinn, 2005). Na realidade, os consumidores têm acesso aos conteúdos informativos a partir de diversas plataformas, através de vários suportes de consumo, em qualquer lugar e em qualquer momento (Dailey et al., 2005; Deuze, 2006; Jenkins, 2006; Micó et al., 2009). Daí, as audiências já não possam ser vistas como um mercado de massas, mas sim como um mercado fragmentado e segmentado (Deuze, 2009).

Por outra vertente, se é verdade que os consumidores possuem novas formas de acederem aos conteúdos informativos, também é verdade que dispõem de novas formas de eles próprios produzirem conteúdos (Bowman e Willis, 2003; Gillmor, 2005; Jenkins, 2006), deixando de ser sujeitos passivos para se converterem em sujeitos activos (Lasica, 1999; Jenkins, 2006). Esta realidade deve-se em muito à cultura da convergência (Jenkins, 2006; Deuze, 2009), especialmente às ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0 (Briggs, 2007), e ao desenvolvimento e à popularização das tecnologias móveis, particularmente das câmaras digitais fotográficas e de vídeo e dos telemóveis equipados com câmaras que permitem o registo de fotografia e vídeo (Bowman e Willis, 2003; Castells, 2007).

Neste contexto, Henry Jenkins (2006) expõe o conceito de “cultura participativa”. Para o autor, esta expressão tem a ver com a forma e, principalmente, com a mentalidade como os novos consumidores de conteúdos noticiosos, em particular as gerações mais jovens, encaram o processo de produção e de consumo mediático. Este conceito contrasta com conceitos mais antigos, concretamente os que se referem à passividade dos espectadores dos meios de informação noticiosa. Neste seguimento, se ainda há pouco tempo, os papéis dos produtores e consumidores de media informativos estavam completamente separados, na actualidade, os consumidores podem ser considerados participantes, interagindo de acordo com um novo conjunto de regras (Jenkins, 2006).

Ainda que esta realidade não seja completamente nova, visto que sempre houve a possibilidade dos indivíduos enviarem conteúdos para os media informativos tradicionais, na verdade, nunca como agora as pessoas tiverem tantas condições para produzir e, sobretudo, para difundir conteúdos (Gillmor, 2005). Deste modo, os consumidores de informação jornalística podem, cada vez mais, participar no processo produtivo noticioso (Jenkins, 2004, 2006; Deuze, 2006, 2008a, 2009). Esta participação pode ser feita através de blogs, fóruns, artigos submetidos pelo público, envio de fotos e vídeos, entre outras formas (Lasica, 2004). Com isto não se quer dizer que os cidadãos venham substituir o trabalho dos jornalistas, mas sim que poderão ajudar os jornalistas a produzir conteúdos informativos com melhor qualidade. Neste linha, Mark Deuze (2009) entende que os media jornalísticos só terão a ganhar com o envolvimento da audiência no processo produtivo de conteúdos noticiosos. Portanto, os media de informação terão de encontrar estratégias para envolver o público. Já nos finais do século passado, Joseph Daniel Lasica (1999) referia que a participação da audiência no processo de produção noticioso era um aspecto essencial para o sucesso da informação jornalística no futuro.

Muito embora os indivíduos tenham a possibilidade de produzir conteúdos multimédia, obviamente uns com mais capacidades do que outros (Jenkins, 2006), a maioria das pessoas vai continuar a ser apenas consumidor de conteúdos noticiosos (Gillmor, 2005).

3. Conclusão

Na actualidade, os media noticiosos ainda estão a passar por uma verdadeira revolução, já que, em virtude dos efeitos provocados pelo fenómeno da convergência nos referidos media, os processos de produção, de distribuição e de recepção de conteúdos informativos estão a ser redefinidos. Deste modo, tal como foi descrito nesta comunicação, a convergência está a ter importantes implicações em diversas dimensões dos órgãos de informação, como sejam nas dimensões tecnológica, empresarial, profissional, dos conteúdos jornalísticos e da relação com as suas audiências.

4. Referências Bibliográficas

Balle, F. (2003). Os Media. Porto: Campo das Letras.

Balle F. (org.) (2004). Dicionário dos Media. Lisboa: Didáctica Editora.

Bastos, H. (2000). Jornalismo Electrónico: internet e reconfiguração de práticas nas redacções. Coimbra: Minerva.

Bowman, S. e Willis, C. (2003). ´We Media: How Audiences Are Shaping of News and Information?`. EUA: The Media Center at The American Press Institute, disponível on-line em: <http://www.hypergene.net/wemedia/download/we_media.pdf>.

Briggs, M. (2007). Jornalismo 2.0: como sobreviver e prosperar. Knight Center for Journalism in the Americas, disponível on-line em: <http://knightcenter.utexas.edu/Jornalismo_20.pdf>.

Cádima, F. R. (1999). Desafio dos Novos Media: a nova ordem política e comunicacional. Lisboa: Editorial Notícias.

CanavilhaS, J. (2009). ´Ensino do jornalismo: o digital como oportunidade`, In Joaquim Fidalgo e Sandra Marinho (Org.), Actas do Seminário «Jornalismo: mudanças na profissão, mudanças na formação», Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, disponível on-line em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/jornalismo08/article/viewFile/404/378>.

Cascais, F. (2001). Dicionário de Jornalismo: as palavras dos media. Lisboa: Verbo.

Castells, M. (2004). A Galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2007). Comunicación móvil y sociedad: una perspectiva global. Madrid: Ariel.

Cottle, S. e Ashton, M. (1999). ´From BBC Newsroom to BBC Newscentre: on changing technology and journalist practices`. Convergence, 5 (3): 22-43.

Dailey, L., Demo, L. e Spillman, M. (2005). ´The Converge Continuum: A Model for Studying Collaboration Between Media Newsrooms`. Atlantic Journal of Communication, 13 (3): 150-168.

Deuze, M. (2006). ´O jornalismo e os novos meios de comunicação social`, In Manuel Pinto e Luís António Santos (Coord.), Jornalismo e Internet, Comunicação e Sociedade, 9-10: 15-35.

Deuze, M. (2008a). ´The Changing Context of News Work: Liquid Journalism and Monitorial Citizenship`. International Journal of Communication, 2: 848-865.

Deuze, M. (2008b). ´The Professional Identity of Journalists in the Context of Converge Culture`. Observatório Journal, 7: 103-117.

Deuze, M. (2008c). ´Understanding Journalism as Newswork: How It Changes, and How It Remains the Same`. Communication and Culture, 5 (2): 4-23.

Deuze, M. (2009). ´Media Industries, Work and Life`. European Journal of Communication, disponível on-line em: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/3571/Deuze%20EJoC2009.pdf?sequence=1>.

Domingo, D. et al. (2007). ´Four Dimensions of Journalistic Convergence: A preliminary approach to current media trends at Spain`. 8th International Symposium on Online Journalism, Austin, Texas, disponível on-line em: <http://online.journalism.utexas.edu/2007/papers/Domingo.pdf>.

Dupagne, M. e Garrison, B. (2006). ´The Meaning and Influence of Converge: a qualitative case study of newsroom work at the Tampa News Center`. Journalism Studies, 7 (2): 237-255.

Fidler, R. (1997). Mediamorphosis: Understanding New Media. Califórnia: Pine Forge Press.

García Avilés, J. A. (2006a). ´Convergencia y polivalencia periodística en televisiones europeas y norteamericanas`. Global Media Journal, disponível em: <http://gmje.mty.itesm.mx/garcia_aviles.htm>.

García Avilés, J. A. (2006b). ´Desmistificando la convergencia periodística`. Chasqui: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina: n.º 94, 34-39.

García Avilés, J. A. (2006c). ´Las redacciones de los canales "todo noticias" como laboratorio de periodístico: los casos de BBC News 24 y Rainews 24`. Barcelona: Trípodos, n.º 19, disponível on-line em: <http://www.tripodos.com/pdf/19f_GarciaAviles.pdf>.

García Avilés, J. A. (2007). ´Nuevas tecnologías en el periodismo audiovisual`. Espanha: Revista de la Faculdad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, disponível on-line em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2266320>.

García Avilés, J. A. e Carvajal, M. (2008). ´Integrated and Cross-Media Newsroom Convergence`. Converge, 14 (2): 221-239.

García Avilés, J. A., Meier, K., Kaltenbrunner, A., Carvajal, M. e Kraus, D. (2009). ´Newsroom integration in Austria, Spain and Germany: Models of Media Convergence`. Journalism Practice, 3 (3): 285-303.

Gillmor, D. (2005). Nós, Os Media. Lisboa: Editorial Presença.

Huang, E., Rademakers, L., Fayemiwo, M. A. e Dunlap, L. (2004). ´Converged Journalism and Quality: A Case Study of The Tampa Tribune News Stories`. Converge, 10 (4): 73-91.

Huang, E., Davison, K., Shreve, S., Davis, T., Bettendorf, E. e Nair, A. (2006). ´Facing the Challenges of Convergence: Media Professionals` Concerns of Working Across Media Platforms`. Converge, 12 (1): 83-98.

Jenkins, H. (2004). ´The Cultural Logic of Media Convergence`. International Journal of Cultural Studies, 7 (1): 33-43.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. Nova Iorque: New York University.

Killebrew, K. C. (2005). Managing Media Converge: Pathways to Journalist Cooperation. Lowa: Blackwell Publishing.

Lasica, J. D. (1999). ´Citizens as budding reporters and editors`. The American Journalism Review, disponível on-line em: <http://www.jdlasica.com/articles/coljul99.html>.

Lasica, J. D. (2004). ´Bottom-up journalism busting out, New Media Musings`, disponível on-line em: <http://www.newmediamusings.com/2004/10/bottomup_journa.html>.

Masip, P. et al. (2007). ´Journalistic Convergence in Spain: changing journalistic practices and new challenges`. Paris: IAMCR Conference, disponível on-line em: <http://www.jre-iamcr.org/Assets/PDFs/JRE2007/07_masip.pdf>.

Meier, K. (2007), ´Innovations in Central European Newsrooms: Overview and case study`. Journalism Practice, 1 (1): 4-19.

Micó, J., Masip, P. e Barbosa, S. (2009). ´Models of Business Convergence in the Information Industry`. Sociedade Brasileira de Pesquisa em Jornalismo, disponível on-line em: <www.unb.br/ojsdpp/include/getdoc.php?id=684...220...pdf>.

Pavlik, J. (2000). ´The Impact of Technology on Journalism`. Journalism Studies, 1 (2): 229-237.

Pavlik, J. (2001). Journalism and New Media. Nova Iorque: Columbia University Press.

Pavlik, J. (2004). ´A Sea-Change in Journalism: Convergence, Journalists, their Audiences and Sources`. Convergence, 10: 21-29.

Quico, C. (2008). ´Participação nos media e os jovens dos 12 anos aos 18 anos: estudo de avaliação de um formato 'cross-media'`. Prisma, n.º 6, disponível on-line em: <http://prisma.cetac.up.pt/75_Participacao_nos_Media_e_os_Jovens_12_aos_18_Celia_Quico.pdf>.

Quinn, S. (2005). ´Convergence`s Fundamental Question`. Journalism Studies, 6 (1): 29-38.

Rintala, N. e Suolanen, S. (2005). ´The Implications of Digitalization for Job Descriptions, Competencies and the Quality of Working Life`. Nordicom Review, 26 (2): 53-67.

Salaverría, R. (2003). ´Convergencia de medios`. Chasqui 81, disponível on-line em: <http://chasqui.comunica.org/81/salaverria81.htm>.

Salaverría, R. (2009). ´Los medios de comunicación ante la convergencia digital`. Navarra: Depósito Académico Digital Universidad de Navarra, disponível on-line em: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/5099/1/Ramon_Salaverria.pdf>.

Salaverría, R. e García Avilés, J. A. (2008). ´La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo`. Barcelona: Trípodos, 23: 31-47.

Scolari, C. A., Micó Sanz, J. L., Guere, H. N. e Kuklinski, H. P. (2008). ´El periodista polivalente: transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes`. Zer, 13 (25): 37-60.

Singer, J. B. (2004). ´Strange Bedfellows? The Diffusion of Convergence in Four News Organizations`. Journalism Studies, 5 (1): 3-18.

Singer, J. B. (2009). ´Converge and Divergence`. Journalism, 10 (3): 375-377.

Smith, A. (1980). Goodbye, Gutenberg: The Newspaper Revolution of the 1980s. New York: Oxford University Press.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Literacia e Cultura de Massas: um binómio impossível?

ANA CRISTINA CORREIA GIL
Universidade dos Açores
anagil@uac.pt

Resumo:
Numa sociedade em que a Cultura de Massas é diabolizada pelos intelectuais e inconscientemente consumida pelo público em geral, será possível uma perspectiva que harmonize estas duas visões antagónicas? Será o produto cultural massificado obrigatoriamente conotado com a padronização, o estereótipo, a cópia em série de onde está ausente qualquer centelha criativa? O expoente máximo desta diabolização das indústrias culturais e dos seus produtos encontra-se nas teorias da Escola de Frankfurt, nomeadamente do seu líder – Theodor Adorno – cujas teses ainda hoje mantêm uma certa actualidade, na medida em que cada vez mais verificamos que o público consome, de modo indiferente e acrítico, alguns produtos de qualidade duvidosa que os meios de comunicação social lhes disponibilizam. Os mecanismos e os efeitos desta "propaganda silenciosa" (Ignacio Ramonet) devem, por isso, ser desconstruídos e analisados. Parece-nos, porém, que a visão adorniana sobre as indústrias culturais requer que a repensemos à luz da evolução da comunicação de massas e dos produtos culturais que desta última têm advindo. Na senda de Fredric Jameson, que defende a presença de um sentimento utópico numa Cultura de Massas que se nos afigura a uma primeira leitura apenas como a repetição de fórmulas estafadas, homogeneizadoras e estereotipadas, procuramos reflectir sobre as fronteiras entre Cultura de Massas, Alta Cultura e Cultura Popular, dando relevo ao modo como a eventual intersecção entre estes diferentes campos culturais pode contribuir para a literacia do público, ou seja, para a formação de consumidores dos mass media mais informados, com maior sentido crítico e, consequentemente, maior liberdade de actuação e de afirmação. Estendemos ainda esta reflexão à news literacy, ao campo jornalístico, já que a massificação da informação acarretou uma mudança de paradigma nesta área: a separação entre informação e entretenimento deu lugar ao infotainment, ou seja, a um produto híbrido que propositadamente mistura jornalismo e espectáculo.

Palavras-chave:
Estereótipo, indústrias culturais, literacia, utopia.

A uma primeira aproximação, literacia e Cultura de Massas afiguram ser conceitos pouco conciliáveis, já que o primeiro implica uma acção consciente de análise, decifração e eventualmente de desconstrução de um objecto, enquanto o segundo surge frequentemente associado a alienação. Basta pensarmos nas acepções tradicionalmente associadas à palavra "massa", a maior parte delas apontando para um sentido negativo: "massa" é mais do que uma multidão, já que é largamente dispersa (a maior parte dos membros não se conhece), não tem consciência nem identidade próprias,

é heterogénea e muito frequentemente objecto de manipulação. Segundo esta perspectiva, a Cultura de Massas será então um subproduto de qualidade inferior que dificilmente poderá entrar em contacto com a Alta Cultura.

Numa sociedade em que a Cultura de Massas é diabolizada pelos intelectuais e inconscientemente consumida pelo público em geral, será possível uma perspectiva que harmonize estas duas áreas aparentemente antagónicas? Será o produto cultural massificado obrigatoriamente conotado com a padronização, o estereótipo, a cópia em série de onde está ausente qualquer centelha criativa?

O expoente máximo desta diabolização das indústrias culturais e dos seus produtos encontra-se nas teorias da Escola de Frankfurt, nomeadamente dos seus líderes – Theodor Adorno e Max Horkheimer – cujas teses ainda hoje mantêm uma certa actualidade, na medida em que cada vez mais verificamos que o público consome, de modo indiferente e acrítico, alguns produtos de qualidade duvidosa que os meios de comunicação social lhe disponibilizam. Os mecanismos e os efeitos desta "propaganda silenciosa" (Ignacio Ramonet) devem, por isso, ser desconstruídos e analisados.

Segundo Adorno e Horkheimer, a arte das massas ("arte menor", in Adorno, 2003: 97) – que estes autores opõem à "arte responsável" (*idem*: 21) ou "arte maior" (*idem*: 97) – está impreterivelmente marcada pela repetição de fórmulas estafadas e alienadoras, que criam um público cujos gostos são perigosamente banais, homogéneos e acríticos. Este "homem-massa" consome indiscriminadamente *bestsellers*, *blockbusters*, *hits*, sem ter muitas vezes acesso a mundivisões alternativas ao *mainstream* que é posto à disposição dele pelas indústrias culturais.

Ortega Y Gasset considera que o homem massificado é aquele que vive plenamente satisfeito consigo próprio, com as suas limitações, sem quaisquer ambições de auto-superação. Ele é aquele que não se diferencia dos outros homens, repetindo em si um tipo genérico. Sendo assim, temos que, enquanto que para os teóricos da Escola de Frankfurt as massas não têm vontade, uma vez que são alvo da manipulação das indústrias culturais, para o autor de *A rebelião das massas* o ser "massa" é algo voluntário, que parte do próprio indivíduo que se resigna às suas limitações[1]. O perigo, para Gasset, está então na hegemonia que estas massas estão a alcançar na sociedade contemporânea e na aniquilação que podem efectuar de tudo o que se apresenta com a marca da originalidade: "A massa arrasa tudo o que é diferente" (*idem*: 45), diz o autor.

O produto da Cultura de Massas é considerado à partida por Adorno e Horkheimer como sendo privado de qualidades criativas, de originalidade e da "aura" artística (na nomenclatura de Walter Benjamin), já que é fabricado em série com o objectivo de se obter lucro por via da sua venda. A repetição é, portanto, o ponto-chave da crítica da Escola de Frankfurt à indústria cultural, pois ela inibe o livre espírito criativo do artista, impondo-lhe a cópia da obra de arte *ad infinitum*, de modo a alcançar vendas lucrativas. É a inevitabilidade do processo subjacente às Indústrias Culturais (conceito que para Adorno e Horkheimer substituiu o de Cultura de Massas). A própria alteração de nomenclatura visa não só uma mudança terminológica, mas também uma nova visão sobre o paradigma do produto cultural produzido em série e sujeito às leis de mercantilização.

Parece-nos, porém, que a visão adorniana sobre as indústrias culturais requer que nos debrucemos sobre ela e a repensemos à luz da evolução da comunicação de massas e dos produtos culturais que desta última têm advindo. Fredric Jameson (1980) defende a presença de um sentimento utópico numa Cultura de Massas que se nos afigura a uma primeira leitura apenas como a repetição de fórmulas estafadas, homogeneizadoras e estereotipadas. Na senda do pensamento deste autor, há que questionar as fronteiras entre Cultura de Massas, Alta Cultura e Cultura Popular, dando relevo ao modo como a eventual intersecção entre estes diferentes campos culturais pode contribuir para a literacia do público, ou seja, para a formação de consumidores dos *mass media* mais

informados, com maior sentido crítico e, consequentemente, maior liberdade de actuação e de afirmação. Cultura de elite e cultura de massas, defende Jameson, são diferentes realizações de um mesmo paradigma:

> *"não podemos fazer completa justiça à função ideológica [das obras da Cultura de Massas] se não estivermos dispostos a reconhecer nelas a presença de uma função mais positiva também: daquilo a que chamarei, na esteira da Escola de Frankfurt, o seu potencial utópico ou transcendente – a dimensão que, mesmo no tipo mais degradado da cultura de massas de forma implícita, e não importa quão debilmente, se mantém negativa e crítica da ordem social de que brota como produto e como mercadoria" (Jameson, 1980: 40).*[2]

É um facto que as fronteiras entre Cultura de Massas, Alta Cultura e Cultura Popular se têm vindo a diluir, muito por força da mercantilização a que está sujeito hoje em dia o objecto cultural. Quer consideremos um produto da Alta Cultura (um romance de José Saramago, por exemplo) ou da Cultura Popular (a filigrana), desaguamos sempre num momento em que o referido objecto será posto à disposição do público. Ora, para chegar a esse ponto, ele terá de ser (re)produzido em série, num grande número de exemplares, de modo a satisfazer o público consumidor. Terá este processo de ser inevitavelmente considerado como uma mácula para a criação artística? Será legítimo colocar em causa a qualidade da obra e a originalidade do autor somente porque este anuiu em que esta fosse copiada e vendida aos milhares?

Se considerarmos que há duas fases distintas no processo de criação e mercantilização do produto das Indústrias Culturais, poderemos manter intacta a actividade criativa e original do artista. Este, no momento em que escreve, que pinta ou que compõe um tema musical está a realizar uma obra única e irrepetível, fruto do trabalho e da inspiração. Numa segunda fase, a da reprodução industrial, essa peça única é fabricada em série, distribuída por pontos de venda e por fim comercializada, sem perder, por isso, a qualidade estética que lhe é inerente.

Seguindo esta linha de pensamento, B. Gendron distingue entre artefactos funcionais (qualquer mercadoria fabricada em série, como os automóveis) e artefactos textuais, sendo estes últimos produzidos, num primeiro momento, individualmente, e só se tornando em artefactos funcionais quando reproduzidos em grande quantidade[3]. O artefacto textual será assim a obra de arte propriamente dita, aquela que é feita pelo artista e que se mantém como o arquétipo – ou o protótipo –, enquanto o artefacto funcional é a cópia feita em série de um livro, um filme ou um tema musical com vista a ser vendida ao público massificado[4]. Porém, nada disto, por si só, retira qualidade ao produto artístico. Para ilustrar a diferença de estatuto entre estes dois tipos de objectos – os funcionais e os textuais – Gendron alude igualmente ao consumo diferenciado que o público faz destes dois tipos de produtos: compram-se vários exemplares de artefactos funcionais, quando necessários (os automóveis, por exemplo), mas não se compram vários exemplares de um mesmo romance – quando muito compram-se outros de género semelhante (Strinati, 2008: 64-65).

A esta suposta banalização e massificação da obra de arte contrapõe-se, algo paradoxalmente, o tão falado afastamento das massas em relação ao produto cultural de qualidade, o da Alta Cultura, o que se traduz em fracos índices de leitura, na pouca afluência a espectáculos de artes performativas, a exposições, etc. A estratégia para aproximar o público geral destas manifestações pode passar pela elevação do nível cultural, estético e artístico dos produtos que são veiculados pelos meios de comunicação social e consumidos em massa. Estes produtos, a serem de qualidade – nomeadamente a ficção de entretenimento –, podem abrir os horizontes do espectador, torná-lo progressivamente mais exigente e pô-lo em contacto com programas que saem do âmbito das suas expectativas e dos seus gostos habituais e enriquecem o seu reportório cultural. Por vezes é difícil habituarmo-nos ao que é diferente; mas nunca teremos liberdade de escolha se nem sequer

soubermos que a diferença existe. O conceito de serviço público – que deve estar subjacente a qualquer canal de rádio ou de televisão, seja ele público ou privado – passa também por esta responsabilidade de alargamento e diversificação da oferta de programação, a qual permite a formação de públicos mais informados, menos alienados e culturalmente mais ricos.

A par da ampla oferta de programas de fraca qualidade, em que avultam os que primam pelo facilitismo e pelo estereótipo, o mundo televisivo tem sido também palco para o florescer das chamadas séries de culto cuja produção e realização atingem o nível estético outrora reservado à produção cinematográfica de qualidade e de circuito alternativo. É o caso de *Os Sopranos*, *Perdidos (Lost)*, *Mad Men* e muitas outras. São narrativas que inquietam o espectador e o retiram da sua postura passiva e algo alienada, na medida em que apresentam personagens e intriga que fogem àquilo que é geralmente expectável em séries televisivas. Neste tipo de ficção a qualidade do argumento é atestada por diálogos extremamente bem construídos e por uma acção que rompe com o horizonte de expectativas do espectador. A rigorosa reconstrução histórica (quando é o caso) revela um apurado trabalho de pesquisa e alia-se a uma realização cuidada e arrojada, até há tempos pouco habitual em séries televisivas.

Em Portugal, e num registo diferente, a série *Conta-me como foi* tem sido um bom exemplo de como a massificação e o sucesso são compatíveis com uma qualidade indiscutível. As audiências abrangem todas as classes etárias e sociais, e a série torna-se um momento de verdadeira pedagogia histórica e social. À medida que o tempo histórico se vai imiscuindo na vida da família Lopes, vão-se recordando e reconstruindo factos e pormenores dos últimos anos da história nacional. Com uma narrativa bem articulada (em que não faltam momentos de intriga e *suspense*), diálogos bem construídos, retratação histórico-cultural cuidadosamente preparada e apresentada e, *last but not least*, muito bons actores, esta série é um bom exemplo de como a qualidade pode estar associada a produtos da indústria cultural ou, por outras palavras, da cultura de massas.

A série *Conta-me como foi* mostra como os *media* podem ser veículos de cultura. Ao mesmo tempo que funcionam como agentes de consciencialização do cidadão comum, contribuindo para o seu desenvolvimento ético e intelectual, são também divulgadores da riqueza do património e da história a toda a população, bem como transmissores dos diversos modos de vida que compõem as sociedades contemporâneas, contribuindo assim para uma maior abertura social e para a construção de uma sociedade cada vez mais intercultural.

Nos antípodas deste exemplo podemos referir a telenovela *Morangos com açúcar*. Em emissão desde 2003, esta novela "renova-se" em cada início de ano lectivo, pretendendo assim mimetizar os ciclos de vida escolar do próprio público-alvo: os adolescentes e os jovens. Porém, esta "renovação" não passa de um engodo para fixar audiências, já que a fórmula se repete *ad infinitum* em cada nova série. A estrutura narrativa é praticamente invariável, tendo sempre como cenário um estabelecimento de ensino secundário: rapaz conhece rapariga – rapaz apaixona-se por rapariga – rapariga apaixona-se por rapaz – alguém (ou algo) se intromete entre os dois – superação do obstáculo – final feliz. Esta *never-ending story* tipifica os jovens, torna-os clichés, com roupa e comportamentos padronizados, num ambiente *cool* com laivos de esfumada moralização. É um exemplo da repetição narcotizante de uma receita que não tem outro efeito senão a pura alienação. Com maior ou menor variação, o enredo reduz-se a pouco e este pouco é repetido temporada após temporada. É uma fórmula que traz audiências, publicidade e, consequentemente, lucro. Mas que acréscimo – cultural, cívico ou outro – traz ela aos jovens espectadores?

Podemos sempre argumentar que se deve dar ao público aquilo que o público quer, mas é certo que frequentemente o público quer aquilo que lhe é dado, por não ter alternativa ou por não ter acesso ao que é diferente. Os programas estandardizados procuram ir ao encontro do gosto comum do consumidor, pelo que são geralmente produtos que seguem padrões muito rígidos, muitos deles

conotados com uma qualidade muito aquém do que seria desejável. *Morangos com açúcar* é, portanto, um tipo de projecto que prima pelas soluções facilitistas e de consumo rápido, pelo que dificilmente convoca situações que exijam alguma complexidade de reflexão e de pensamento. Tudo é dado como pronto a ingerir, sem grandes problematizações.

No pólo oposto, a Alta Cultura é muitas vezes acusada de cultivar um certo carácter críptico só acessível a iniciados (os *happy few*), o que supostamente provoca um distanciamento em relação ao público massificado. No entanto, está já provado que o público geral, menos informado, com menos acesso económico a determinadas manifestações culturais conotadas com as elites cultas ou simplesmente delas afastado por hábito ou mero desconhecimento, quando eventualmente chega a partilhar vivências culturais da chamada Alta Cultura revela apetência e gosto por este tipo de realizações. É o que tem acontecido com a obra de Joana Vasconcelos, jovem artista portuguesa cujas exposições têm convocado olhares e preferências de visitantes oriundos de várias classes etárias e diversas formações culturais. O fenómeno mediático em que se tem tornado o trabalho de Joana Vasconcelos e a repercussão que tem tido junto de todo o tipo de público comprovam a tese de que é possível aproximar Alta Cultura, Cultura de Massas e Cultura Popular. Este mosaico cultural está, aliás, patente, em várias peças desta artísta, as quais conjugam elementos destas três áreas culturais: atente-se, a título de exemplo, nas peças "Piano cozy" (em que um piano é envolvido em renda, conjugando Alta Cultura e tradição popular), "Coração independente" (conjunto de três corações enormes imitando filigrana, mas feitos com colheres de plástico, numa clara alusão à sociedade de consumo) e "Cinderela", o célebre sapato de salto alto construído com panelas de aço inoxidável e respectivas tampas, que se constitui enquanto metáfora da multiplicidade de papéis desempenhados pela mulher na sociedade contemporânea.

Na era da "neotelevisão", como lhe chamou Umberto Eco, a tendência para o simplismo redutor, aliado ao sensacionalismo que procura captar a atenção do público através do forte pendor emotivo, da exploração do chocante e do bizarro e do consequente voyeurismo acaba por contaminar a própria informação. É o chamado *infotainment*, em que a notícia se torna ela própria entretenimento e é como tal que é transmitida. Surge, assim, um novo paradigma de fazer informação caracterizado por novas políticas editoriais em que predomina o registo emotivo em detrimento do racional. Nesta informação-espectáculo o sentir sobrepõe-se ao pensar, incentivando-se a passividade e a recepção apática através de conteúdos sensacionalistas, por vezes grotescos e abjectos, que procuram simplesmente uma reacção emocional, anulando qualquer apelo ao lado reflexivo do receptor. Esta "neo-televisão", em vez de contribuir para a elevação cultural e intelectual dos indivíduos e para o aperfeiçoamento cívico, ético e estético dos cidadãos, fomenta a apatia e o entorpecimento do público, jovem e menos jovem.

A literacia para a informação – *news literacy* – passa, assim, por dotar o público de instrumentos de análise e de capacidade crítica sobre o que lhe é apresentado pelos meios de comunicação social. Questionar o uso de certas imagens, perceber a intenção do uso da câmara lenta, verificar a pertinência da repetição insistente de uma imagem chocante, sopesar o emprego de determinado verbo ou adjectivo, atentar no sensacionalismo de determinado título – estes são apenas alguns exemplos de pequenas operações que podem ser interiorizadas para melhor se descodificar a intencionalidade da mensagem transmitida. É sobretudo fundamental que haja uma consciencialização do distanciamento efectivo que existe entre a realidade e a representação desta. Levando mais longe esta linha de pensamento, poderemos até advogar que não há representações puras. Logo, tudo é representação: um filme, uma novela, uma série, uma notícia. O que não significa que a literacia para os media implique a criação de uma atitude de suspeição do público sobre a informação veiculada pelos órgãos de Comunicação Social. É certo que a objectividade pura é

impossível, já que qualquer retrato de uma pessoa ou de uma situação implica escolhas: de palavras, de imagens, de ângulos de abordagem.

Porém, o público deve também tomar conhecimento de que o jornalista, tendo consciência desta limitação representativa, tem ao seu alcance instrumentos que lhe permitem chegar mais perto da verdade, ou seja, do real. Assim, o cuidado com a certificação das fontes, o cruzamento destas e a procura do contraditório são exemplos de metodologia profissional e ética que asseguram que os profissionais da informação executam com rigor e seriedade o trabalho de informar o público. No campo da informação, a literacia para os media deve, portanto, passar por estas duas vias: por um lado, o desenvolvimento da capacidade de análise dos segmentos noticiosos e, por outro lado, a tomada de conhecimento dos instrumentos de que os profissionais do campo jornalístico dispõem para tornarem o produto informativo mais credível, mais rigoroso e mais respeitador dos códigos éticos e deontológicos da profissão.

Já no campo da ficção e do entretenimento, só diversificando a oferta de programação e aumentando a qualidade desta é que será possível desenvolver no público a capacidade de ter um olhar crítico e esclarecido sobre os produtos dos *mass media*, nomeadamente na distinção entre um programa estereotipado, limitado e alienante e um outro original, inesperado e culturalmente enriquecedor. Esta é também uma questão de literacia: o consumo crítico do que nos é apresentado. Para isto contribuirá certamente a alteração do paradigma que opõe a cultura das elites – Alta Cultura – à Cultura de Massas para um outro em que a relação entre estas duas áreas se torne dialéctica em vez de conflitual. A Cultura de Massas deixa, assim, de ser vista como "pura manipulação, pura lavagem ao cérebro comercial e distracção oca" (Jameson, 1980: 31), para passar a ser também veículo de utopias, de valores e ansiedades, de preocupações sociais e, acima de tudo, de objectos esteticamente enriquecedores.

Bibliografia

ADORNO, T. W. (2003), *Sobre a indústria da cultura*. Coimbra: Angelus Novus.

JAMESON, F. (1980), "Reificação e utopia na cultura de massas". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 4/5: 17-46.

ORTEGA Y GASSET (s/d), *A rebelião das massas*. Lisboa: Relógio d'Água.

RAMONET, I. (2002), *Propagandas silenciosas. Massas, televisão, cinema*. 2.ª ed., Porto: Campo das Letras.

SANTOS, R. (2007), *Indústrias culturais. Imagens, valores e consumos*. Lisboa: Edições 70.

STRINATI, D. (2008), *An Introduction to Theories of Popular Culture*. 2nd. ed., London and New York: Routledge (1st ed. 1995).

Notas finais

1 "Massa é todo aquele que não se valoriza a si mesmo – como bem ou como mal – por razões especiais, mas que se sente «como toda a gente» e, no entanto, não fica angustiado, sente-se à vontade ao sentir-se idêntico aos outros" (Ortega Y Gasset, s/d: 42).

2 Neste passo Jameson refere como exemplo da Cultura de Massas os filmes O Tubarão (1975), de Steven Spielberg, e O Padrinho (1972), de Francis Ford Coppola.

3 O artigo a que nos referimos é de 1986 e intitula-se "Theodor Adorno meets the Cadillacs" publicado em T. Modleski (ed.), Studies in Entertainment, Bloomington, Indiana, Indiana University Press.

4 Dominic Strinati, aludindo à teoria de Gendron sobre a música, resume assim esta diferença: "The production of textual artifacts is also different in that what is initially produced is a single 'universal' statement, the song or a series of songs, and not a commodity which can be industrially manufactured in large quantities. What is produced is a particular or unique song in a recording studio by a group of singers, musicians, engineers, etc. It only becomes a functional artifact when it is produced in large numbers as a record" (Strinati, 2008: 64).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Eu e os Outros – avaliação de um recurso educativo digital

ANA FILIPA SOLEDADE
CRI / IDT (Centro de Respostas Integradas de Leiria do Instituto da Droga e da Toxicodependência, I.P.); CIID / IPL (Centro de Investigação Identidade e Diversidade do Instituto Politécnico de Leiria).
filipasoledade@gmail.com

SUSANA HENRIQUES
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, CIES-IUL, Lisboa, Portugal; UAb.
Susana.a.henriques@gmail.com

Resumo:
Projecto de âmbito nacional, criado pelos serviços centrais do IDT, I.P., o Projecto "Eu e os Outros" surge associado ao sítio juvenil www.tu-alinhas.pt, como um espaço educativo de sensibilização e reflexão relativamente à temática das drogas e outras áreas relacionadas com o crescimento. Os principais objectivos a alcançar são: promover a educação para a saúde; reforçar o enfoque na abordagem preventiva; estimular nos alunos o debate crítico, a construção partilhada de conhecimentos e atitudes. Tendo em vista a implementação do projecto, com continuidade, tem-se vindo a formar um grupo de professores e de outros técnicos enquanto agentes educativos e socializadores privilegiados. Consideramos que se trata de um grupo estratégico no desenvolvimento e integração de novas perspectivas sobre o ensino, formação e aprendizagem usando o "Eu e os Outros" como um recurso educativo digital. Paralelamente, tem-se procedido à avaliação das acções de formação e implementação realizadas. Nesta comunicação apresentamos os principais resultados da avaliação realizada evidenciando estratégias de formação e educação inovadoras, na percepção, quer dos aplicadores enquanto agentes educativos, quer dos alunos envolvidos. A utilização deste jogo enquanto recurso educativo e os resultados da avaliação da sua implementação experimental permitem questionar e equacionar novas pistas de investigação relacionadas com as estratégias educativas associadas aos meios digitais. No contexto das sociedades actuais da informação, baseadas no conhecimento, onde se pressupõe a activa participação da população, é imprescindível o estímulo do desenvolvimento e a avaliação da implementação de novas abordagens pedagógicas no sentido da contínua capacitação do indivíduo para a uma actuação cívica – aos níveis político, social, económico, cultural, mediático.

Palavras-chave:
Recursos educativos digitais, cidadania, avaliação da intervenção.

O Projecto

O Projecto "Eu e os Outros" é um projecto de âmbito nacional, criado pelos serviços centrais do IDT, I.P., associado ao sítio juvenil www.tu-alinhas.pt, como um espaço educativo de sensibilização e

reflexão relativamente à temática das drogas e outras áreas relacionadas com o crescimento. Trata-se de um projecto de promoção da saúde, com enfoque na prevenção das toxicodependências, dirigido a alunos dos 11 aos 15 anos (3º Ciclo do Ensino Básico). Tem como principais objectivos: promover a educação para a saúde; reforçar o enfoque na abordagem preventiva; estimular nos alunos o debate crítico, a construção partilhada de conhecimentos e atitudes.

A implementação deste projecto passa pela realização de sete sessões por cada história / tema. As oito histórias (com oito temas e oito personagens) têm um personagem central por tema, há um cruzamento de várias dimensões dentro de cada tema com perspectivas diferentes das várias questões e as substâncias psicoactivas estão presentes em diferentes histórias fornecendo uma noção de diversidade de efeitos, contextos, padrões de consumo, etc. Estas histórias irão permitir ao aluno colocar-se no papel do outro, identificando-se com algumas temáticas e encontrando algumas pistas para enfrentar situações-problema. Os jovens poderão reflectir sobre as questões levantadas em cada história e, à medida que vão avançado, têm de tomar decisões que condicionarão todo o desenrolar da história.

Os desafios e enredos das oito histórias têm como contexto situações relacionadas com os temas – Crescer, Amigos, Família, Amores e Paixões, Escola, Divertimento, E no Futuro..., Quando a Justiça não é Cega... – e, têm como motores as oito personagens – Jamal, Catarina, Emanuel, João, Alice, Sabrina, Daniel e Maria – criadas por jovens em termos gráficos, de personalidade, de contexto social, de representação social de culturas juvenis ou tribos urbanas – *surfista, gótica, nerd, dread, fashion, beta, estrangeiro, freak*... (www.tu-alinhas.pt). Daqui resulta uma aproximação à temática das drogas exigindo uma reflexão e tomada de decisão face aos diversos desafios com que se deparam.

A implementação seguiu a seguinte metodologia: turmas de escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico (alunos entre 11 e 15 anos, aproximadamente); dois aplicadores (um assumindo-se como "mestre de jogo") sendo um destes, professor da turma nas áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Área Projecto ou Estudo Acompanhado; uma cadeira decisória rotativa pela qual tem de passar cada um dos alunos experimentando diferentes papéis; espaço de argumentação e antecipação de consequências na tomada de decisão para o grupo; fornecimento de respostas complementares de dinamização do grupo (para consolidar a reflexão acerca das questões que vão sendo abordadas).

A articulação entre o CIID e IDT,I.P. assenta no Grupo Técnico de Suporte (GTS) cujo papel passa pelo planeamento, acompanhamento, avaliação. Em termos de planeamento, este Grupo mobiliza e dinamiza a implementação do projecto na área geográfica de Leiria (incluindo a formação aos aplicadores), é o elo de ligação entre a equipa dos serviços centrais e os aplicadores e garante a articulação com as estruturas locais potenciando os recursos existentes. O acompanhamento à implementação do projecto decorre das necessidades sentidas pelo grupo de aplicadores (planeamento e estruturação das sessões de aplicação de acordo com os objectivos de trabalho pré-estabelecidos para cada grupo; orientação dos aplicadores na resolução de situações-problema que digam respeito à gestão da dinâmica de grupo). A avaliação assume-se como uma aplicação do protocolo de avaliação estabelecido no que diz respeito à recolha dos dados de avaliação e ao tratamento dos mesmos e consequente fornecimento de informação de execução do projecto.

A abordagem pelo jogo da promoção da saúde e da prevenção

No "Eu e os Outros", a utilização do jogo como instrumento preventivo é organizada num programa de intervenção com uma estrutura temporal e sequencial mais ou menos definida. Isto pressupõe a conquista progressiva de um conjunto de conteúdos ou competências, ou a constância do trabalho desenvolvido num determinado sentido. Neste caso, a consistência da intervenção é conseguida através de enredos que estabelecem pontes entre cada sessão, como capítulos de uma

história. O jogo implica descoberta, vivência das histórias, um processo dinâmico e uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia (Arez e Neto, 2000).

A abordagem pelo jogo – jogo de exercício, simbólico e de regras, jogo protagonizado, jogo teatral – e a sua componente lúdica têm uma extrema importância no desenvolvimento psicológico e como estratégia preventiva. Estas construções lúdicas envolvem a compreensão dos valores, atitudes e representações associadas às práticas realizadas, aos contextos de acção e à gestão do tempo relacionado com as rotinas da vida diária de natureza formal (tempo escolar) e informal (tempo livre espontâneo ou institucionalizado). Ainda que, por vezes o jogo seja centrado no sujeito, a unidade de desenvolvimento deverá ser de índole relacional (Arez e Neto, 2000).

O Projecto baseia-se nos princípios da narrativa interactiva, partindo do pressuposto de que a melhor forma de saber qual a relação dos jovens com qualquer temática é através das suas próprias palavras, analisando as suas próprias narrativas sobre os diversos fenómenos em espaços de conversa, formais e informais. Será, assim, reencontrado espaço para a vivência integrada do risco, da exploração, do confronto com o inesperado ao mesmo tempo que garante um espaço de relação e de encontro com o outro (Melo, 2006).

Desta forma, promove-se a reflexão sobre a sua atribuição de significado e os processos de transacção pessoais implicados na sua construção. O processo de reflexão é o momento em que cada um selecciona o que de mais significativo ocorreu durante a acção, decide se o quer e pode partilhar com os outros e procura a forma correcta de o fazer, confrontando-se com a reacção dos outros. Para o fazer, cada um elabora o que inicialmente não passou de uma vivência provocada e atribui-lhe significado em função de experiências anteriores. Esta aprendizagem vivencial segue algumas fases: vivência do jogo (como foi?); relato de sentimentos, emoções ou reacções (como se sentiram? de que gostaram mais?); avaliação da performance (ficaram contentes com o resultado do jogo? era o que estavam à espera?); exploração dos conteúdos temáticos (o que acham que foi mais importante neste jogo? o que é que este jogo trabalha?); e perspectiva de mudança (se voltassem a jogar o que é que mudariam?) (Gramigna, 1994).

“A educação para a saúde só poderá obter resultados significativos se passar a ser integrada no quotidiano escolar e deixar de ser uma actividade de certos professores e de algumas organizações exteriores à escola: para isso, as escolas precisam de se abrir ao exterior...” (Sampaio em DGIDC, 2007:10). Ora, sendo o meio escolar um espaço privilegiado na abordagem preventiva com o seu papel de educar, informar, estimular a reflexão e capacitar os jovens para uma tomada de decisão que conduza escolhas conscientes e promotoras de bem-estar, este projecto representa uma forma dinâmica e interactiva de ir ao encontro de objectivos de educação e de saúde numa perspectiva de promoção global de competências transversais de cidadania.

Neste contexto entendemos a prevenção como “um nível de intervenção técnico-científico e, em sentido geral, pode entender-se como um processo activo de implementação de iniciativas tendentes a modificar e melhorar a formação integral e a qualidade de vida dos indivíduos, fomentando competências pessoais e sociais, no sentido do bem-estar das populações” (Marques em DGIDC, 2007:80).

Esta intervenção preventiva pode operacionalizar-se em três níveis de estratégias: universal, selectiva e indicada, isto é, dirigida ao conjunto dos alunos, a grupos específicos de alunos (turmas/grupos identificados com determinadas vulnerabilidades psicossociais) ou a determinados subgrupos já apresentando comportamentos de risco e/ou de consumo, o que implicará diferentes abordagens (Borges e Filho, 2004). No Projecto “Eu e os Outros” a intervenção preventiva é de âmbito universal, dirigida ao conjunto de alunos, sem ter em conta o nível de risco individual.

Trata-se, pois, de um projecto de treino de competências pessoais e sociais, adoptando o formato de jogo interactivo, que tem por base oito narrativas diferentes e pressupõe a exploração em

grupo de um suporte informático – *online* – dinamizado por uma equipa técnica, composta por professores, a partir de um conjunto de instruções trabalhadas em contexto de formação. O professor, dinamizador, aplicador, tem de se predispor a viver os desafios que propõe e reflectir em função das suas vivências pessoais (Melo, 2006). Esta intervenção preventiva em meio escolar terá de passar por "...uma abordagem compreensiva, numa relação professor-aluno estruturada a partir da confiança recíproca que se for estabelecendo..." (Sampaio em DGIDC, 2007:11). Terá de passar ainda pela melhoria da saúde, bem-estar e condições de existência do indivíduo, o que, em termos específicos, passa pela melhoria dos níveis de saber e de competência, pela promoção da responsabilidade individual e pelo desenvolvimento de laços sociais e comunitários (Morel et al., 2001). Neste sentido, as "competências individuais para a vida", de acordo com a Organização Mundial de Saúde (Fernández et al., 2006:7), "são capacidades para adoptar um comportamento adaptativo e positivo que permite aos indivíduos abordar com eficácia as exigências e desafios da vida quotidiana. São habilidades pessoais, interpessoais, cognitivas e físicas que permitem às pessoas controlarem e dirigirem as suas vidas, desenvolvendo a capacidade para viver com o seu meio e conseguir que este mude". Como exemplos destas competências podemos referir a tomada de decisão, o pensamento crítico, o conhecimento de si mesmo, a capacidade de comunicação e relação interpessoal e a capacidade para fazer frente às emoções e o controlo do stresse.

Estas competências não se aprendem no abstracto, mas através da sua prática. Daí que a sua aprendizagem seja conhecida como um treino cujas condições são: a aplicação a contextos significativos – a Escola, neste caso – e a utilização de métodos interactivos.

O Projecto "Eu e os Outros" assenta nos processos de globalização da comunicação nas actuais "sociedades em rede" (Castells, 2002), evidenciando o facto de que a Internet é um precioso instrumento auxiliar dos processos de ensino e aprendizagem, em que os próprios jovens são elemento activo da sua formação (Cardoso e outros, 2005). Nesta perspectiva, situamo-nos perante um novo contexto comunicacional assente na partilha de códigos de comunicação, que ultrapassa a perícia tecnológica e remete para as formas de apropriação e integração nas práticas quotidianas (Castells, 2002; 2004). Os jovens desenvolvem-se, assim, numa perspectiva reflexiva, activa e crítica competências de participação cívica, já que a metodologia de acção-reflexão, associada ao jogo, privilegia e estimula o debate crítico, a construção partilhada de conhecimentos e atitudes e valoriza o facto de todos terem capacidades e competências para a resolução de problemas.

Avaliação

Tendo em vista a implementação do Projecto, com continuidade, tem-se vindo a formar um grupo de agentes educativos e socializadores privilegiados. Este grupo tem sido composto por professores e por outros profissionais, como técnicos de serviço social e educadores sociais, alguns destes ainda em estágio curricular. Consideramos que se trata de um grupo estratégico no desenvolvimento e integração de novas perspectivas sobre o ensino, formação e aprendizagem usando o "Eu e os Outros" como um recurso educativo digital.

A utilização de um (qualquer) recurso digital enquanto instrumento pedagógico e em contexto educativo requer o domínio de um quadro teórico e empírico, baseado nos resultados evidenciados pela investigação que tem vindo a ser realizada neste domínio (BFI, 2003). Com base neste pressuposto, o plano de formação é constituído por componentes de carácter diverso. Umas componentes mais teóricas, relativas a temáticas como a abordagem pelo jogo, promoção da saúde e prevenção, recursos digitais e aprendizagem. Outras componentes de maior dinâmica, em que através do *role playing* os formandos são convidados a interpretar papéis diversificados – de jogador (jovens), de aplicador, de observador. Finalmente, uma componente mais experimental e reflexiva, em que os formandos aplicam uma das histórias ao grupo de jovens com quem estão a trabalhar no

momento, desenvolvendo um conjunto de dinâmicas que resultam da conjugação das características daquela história concreta e da especificidade do grupo de jovens implicado. Ao longo desta aplicação, os formandos vão trazendo para o contexto da formação a discussão acerca de dúvidas surgidas, estratégias experimentadas, dificuldades e conquistas. De sublinhar que todos têm valorizado esta troca e partilha, que consideram uma experiência enriquecedora.

Este plano de formação está, neste momento, em fase de acreditação por parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com o formato de "oficina", com o objectivo de manter as características referidas, cuja experimentação revelou serem adequadas. Por esta razão não têm sido constituídos novos grupos de formandos no último ano, apesar de continuamente haver manifestações de interesse. Feita esta contextualização, importa agora dar conta de alguns dados relativos à avaliação das acções de formação realizadas com a referida implementação.

Desde o início da aplicação experimental do Projecto "Eu e os Outros" em 2007, foram realizadas 2 acções de formação no distrito de Leiria (Leiria e Porto de Mós), envolvendo 31 formandos. Estes são, na sua maioria professores das várias áreas do 3º ciclo do ensino básico (português, matemática, ciências, educação física, educação visual e tecnológica e outras áreas tecnológicas de ensino profissional), mas também técnicos de serviço social e educadores sociais. No caso destes profissionais, alguns trabalham em escolas, outros em instituições de acolhimento de jovens desinseridos do contexto familiar por ordem judicial.

O protocolo de avaliação passa pela existência de diversas grelhas (criadas, disponibilizadas e tratadas pelos serviços centrais do IDT, I.P.) a preencher pelos aplicadores e pelos jovens em diversos momentos da implementação. Este protocolo de avaliação encontra-se dividido em 4 partes: a primeira – os procedimentos de codificação; a segunda – o preenchimento de fichas de identificação (a ficha de identificação dos técnicos de suporte, a ficha de identificação dos aplicadores, a ficha de identificação da Instituição e a ficha de identificação do jogador); a terceira - o Pré e Pós-Teste a preencher pelos jovens (os pré-testes são passados antes de os participantes receberem informação acerca do projecto, e os pós-testes devem ser passados no final da intervenção) e, por último a quarta parte – os instrumentos de avaliação (o ROPELOC é um instrumento que tem como objectivo avaliar a eficácia do sujeito em várias áreas da sua vida. É composto por 14 escalas que medem, entre outros, crenças, habilidades pessoais e sociais, capacidades de organização. É aplicado em pré e pós-teste). Neste contexto, o GTS tem as funções de planear e assegurar as acções de formação, de garantir a aplicação do modelo de avaliação dos serviços centrais e de monitorizar a aplicação do projecto. A sua acção segue uma lógica de proximidade visando permitir complementar a informação recolhida e contribuir para a avaliação, para a melhoria das histórias e para a sistematização de estratégias adequadas, ou de boas práticas, produzindo investigação que enquadre e evidência os resultados. É neste âmbito que se situa o presente texto.

A implementação do Projecto ocorreu em contextos diversificados: em 3 escolas – uma Escola do 3º Ciclo do Ensino Básico, uma Escola do 3º CEB e Secundário e uma Escola Profissional. A intervenção teve lugar em 8 turmas do 3º CEB (109 jovens), 3 turmas do ensino profissional (64 jovens); 1 turma PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação) constituída por 10 jovens com risco identificado de abandono escolar e exclusão social e, em 2 instituições de acolhimento, uma masculina e outra feminina, de jovens retirados do contexto familiar (19 jovens). Daqui resultou um universo 202 de jovens.

Para além dos dados quantitativos de enquadramento que apresentamos, o GTS reuniu ainda informações num Diário de Campo, onde foram sendo registadas notas resultantes de conversas informais, de observações. Discutimos agora alguns aspectos adicionais deste Projecto, recorrendo a

alguns destes registos, no sentido de clarificar e ilustrar estratégias de formação, dificuldades e obstáculos, opiniões e percepções dos envolvidos.

Começamos por destacar a questão do contexto. O facto do jogo ser dinamizado em ambiente escolar, envolvendo os professores e a própria turma em horário lectivo levanta dúvidas, questões e antecipa dificuldades. Nesta linha, Gee (em Tyner, 2010) identifica um paradoxo entre o crescimento da importância das competências de literacia para os média e de cidadania nas sociedades contemporâneas e o seu papel diminuto e restrito nos ambientes formais de ensino e aprendizagem. No âmbito deste Projecto, assume-se que a escola é um espaço educativo fundamental que enfrenta crescentes desafios num quotidiano marcado, simultaneamente, pelo individual e o global, o comum e o diverso e que educar para os média é um dever de todos os responsáveis pela educação, pela formação e informação dos indivíduos. Nesta linha, o desenvolvimento da literacia mediática dá sentido à escola na sua capacidade para: apontar critérios de validade das mensagens; propor grelhas de análise de conteúdos; esclarecer critérios que permitam aderir a, ou recusar, modelos; desconstruir (pré)conceitos ou propostas norteadas por princípios tendenciosos; promover a atenção às diversas perspectivas apresentadas, confrontando-as; clarificar os contributos dos média enquanto construtores socais da realidade (Pinto, 2003). Como tal, a escola deve procurar inovar nas estratégias e abordagens desenvolvidas já que, se por um lado estava presente a formalidade da escola e a figura do professor, por outro, o momento era o das áreas curriculares não disciplinares em que se integrou um jogo enquanto recurso pedagógico. Esta ambivalência foi-se esbatendo em todos os grupos, com o avançar do jogo, como ilustram as seguintes notas do Diário de Campo:

“Os receios iniciais (recorrentes) expressos pelos professores em relação ao seu papel, professor / aplicador, e ao facto do jogo ser aplicado na escola em horário lectivo, acabaram por desaparecer. Hoje na formação diziam: «não estamos ali como professores mas como aplicadores e é assim que somos vistos por eles [jovens]! (…) progressivamente vão-se libertando na expressão de opiniões e argumentos porque se está sempre a falar dos personagens, nunca directamente de si próprios…». Este tipo de comentários parecem revelar uma adaptação do jogo ao contexto educativo…” (notas diário de campo 21, Setembro 2009).

Todas as afirmações neste sentido reforçam a ideia de que o conteúdo e a forma da transformação educacional será decorrente da acção e dos contributos dos agentes directamente envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem – principalmente, professores e estudantes – mais do que o resultado de directivas institucionais, de peritos ou de manuais (Brockman, 2010). Ou seja, consideramos que a acção dos professores foi fundamental para esta mudança e para o êxito do “Eu e os Outros” enquanto recurso pedagógico que permite o desenvolvimento de outras estratégias associadas.

É precisamente esta outra das grandes questões que geram maiores receios e inseguranças. De facto, o jogo é simples, como já referimos cada história tem um tema central em torno do qual há uma série de situações-problema face às quais os jovens têm de assumir uma posição, argumentar e tomar uma decisão sobre a atitude da personagem, influenciando assim, o desenlace da narrativa. Os aspectos que tornam este jogo num recurso pedagógico inovador são as potencialidades que decorrem da exploração feita em torno de cada história, das personagens ou de alguma situação previamente identificada para aquele grupo ou que surja no momento do jogo. Ora, é precisamente o facto de todas as possibilidades se encontrarem à partida em aberto que gera dúvidas e inseguranças. Ao mesmo tempo, é precisamente aqui que reside a grande potencialidade do jogo.

Dito de outro modo, no momento em que se trabalha uma história vão-se desenvolvendo outras actividades paralelas cujo objectivo é o de trabalhar determinadas competências identificadas como necessárias, no momento do jogo ou decorrentes das características já sinalizadas naquele

grupo. Este é o principal motivo pelo qual os aplicadores devem conhecer bem o grupo, porque só assim, as estratégias adicionais desenvolvidas podem ser adequadas e profícuas.

"Têm sido desenvolvidas actividades muito interessantes complementares ao jogo. Um dos pares de aplicadores apresentou um conjunto de iniciativas desenvolvidas sobre o *bullying* a propósito da história 3 com o tema central a Escola: «… formamos grupos de três e cada grupo teve a tarefa de pesquisar na Internet o *bullying*: um dos grupos procurou enquadrar teórica e conceptualmente o fenómeno; outro procurou iniciativas desenvolvidas no sentido de lidar com o problema; e o outro procurou notícias que dessem conta destes casos. A partir desta primeira actividade desenvolveram-se outras que se acabaram por alargar a toda a escola, porque eles foram falando entre si e outras turmas abordaram-nos, enquanto seus professores, para também trabalharem sobre o *bullying*…». Mostraram trabalhos e fotos, de facto muito interessante…" (notas DC 04, Outubro 2009).

É neste sentido que inserimos este jogo no âmbito da literacia para os média, entendida como um conjunto de actividades que englobam diversos objectivos e competências transversais: juventude e desenvolvimento; empreendedorismo; auto-expressão artística; educação para o consumo; educação para a cidadania; educação para a saúde; competências pessoais e sociais… Como defende Tyner (2010) os usos da literacia para os média são diversos e têm um potencial de envolvimento que permite levantar novas questões sobre os objectivos, os propósitos e as consequências a vários níveis e proporcionar novas bases de investigação sobre as práticas de literacia mediática contemporâneas. Dito de outro modo, no contexto das sociedades actuais da informação, baseadas no conhecimento, onde se pressupõe a activa participação da população, é imprescindível o estímulo do desenvolvimento e a avaliação da implementação de novas abordagens pedagógicas no sentido da contínua capacitação do indivíduo para a uma actuação cívica – aos níveis político, social, económico, cultural, mediático (Pereira, 2000).

Conclusão

Na acepção que temos vindo a assumir, o desenvolvimento da literacia para os média significa educar para ler compreensivamente imagens – sejam elas sobre violência, xenofobia, racismo, intolerância, devastação, conflitos, abuso de poder, fome, degradação, sexismo, dependências de toda a ordem; mas também sobre moda, consumo, poder, doutrina e religião, autoridade, política, imagem, arte… E tantos outros tópicos, temas e possibilidades comunicativas que obrigam o indivíduo a situar-se num tempo, num espaço, numa dada cultura, tradição, língua e comunidade, em relação com os pares e com os outros. A literacia para os média pressupõe também dotar o aprendente de mecanismos de defesa que lhe permitam prevenir a exposição ao risco e ao consumo passivo de mensagens (Pereira, 2000).

Em síntese importa reforçar a ideia de que no "Eu e os Outros" a problemática do uso / abuso de substâncias psicoactivas surge diluída dentro de uma abordagem genérica às questões da adolescência. Neste sentido, existe a preocupação de garantir uma abordagem transversal significativa para o aluno, independentemente da sua idade, do género, da cultura juvenil, da escolaridade bem como das características socio-demográficas e culturais.

Estes aspectos remetem-nos para outros territórios da formação e educação, que requerem, cada vez mais, o desenvolvimento de competências cívicas num contexto global. As competências em cidadania, ou cívicas, são as capacidades dos indivíduos para conhecer, fazer e ter uma atitude num contexto determinado de actuação aos níveis político, social, económico, cultural (Selewyn, 2004). As Sociedades actuais, da Informação em rede pressupõem a activa participação da população, implicando o desenvolvimento cívico dos indivíduos numa perspectiva continuada desde a infância. O Projecto "Eu e os Outros" assume-se como um contributo neste domínio.

Bibliografia

Arez, A. & C. Neto (2000). 'The study of independent mobility and perception of the physical environment in rural and urban children', In C. Neto (Ed*.), Play and Community – Proceedings of XIV 1999 IPA World Conference*. Lisboa: Edições CML.

BFI - British Film Institute (2003). *Look Again!.* Londres: BFI Education.

Borges, C. & H. Filho (Coords) (2004). *Alcoolismo e Toxicodependência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Brockman, J. (Ed.) (2010). *This will change everything: ideas that will shape the future*. Nova York: Harper Collins.

Cardoso, G. & A. F. da Costa & C. P. Conceição & M. C. Gomes (2005). *A sociedade em rede em Portugal.* Porto: Campo das Letras.

Castells, M. (2002). *Sociedade em rede, Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007). Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar. Lisboa: DGIDC; DGS; IDT.

Fernández, R. et al. (2006). *ATLANTE – enfrentar o desafio das drogas*. Bibao: Edex.

Gramigna, M. (1994). *Jogos de empresa e técnicas vivenciais*. São Paulo: Makron Books.

Melo, R. (2006). 'Brincar com a saúde – o brincar preventivo'. *Revista Toxicodependências*, Vol. 12, nº 2: 21-30.

Morel, A. et al. (2001). *Prevenção das toxicomanias*. Lisboa: Climepsi.

Pereira, S. (2000). 'Educação para os media e cidadania'. *Cadernos de Educação de Infância*, 56:27-29.

Pinto, M. (2003). 'Correntes da educação para os media em Portugal retrospectiva e horizontes em tempos de mudança'. *Revista iberoamericana de educación*, 32:119-143.

Selwyn, N. (2003). 'Finding a rule for ICT in citizenship education'. *ITT Citized*, Newsletter 5, UK, Citized.

Tyner. K. (Ed.) (2010). *Media Literacy*. Londres: Routledge.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha

SARA PEREIRA
Universidade do Minho - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
sarapereira@ics.uminho.pt

LUÍS PEREIRA
Universidade do Minho - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
lumigopereira@gmail.com

Resumo:
No final de 2010, assinalaram-se os 25 anos do início do Projecto Minerva, um programa da responsabilidade do Ministério da Educação que pretendia introduzir as TIC no ensino não superior. Desde o seu final (durou quase 10 anos), outras iniciativas foram criadas pelos diversos governos. Já em 2005, surge o Plano Tecnológico da Educação, no âmbito do qual nasce, dois anos mais tarde, uma medida com enorme impacto na sociedade portuguesa, a iniciativa e-escolinhas e o computador Magalhães.
Neste artigo pretende-se fazer um levantamento das diferentes iniciativas educativas tecnológicas das últimas duas décadas e meia, nomeadamente quais os seus objectivos, o enfoque, responsáveis e impacto. Para além de uma perspectiva histórica, é fundamental compreender que evolução existe nas várias medidas, quais as variáveis que se mantêm, que ideologias político-partidárias subjazem, que avaliações foram realizadas ao nível dos diferentes impactos na sociedade portuguesa, qual a relevância da literacia dos media nestas medidas.
No âmbito do programa "e-Escolinha" será apresentado uma investigação, em curso na Universidade do Minho, com financiamento da FCT, que pretende estudar o impacto do projecto Magalhães nas crianças, nas escolas e na sociedade em geral. Pretende igualmente apurar o lugar que a literacia dos media ocupa nas preocupações e fundamentos da iniciativa e-Escolinhas e, em comparação, que destaque teve nas anteriores iniciativas que serão igualmente objecto de análise nesta comunicação.

Palavras-chave: Políticas educativas tecnológicas; Magalhães; Literacia dos Media

Do acesso à interacção

Na definição de Literacia dos Media que mais tem prevalecido ultimamente, existem quatro dimensões fundamentais a ter em conta: a capacidade de aceder, compreender, avaliar e criar. A relação com os media passa não só pelo (simples) acesso mas também pela compreensão crítica e ainda pela capacidade de produzir mensagens mediáticas.

Tal como é definida pela Comissão Europeia, a Literacia dos Media

> *é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar mensagens em diversos contextos.* (Comissão Europeia, 2007)

Esta ideia aplica-se a todos os media, onde se incluem naturalmente os meios digitais, computador, internet, videojogos, telemóveis. Olhando para as quatro dimensões referidas, o acesso parece ser aquela que mais se tem enfatizado. Em primeiro lugar, porque é a mais mensurável: ter ou não acesso a computador, internet, utilizar ou não determinado *software*, etc. Já as competências necessárias para lidar com os media digitais estão para além da possibilidade de se aceder – que é, sem dúvida fundamental, mas de modo algum suficiente por si só (Buckhingham, 2007: 152).

A própria palavra acesso pode ser vista em múltiplos sentidos: a) o acesso físico aos media e aos seus conteúdos; b) a capacidade – cognitiva e prática – para usar os media apropriadamente. E as condições de acesso são diferentes de pessoa para pessoa, variando em função de aspectos como a idade e género, aspectos sócio-culturais, contextos geográficos, entre outros (Pérez Tornero, 2008: 107).

O objectivo deste trabalho é procurar compreender se as iniciativas tecnológicas relacionadas com a educação que têm sido denvolvidas em Portugal – iniciadas com o Projecto MINERVA em 1985 – se têm fixado fundamentalmente neste aspecto do acesso e se, paralelamente, tem existido a preocupação de capacitar as pessoas, nomedamente as crianças, para usar de forma crítica os media.

No 'Livro Verde para a Sociedade da Informação', editado em 1997 pela então recém-criada Unidade de Missão para a Sociedade da Informação, o ministro que na altura tutelava o Ministério da Ciência e Tecnologia, Mariano Gago, escreve, no preâmbulo, o seguinte sobre a relação da tecnologia com a cidadania:

> *À cabeça deste Livro Verde colocámos, como não podia deixar de ser, a questão decisiva da democraticidade e o combate à exclusão. A técnica não escolhe por nós nem os valores nem as acções. A nossa responsabilidade fica inteira a cada mutação tecnológica. As tecnologias de informação podem servir para libertar forças de cidadania e fazer desabrochar solidariedades à escala planetária. Mas também podem usar-se para controlar e fichar mais comodamente, para punir e vigiar o pensamento livre, para sabiamente perseguir e cientificamente torturar.*
>
> *Não somos tecnicistas. Ao tomarmos como nosso esse lema geral, sedutor e aparentemente neutro da Sociedade da Informação, retirámos-lhe a falsa neutralidade e tomámos, antes de mais, partido pela **cidadania**, contra a exclusão; pelo **conhecimento**, contra a manipulação do espírito; pela **liberdade**, contra a opressão, especialmente contra a opressão confortada tecnicamente; pela **inovação** contra os monopólios* (p.5).

Para Mariano Gago, as tecnologias não são neutras e não se sobropõem às pessoas. Só por via da dimensão cidadã se poderá fazer uma apropriação destes meios. Mas terão estas ideias reflexo nas várias iniciativas governamentais relacionadas com as tecnologias?

No *Livro Verde* fala-se ainda do papel da escola e dos professores, que passa por *"fornecer [aos alunos] as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação"* (p.43). A

educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor a informação, *"recolherem, seleccionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação"* (p. 44).

Considera-se que só assim a escola pode *"contribuir de um modo fundamental para a garantia do princípio de democraticidade no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e pode tirar partido da revolução profunda no mundo da comunicação operada pela digitalização da informação, pelo aparecimento do multimédia e pela difusão das redes telemáticas".* Cabe, aliás, ao sistema educativo *"fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação que poderá ser efémera e instantânea"* (ibidem).

Uma das prioridades consistia *"na generalização da utilização dos computadores e no acesso às redes"* por todos alunos dos diferentes graus de ensino. Mas coloca-se em destaque o papel que o professor deve assumir, que passa antes de mais pela sua própria formação, aliás um pré-requisito do próprio saber, *"aquilo que alguns já chamam 'nova alfabetização'; esta info-alfabetização é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real. Ela constitui, assim, uma via privilegiada de acesso à autonomia levando cada um comportar-se em sociedade como um indivíduo livre e esclarecido"* (p. 47).

Projectos, programas, iniciativas

Podemos situar o início das políticas tecnológicas da educatição na década de 80, sobretudo com o surgimento do Projecto MINERVA. Tanto este como os restantes projectos elencados devem ser vistos à luz do contexto em que se denvolveram, tanto do contexto social, como político, tendo também em conta os desenvolvimentos tecnológicos. Os principais projectos, programas e iniciativas que decorreram desde o início do projecto MINERVA, em meados dos anos oitenta, situam-se numa dezena. A tabela seguinte enumera-os, por ordem cronológica, apresentado ainda a(s) entidade(s) responsável(eis) por cada um deles.

Tabela 1 – Principais projectos, programas iniciativas educativas tecnológicas em Portugal (1985-2011)

Designação	Data	Entidade responsável
Projecto MINERVA	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)
Programa Nónio-Século XXI	1996-2002	Ministério da Educação
uARTE- Internet na Escolas	1997-2002	Ministério da Ciência e Tecnologia
Programa Internet@EB1	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN
Projecto CBTIC@EB1	2005-2006	Ministério da Educação (CRIE)
Iniciativa Escolas, Professores e C. Portáteis	2006/2007	Ministério da Educação
Plano Tecnológico da Educação	2007-2011[1]	Ministério da Educação (GEPE)
Internet Segura	2007-…	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft
Iniciativa e-Escolinha[2]	2008-2011[1]	MOPTC[3]
Aprender e Inovar com TIC	2010-2013	Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC)

Analisando a Tabela 1, é possível verificar que o projecto com maior longevidade foi o primeiro, o Projecto MINERVA, com 9 anos, havendo outros de carácter mais limitado no tempo, como é o caso de iniciativas que imediatamente precedem a criação do Plano Tecnológico da Educação. O Ministério da Educação, através de diferentes unidades, é a entidade que mais projectos tem colocado no terreno. O agora designado Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (também através da UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento, organismo que tutela) é a outra entidade com maior relevo neste tipo de coordenação.

Não sendo possível, neste texto, descrever todas as medidas identificadas, optou-se por apresentar mais detalhadamente dois desses programas: o Projecto Minerva e a iniciativa que está na origem do computador Magalhães. Apresenta-se, deste modo, o programa que nos anos 80 inaugura o processo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola e a mais recente iniciativa governamental que teve como objectivo principal distribuir por cada cada criança do 1º ciclo do ensino básico um computador portátil. Não podemos, nesta análise, deixar de considerar os contextos social, económico e político em que estas medidas foram implementadas bem como o desenvolvimento tecnológico, e o próprio ambiente mediático, que caracterizam cada um daqueles períodos. Em 25 anos assistimos a mudanças muito significativos no que diz respeito ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia, à capacidade de acesso às mesmas por parte dos cidadãos, ao seu impacto crescente na vida e no quotidiano e ao seu significado ao nível dos processos de informação e de comunicação na sociedade. Portanto, cada um destes projectos deve ser lido à luz da época em que são criados e desenvolvidos.

[1] **Em 2011, com a queda do governo, fica-se a aguardar a sua continuidade, ou não.**

[2] A iniciativa e-Escolinha foi inserida no PTE, mas não estava prevista nos seus documentos iniciais.

[3] Na Acta da 7ª Reunião da Comissão Eventual de Inquérito Parlamentar à Actuação do Governo em Relação à Fundação para as Comunicações Móveis, questiona-se sobre o executor desta iniciativa. Hélder Amaral (CDS-PP) refere, ironicamente, que se houvese necessidade de preencher o Bilhete de Identidade do Magalhães se teria de escrever "filho de pai incógnito", uma vez que "ainda não conseguimos chegar a quem terá tido, de facto, a feliz ideia do Magalhães". Em resposta, Carlos Zorrinho afirma que "foi de um conjunto de pessoas e de um conjunto de entidades que perante uma situação de menor preparação da sociedade portuguesa para os desafios com que se confrontava cooperaram no sentido de encontrar uma solução" (Acta da Reunião nº 7).

Projecto MINERVA

O Projecto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização) foi a primeira iniciativa financiada pelo Ministério da Educação que teve uma expressão nacional na introdução das novas tecnologias no ensino em Portugal (Missão, 1997).

De acordo com o Despacho Ministerial que criou o Projecto (Despacho ministerial 206/ME/85 de 31 de Outubro de 1985),

> *A quantidade de informação que actualmente se produz aumenta permanentemente, num processo que tende a intensificar-se (…). A dinâmica de mudança produzida pela revolução tecnológica augura sistemas socioeconómicos caracterizados pela deslocação frequente e normal da força de trabalho. (…) Se o sistema de ensino falhar na sua função de encarar frontalmente este desafio, a incapacidade de competir nos mercados mundiais e o desemprego depressa conduzirão ao caos social e ao desastre económico. (…)*
> *A opção pela introdução das tecnologias da informação como auxiliares de ensino – num país como o nosso, e no momento actual – não se compadece, no entanto, com improvisos, ausência de realismo ou entusiasmos fáceis, quer na perspectiva segundo a qual se encaram as novas tecnologias da informação, quer na forma como se aborda a sua introdução no subsistema não superior. (…)*
> *O intuito fundamental do Projecto MINERVA é promover a introdução racionalizada dos meios informáticos no ensino, num esforço que permita valorizar activamente o próprio sistema educativo, em todas as suas componentes, e que comporte uma dinâmica de permanente reavaliação e actualização das soluções ensaiadas.*

Segundo Ponte (1994), trata-se de um projecto que contemplou numerosas vertentes de actividade, congregou pessoas com formações e perspectivas muito diversas, envolveu numerosas instituições, mobilizou largos milhares de professores, atingiu centenas de milhares de alunos e decorreu por um extenso período de nove anos. Corresponde, sem dúvida, a uma actividade muito rica e profundamente multifacetada.

De acordo com o já referido *Livro Verde*, foram desenvolvidas actividades que envolveram largos milhares de alunos e professores, que colocavam os computadores como ferramentas de aprendizagem, quer a nível disciplinar e interdisciplinar, na sala de aula e em clubes ou laboratórios de informática. O *software* explorado estava relacionado com processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, desenho assistido por computador, edição electrónica, a par de outro *software* educacional. A formação dos professores foi perspectivada em termos técnico-pedagógicos de utilização das tecnologias de informação para a actividade pedagógica. Considera *o Livro Verde* que, pela sua longevidade e implantação a nível nacional, o Projecto MINERVA foi um marco importante na sensibilização de professores e alunos. Os seus objectivos contemplavam diversas vertentes: apetrechamento informático das escolas, formação de professores e de formadores de professores; desenvolvimento de *software* educativo; promoção da investigação no âmbito da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Ensinos Básico e Secundário (Missão, 1997: 45).

O projecto caracterizou-se pela descentralização, dispondo cada um dos seus níveis de uma significativa margem de autonomia. A adesão das escolas foi voluntária e de sua iniciativa. Não pode por isso ser caracterizado pela simples lógica de um projecto dirigido de cima para baixo (Ponte, 1994: 38). Os diversos pólos (cerca de 25) espalhados pelo país, sediados em Universidades e Escolas Superiores de Educação, gozando de autonomia no desenvolvimento das suas actividades, tiveram um papel fundamental na organização e dinamização do Projecto. A Coordenação Nacional encontrava-se no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Cada um dos pólos dava apoio a um conjunto de escolas, sendo contemplados os diversos níveis de ensino (escolas do pré-primário, escolas do 1º, 2º, e 3º ciclos do Ensino Básico, escolas do Ensino Secundário, escolas do Ensino Especial) (Missão, 1997: 45).

Na avaliação realizada por Ponte (1994), conclui-se que o projecto MINERVA encarava as tecnologias como um instrumento educativo importante para todos os níveis de ensino, incluindo o 1º Ciclo, não defendendo a criação de uma disciplina específica para o ensino das tecnologias de informação. Considera-se que o Projecto MINERVA representou fundamentalmente um arranque do processo de transformação da escola tendo em conta a nova realidade cultural que são as tecnologias de informação. Permitiu o desenvolvimento de múltiplas dinâmicas, suscitou novas ideias, estimulou iniciativas, proporcionou o aparecimento e crescimento de numerosas equipas (Ponte, 1994: 44).

Este projecto surge numa altura em que a economia do país mostrava debilidades e são, aliás, bem visíveis as preocupações relacionadas com este aspecto no Despacho, do então Ministro João de Deus Pinheiro.

Como se observa na Tabela 1, depois do MINERVA muitos outros projectos foram criados e levados para o terreno. Para este trabalho, interessa dar um salto temporal para chegar ao Plano Tecnológico da Educação e à Iniciativa e-Escolinha.

Projecto Tecnológico da Educação e Iniciativa e-Escolinha

De acordo com o *site*[4] dedicado a esta iniciativa, O Plano Tecnológico da Educação (PTE) é o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas: *"Com o PTE, as escolas portuguesas estão a transformar-se em espaços de interactividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento"*.

Na Resolução do Conselho de Ministros que aprovou o Plano Tecnológico da Educação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de Setembro) pode ler-se com mais pormenor os objectivos deste Plano do XVII Governo Constitucional, liderado por José Sócrates:

> *O reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal e constitui o principal objectivo da política educativa do XVII Governo Constitucional.*
> *É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era.*
> *Ao longo da última década, a escola acolheu diversos projectos de infra-estruturação informática, beneficiou das primeiras iniciativas de generalização do acesso à Internet e viu nascer uma nova disciplina TIC obrigatória.*
> *Por outro lado, a escola tem tido um papel preponderante na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias. Ao ser o pilar da inclusão digital dos alunos portugueses, a escola incentiva, por essa via, a difusão das TIC junto das famílias portuguesas.*
> *Com a Estratégia de Lisboa, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, o Plano Tecnológico e o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, o XVII Governo Constitucional assume um compromisso: o da modernização tecnológica das escolas.*
> *A integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses.*

Depois de identificar problemas, nomeadamente a relação desigual que as escolas mantinham com as TIC, foi procurada *"uma resposta rápida e eficaz"*, tal como – refere a Resolução do Conselho

[4] Url: http://www.pte.gov.pt.

de Ministros – a situação exigia. A ambição do PTE passava por *"colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010"*.

Segundo dados do PTE, este plano permitiu, em 2009, triplicar o número de computadores ligados à Internet nas escolas, face aos números de 2005. As escolas do ensino público dispunham, por essa altura, de um computador por cada 5 alunos, de um quadro interactivo por cada três salas de aula e de um videoprojector por cada sala.

O PTE previa inicialmente as inicitivas e-Escola, e-Professor, e-Oportunidades e, mais tarde, veio a incluir o e-Escolinha. O plano inclui ainda outras vertentes, como a internet de alta velocidade, o Portal das Escolas, entre outros.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009 (que autoriza a realização da despesa para a aquisição de 250 000 computadores portáteis) explica a inclusão da iniciativa e-Escolinha no PTE e enuncia, em traços gerais, os seus objectivos:

> *O XVII Governo Constitucional aprovou o Plano Tecnológico da Educação através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro, cuja implementação vem permitindo às escolas portuguesas beneficiar de um conjunto de equipamentos informáticos, infra-estruturas tecnológicas e serviços adequados para uma melhoria da experiência de aprendizagem e ensino, bem como da qualidade e eficiência da gestão escolar. Neste contexto, o Governo promoveu a iniciativa e.escolinhas com vista à generalização da utilização de computadores portáteis pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.*
> *Uma vez que as iniciativas criadas na anterior legislatura, no âmbito do Plano Tecnológico, lograram importantes resultados, o XVIII Governo Constitucional pretende renovar a ambição do Plano Tecnológico da Educação e avançar na inovação, na tecnologia e na sociedade do conhecimento.*
> *Assim, com o objectivo de concretizar uma efectiva utilização de computadores portáteis em contexto de aprendizagem, nomeadamente em sala de aula, é fundamental continuar a iniciativa e.escolinhas e assegurar o acesso universal pelos novos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e pelos respectivos professores.*
>
> Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009

O objectivo da iniciativa e-Escolinha passava então, de acordo com a Resolução citada, por *"assegurar o acesso universal dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e dos respectivos professores a meios informáticos"*. Pretendia-se, de acordo com o *site* do PTE, garantir aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico o acesso a computadores pessoais com conteúdos educativos, generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens e garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias. Aliás, Maria de Lurdes Rodrigues, ex-Ministra da Educação que acompanhou a criação e implementação desta medida, no depoimento no âmbito da Comissão Eventual de Inquérito Parlamentar à Actuação do Governo em Relação à Fundação para as Comunicações Móveis fez questão de realçar que *"o computador Magalhães é para as famílias"* (Acta da Reunião nº 14, 24 de Março de 2010).

É no âmbito da iniciativa e-Escolinha que surge o 'Magalhães', um computador portátil especialmente concebido para crianças dos seis aos onze anos, resistente ao choque e à água. Trata-se do classmate PC, desenvolvido pela Intel e que foi adaptado para ser comercializado noutros países. O computador, montado em Portugal, foi baptizado como 'Magalhães', numa homenagem ao navegador português Fernão Magalhães que deu a volta ao mundo no século XVI. A ideia agora é ajudar os mais novos a navegarem no oceano do conhecimento.

Números recentes indicam que terão sido entregues mais de 400 mil de Magalhães. Esta distribuição massiva e tudo o que ela envolveu, nomeadamente em termos de propaganda, viria a tornar-se numa das medidas mais emblemáticas do governo que dinamizou este projecto.

Pistas de análise

Depois de apresentado o Projecto que leva, nos anos 80, a tecnologia às escolas e à educação e o Plano que já no Século XXI pretende a modernização tecnológica das escolas e democratizar o acesso de crianças e jovens ao computador e à internet, torna-se importante fazer uma análise global a partir de alguns tópicos, deixando algumas propostas de leitura e de análise.

I. A aposta nas tecnologias

Observando os diversos projectos, é possível afirmar que tem havido uma grande aposta nesta área. Não se trata de avaliar a sua coerência, ou linhas de continuidade/ruptura. Basta pensar nos recursos investidos, num país com dificuldades económicas[5] e observar os montantes alocados e investidos para se concluir que existe uma grande convicção de que por via da modernização tecnológica será possível fazer face a alguns dos problemas económicos do país. Não se trata, aliás, de uma ideia original, ela está ancorada em princípios defendidos, por exemplo, no Conselho da Europa, que dá origem à Agenda de Lisboa, em 2000. Também a vice-presidente da Comissão Europeia para a Agenda Digital, Neelie kroes, defendeu no Parlamento Europeu que *"a Europa só poderá beneficiar verdadeiramente da revolução digital se todos os cidadãos e empresas da UE estiverem envolvidos numa nova sociedade digital activa e participativa, que trará benefícios económicos e sociais"* (sessão de 17 de Maio de 2010 onde se discutiu a Agenda Digital para a Europa).

Para além dos projectos destacados, que são fruto de uma estratégica pública mais central, muitos outros se poderiam juntar, com carácter mais local e episódico. Os próprios "mega-programas" terão sido concretizados com perspectivas muito diferentes, com melhores resultados até do que aqueles que, à partida, terão sido equacionados, dando origem a novas iniciativas.

A este propósito, vale a pena convocar uma investigação realizada na parte flamenga da Bélgica (Ilse et *al.*, 2010), onde foram identificadas cerca de 400 iniciativas de e-inclusão. Estas iniciativas estão para além de uma estratégia do governo, o que indica que, tal como na Bélgica, também cá haverá outras iniciativas que complementam, e se substituem por vezes, estratégias mais globais das políticas públicas desta área.

II. Ênfase no acesso; eficácia da aprendizagem

Torna-se evidente que uma das preocupações que vai estando presente na enunciação das políticas e nos objectivos a atingir pelos projectos apresentados é dar acesso, inicialmente ao computador e, mais tarde, ao computador e à internet. Refere Montargil (2007) que o enfoque centra-se, em primeiro lugar, nas questões sociais relacionadas com o acesso – ou seja, com o estímulo e a tentativa de generalização das condições que determinam a procura*. "A generalização do acesso à internet constitui um objectivo central das políticas públicas para a sociedade da informação em Portugal"* (idem: 256).

No que toca a esse objectivo, o caminho percorrido parece ser avaliado como positivo, na medida em que existem, actualmente, excelentes condições de acesso. No entanto, nota o mesmo autor, o objectivo de dar acesso foi sendo atingido a um ritmo mais lento, e com um desfasamento significativo face ao demonstrado pela evolução da média dos estados-membros da UE (Ibidem).

Tem-se verificado que o acesso à Internet requer literacia e isso não se resolve em situações de persistência de analfabetismo ou de iliteracia funcional. *"O baixo nível de literacia em termos latos que persiste em Portugal não augura evolução rápida nesta variável. Irá manter-se um fosso em relação aos países do norte da EU, enquanto não for resolvido o problema prévio da literacia em*

[5] Não deixa de ser curioso ler o Despacho que dá origem ao Projecto MINERVA e verificar como retrata de forma assustadora próxima à realidade de hoje o contexto económico da época.

termos latos" (Coelho: 2007: 242). As elevadas taxas de analfabetismo e de iliteracia são alguns dos indicadores ilustrativos da existência de obstáculos de ordem cultural e económica para o crescimento da procura de acesso à internet (Montargil, 2007).

Por isso, estes programas procuravam que o uso fosse efectivo e se desse com a finalidade de aumentar a eficácia da aprendizagem. Ao longo da leitura dos documentos fundadores dos projectos, perpassa a convicção de que através das tecnologias se aprende mais e melhor, daí que as TIC devam ser incluídas nas actividades lectivas.

III. A ligação aos ciclos políticos

A sobreposição de iniciativas com as legislaturas onde ocorreram permite observar uma correlação das políticas públicas com os diferentes ciclos políticos. O Projecto Minerva surge no governo de Cavaco Silva; o Programa Nónio-Séc. XXI, no de António Guterres, e o Plano Tecnológico da Educação, com José Sócrates como Primeiro-Ministro. Quando o governo socialista de António Guterres apresenta a sua demissão, segue-se uma coligação PSD/CDS-PP, liderada inicialmente por Durão barros, *"dando origem a um hiato no domínio da Sociedade da Informação e ao início de novas etapas de reflexão quando se necessitava de agir e de implementar com determinação"* (Coelho, 2007: 237).

Uma questão relevante é compreender se a mudança de programas e de projectos significa fazer tábua-rasa do que foi realizado para re-inventar, esquecendo porventura o que foi alcançado. A leitura dos projectos não permite avaliar isso exactamente. Na sua enunciação, há várias referências a projectos precedentes, e intenções de lhes dar seguimento.

Para alguns autores, houve momentos muito favoráveis, como a década de oitenta (Figueiredo, 2007), ao passo que outros denotam alguns momentos de frustração: "*tratando-se de medidas resultantes da estratégia se Lisboa, estabelecida durante a presidência portuguesa, seria de esperar um total compromisso do governo português na sua concretização",* refere José Dias Coelho no livro por si coordenado intitulado 'Sociedade da Informação, o Percurso Português' (2007: 236). Para a definição de estratégias de acção nestas matérias, o desafio que se coloca aos diferentes governos e entidades públicas na elaboração de políticas públicas é agravado pela *"nossa posição semi-perférica, ou mesmo periférica, na sociedade da informação na Europa, ao mesmo tempo que agrava o crescente afastamento dos cidadãos face ao Estado e às questões públicas"* (Montargil, 2007: 273). Para além disso, o tempo da política (ciclos de quatro anos, na melhor das hipóteses) não coincide necessariamente com a agenda da mudança social, muita mais morosa e a necessitar de outra persistência.

IV. Lugar da literacia e educação para os media

Finalmente, um dos temas em análise era o lugar que a literacia dos media ocupa nas preocupações e fundamentos das diferentes iniciativas. O foco tem sido mais nas tecnologias e não tanto nos media em geral. Os meios são claramente perspectivados como instrumentos (de aprendizagem, por exemplo), muito mais do que objecto de reflexão. Em todo o caso, existem algumas preocupações que ultrapassam a questão do mero acesso, procurando alguns projectos fomentar um uso mais criterioso e seguro.

Mas não se pode afirmar que a perspectiva da Educação para os Media esteja claramente presente nas preocupações manifestadas pelos projectos e nos objectivos que se propõe alcançar. Depois de tão avultado investimento em tecnologias, a preocupação manifestada pelo estudo liderado por Ana Nunes de Almeida realçava, à época, os problemas ainda não solucionados:

> *Fora da escola continua a jogar-se muita da aquisição da literacia digital, dos seus usos mais sofisticados, gratificantes e multifacetados; e também a modernidade da condição infantil. Daí o facto de as formas mais persistentes de clivagem digital continuarem a actuar a partir de casa, distinguindo crianças escolarizadas, cujos pais são eles próprios consumidores intensivos destes bens e serviços, utilizadores profissionais e competentes de novas TIC, os quais as iniciam e acompanham no seu uso, das crianças com origens sociais desfavorecidas, residentes em áreas não-urbanas do País, cujos pais mais dificilmente suportam (ou compreendem) a relevância da compra do acesso doméstico à internet (a que se somarão as deficiências de cobertura dos serviços de acesso à internet por parte dos diversos operadores comerciais). E daí a urgência de a escola repensar o lugar e o estatuto da internet no sistema de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar a todas as crianças, no espaço escolar, os seus diversificados níveis de domínio. (Almeida, 2008: 167)*

As iniciativas E-escolinha e Magalhães em estudo

Atendendo ao impacto na sociedade portuguesa da iniciativa E-escolinha, em particular do computador Magalhães, e das repercussões que se previa que esta medida viesse a ter nos mundos das crianças, nomeadamente no escolar e no familiar, considerou-se importante desenhar um projecto de investigação que acompanhasse esta medida e avaliasse o seu impacto no quadro dos usos dos media digitais pelas crianças. Este projecto, intitulado "Navegando com o 'Magalhães': estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças"[6], enconta-se em desenvolvimento no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade com financiamento da FCT. As políticas do programa e sobretudo os usos que as crianças fazem do computador e dos recursos que lhe estão subjacentes, tanto na escola como fora desta, constituem o principal enfoque deste estudo. A realização desta pesquisa preende ainda verificar se esta medida contempla princípios e objectivos de literacia mediática, tal como são preconizados pela Comissão Europeia, ou se tem como orientação principal apenas garantir o acesso à tecnologia.

Estes objectivos serão concretizados através de metodologias qualitativas e quantitativas. Pesquisa e análise documental, entrevistas semi-estruturadas a actores-chave implicados na criação e desenvolvimento da medida, questionários às crianças e professores e *focus groups* com pais, são os métodos de pesquisa que o projecto terá por base para a recolha de dados.

Até ao momento, foi feita a recolha e análise das notícias publicadas nas versões *online* dos jornais *Público*, *Diário de Notícias* e *Correio da Manhã* no período compreendido entre Junho de 2008 (momento de lançamento da inicativa) e Junho de 2010. Foram também analisadas as primeiras páginas das versões impressas dos referidos jornais no mesmo período temporal[7]. Tendo como pressuposto a importância que os media assumem na formação da opinião pública, considerou-se fundamental analisar o modo como os media, neste caso a imprensa, apresentaram o programa governamental à sociedade portuguesa.

Além do levantamento na imprensa, foram também recolhidos, no âmbito da pesquisa documental, um número significativo de documentos, provenientes de organismos oficiais, de empresas ou de associações, que nos permitirão comprender a origem, concepção e implementação desta medida. Será também foco desta análise as políticas subjacentes à iniciativa E-escolinha. Tratando-se de uma política pública, pretende-se conhecer os princípios que a nortearam e, eventualmente, dimensões que não foram contempladas. Esta análise, actualmente em curso, é

[6] Site do Projecto "*Navegando com o Magalhães – estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças": http://www.lasics.uminho.pt/navmag*

[7] No âmbito de uma tese de mestrado em Ciências da Comunicação, que se enquadra neste projecto de investigação, esta recolha está a ser complementada pela análise de dois jornais semanários – *Expresso* e *Sol*.

suportada pelo programa *Nvivo* e será completada e complementada por dados provenientes de uma bateria de entrevistas que estão a ser realizadas a actores do campo político e partidário, do mundo empresarial, de associações educativas e civis. A informação proveniente destes métodos de pesquisa irá permitir constituir um quadro analítico das políticas que orientaram o programa E-escolinha e Magalhães.

Para conhecer os usos e o impacto do computador Magalhães pelas crianças, dentro e fora da escola, e a sua relação com as práticas mediáticas dos mais novos, será aplicado um questionário às turmas do 4º ano das escolas do 1º ciclo do concelho de Braga, o que implicará 2000 crianças, aproximadamente. Os professores serão auscultados pelo mesmo método, enquanto os pais, como referido anteriormente, serão escutados através de grupos de foco. Serão ainda realizados dois estudos de caso em duas escolas, uma que utilize e outra que não utilize o Magalhães. Procurar-se-á conhecer vantagens e oportunidades, bem como eventuais dificuldades e entraves.

Na conclusão deste estudo pretende-se, com o contributo dos resultados alcançados nas suas diferentes etapas, proporcionar um quadro com indicadores de promoção de literacia dos media. O projecto e seus resultados podem ser acompanhados através do site mencionado anteriormente.

Bibliografia

Almeida, A. N., Delicado, A., & Nunes de Almeida, A. (2008). *"Crianças e Internet: usos e representações. A família e a escola"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

Comissão Europeia (2007). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões "Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital", COM(2007) 833 final. Bruxelas.

Coelho, J. D. (2007). De Bangemann ao Plano Tecnológico. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 139-147). Lisboa: Edições Sílabo.

Figueiredo, A. D. (2007). A dimensão crítica da sociedade da informação em Portugal. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 139-147). Lisboa: Edições Sílabo.

Ilse, M., Chris, V., Stijn, B., & Leo, V. A. (2010). *Implementing e-inclusion in Flanders: going beyond access? A critical analysis of e-inclusion initiatives and their ability to improve multiple digital literacies.* Paper presented at the IAMCR.

Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal.* Lisboa, Ministério da Ciência e Tecnologia.

Montargil, F. (2007). A Sociedade da Informação e a Política em portugal - a Democraticidade do Acesso e o Estado Aberto. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 247-278). Lisboa: Edições Sílabo.

Pérez Tornero, J. (2008). Media Literacy: new conceptualisation, new approach. In U. Carlsson, G. Jauinot-Delaunay & J. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103-116). Goteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.

Ponte, J. P. (1994). *O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI Na Educação Em Portugal: Minerva - Relatório do Projecto MINERVA*: Ministério da Educação.

Vieira, M. A. N. (2005). *Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar.* Universidade do Minho - IEP, Braga

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Perspectivas sobre info-exclusão no ciberespaço lusófono[1]

LURDES MACEDO
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho
mlmacedo71@gmail.com

ROSA CABECINHAS
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho
Cabecinhas@ics.uminho.pt

ISABEL MACEDO
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho
isabelmaced@gmail.com

Resumo:
Os países de língua oficial portuguesa revelam, no seu conjunto, uma heterogeneidade económica, social, educativa e geográfica que afecta o modo como se efectiva o acesso à internet e à escolarização nestes países. Nesta comunicação, pretende-se reflectir sobre duas questões centrais que se colocam quando se discute o conceito de info-exclusão. Por um lado, questiona-se se estarão criadas as condições culturais, infra-estruturais e sociais que permitam o acesso e a utilização informada dos serviços de internet nestes países; por outro lado, interroga-se sobre a existência, nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), de condições materiais e culturais que lhes permita desfrutar das potencialidades do mundo digital. Pretende-se apresentar, neste trabalho, alguns dados relativos aos índices de desenvolvimento humano nestes países, aos níveis de escolaridade e de literacia, reflectindo sobre os mesmos, apresentando também os dados disponíveis respeitantes ao número de utilizadores e subscritores dos serviços de internet. Os dados analisados indicam que existem grandes assimetrias no que diz respeito ao nível de desenvolvimento humano nestes países. Observam-se profundas desigualdades ligadas à pobreza e à educação, que contribuem de modo significativo para a presença de baixos níveis de desenvolvimento humano em alguns países da CPLP.

Palavras-chave:
Info-exclusão, ciberespaço lusófono, assimetrias no desenvolvimento.

Introdução

A crescente afirmação do ciberespaço enquanto lugar de contacto, partilha e discussão veio facilitar a comunicação entre cidadãos lusófonos espalhados pelo mundo, não só pelo factor identitário que a língua em comum pode constituir, como também pelo factor tecnológico que determina um novo paradigma comunicacional: a sociedade em rede. A grande dispersão geográfica do "espaço lusófono" fica atenuada, assim, pelo aparecimento e pela utilização da internet, que Castells (2004: 16) descreve como um dispositivo de "comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global".

Esta nova ordem social - que gravita em torno de mecanismos de inclusão e exclusão ditados pelo acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - tem vindo a merecer a atenção de alguns dos pensadores mais influentes do nosso tempo. A «info-exclusão» - conceito proposto por Castells (2004: 288) para descrever uma nova forma de agudização da exclusão de algumas franjas das sociedades desenvolvidas, bem como a maior parte da população das sociedades em vias de desenvolvimento – configura, assim, uma das preocupações a ter em conta no desenvolvimento da Sociedade da Informação. A antevisão de um mundo dividido entre os «inforricos» - aqueles que podem aceder às novas infotecnologias - e os «infopobres» - aqueles que, por razões económicas e culturais, não lhes podem aceder - coloca-nos perante a questão económica que constitui a generalização do acesso às TIC e à informação por parte das populações mais desfavorecidas, bem como perante a questão educativa e cultural que representa a sua sensibilização e o treino das suas competências para a utilização destes novos dispositivos (Macedo, 2005).

Deste modo, o acesso às novas infotecnologias pressupõe a concretização de duas condições que não estão garantidas em todos os países de língua oficial portuguesa: o acesso ao equipamento e à tecnologia, por um lado, e as condições de alfabetização que permitam a utilização destes, por outro. Évora & Silva (2010: 54) corroboram esta afirmação, referindo que, neste contexto do espaço público virtual, surgem exclusões de vária ordem, "por um lado, deixa de fora as pessoas que não têm condições financeiras ou outras que lhes assegurem o acesso à internet (questões de acessibilidade) e, por outro lado, excluem também os cidadãos que não possuem competência tecnológica que lhes possibilitem tirar proveito dos recursos informáticos (questões de competência digital)". A propósito do sistema educativo na Guiné-Bissau, Nhaga (2009) também salienta que não estão reunidas condições que permitam o desenvolvimento integral do indivíduo, quer ao nível das infra-estruturas, quer no que se refere à qualificação do corpo docente, à falta de materiais escolares, entre outros aspectos. A autora menciona também a dificuldade no acesso à internet e o elevado custo deste serviço.

Para uma melhor compreensão desta realidade, pretende-se apresentar, nesta comunicação, dados relativos aos índices de desenvolvimento humano, bem como aos níveis de escolaridade e de literacia nos países de língua oficial portuguesa, reflectindo sobre os mesmos e articulando esta análise com a reflexão sobre os dados disponíveis respeitantes ao número de utilizadores dos serviços de internet.

Neste sentido, pretende-se analisar e discutir a reprodução de um mundo desigual no ciberespaço, nomeadamente nos países que constituem a CPLP.

1. Perspectivas sobre Info-Exclusão

A obra *Galáxia Internet*, publicada por Manuel Castells (2004), revela-se central para a reflexão que pretendemos realizar sobre a info-exclusão, tendo o autor dedicado um capítulo desta obra à análise dos significados deste conceito e à análise da sua interacção com as "fontes sociais de desigualdade" (Castells, 2004: 288).

Na opinião deste autor, a internet veio introduzir alterações profundas nos modelos de sociabilidade que conhecíamos, criando novas formas de interagir que ocorrem numa dimensão extra-espacial e extra-temporal, levando, inevitavelmente, a novas concepções de comunidade e de comunicação. O mesmo autor acrescenta que, à medida que o acesso se vai generalizando, ele começa também a distinguir-se pela qualidade e pela velocidade, fazendo com que haja um acesso diferencial, com custos diferentes e níveis de utilização sócio-cultural diferentes. A este propósito, Castells refere que começa a existir também a internet dos ricos e a internet dos pobres.

Nesta linha de pensamento, quanto mais o mundo se envolve num processo tecnológico de desenvolvimento económico, político, social e cultural, baseado nas redes digitais, mais as desigualdades, de uma grande faixa da população mundial, se evidenciam. Assim, tal como refere Castells, "a info-exclusão fundamental não se mede pelo número de ligações à internet, mas sim pelas consequências que tanto a ligação como a falta de ligação comportam" (Castells, 2004: 311).

Navarrete & Huerta (2006) também referem que o uso da internet, enquanto infra-estrutura que permite a interacção entre distintas comunidades, tem vindo a chamar a atenção de vários investigadores na última década. Estas autoras analisam o modo como as comunidades de imigrantes usam a internet para criarem uma espécie de "ponte para casa". Os trabalhos de investigação analisados pelas autoras revelam um interesse especial pelo modo como as tecnologias centradas no computador proporcionam condições para que determinadas comunidades tragam para o contexto online elementos do seu país ou região geográfica.

A este propósito, as autoras consideram que a internet constitui um meio de comunicação alternativo, através do qual o sentido de comunidade pode ser reforçado e mantido através do tempo e do espaço. Note-se que as comunidades de imigrantes têm vindo a criar espaços virtuais que permitem a (re)criação e manutenção de um sentido de comunidade capaz de ultrapassar as fronteiras nacionais (Navarrete & Huerta, 2006). Mitra (2008) partilha desta perspectiva e considera que a própria interactividade entre os discursos que são produzidos na internet pode possibilitar a criação de um espaço virtual com características que relembrem espaços físicos específicos.

É consensual que a internet, ao contrário dos meios tradicionais de comunicação, cria a oportunidade de activistas e pessoas marginalizadas pelo mundo inteiro interagirem, interligarem-se, mobilizando-se em preocupações comuns, como a opressão, o racismo e injustiças que afectam as suas vidas (Langmia, 2008).

Na opinião de Anyanwu (2005), a internet tornou-se um recurso importante para quem se encontra na diáspora. O autor considera-a ainda um espaço de convergência e um ponto de encontro entre culturas. De acordo com esta perspectiva, a internet veio reconfigurar os espaços geográficos da diáspora, que passam a atravessar as fronteiras intra e inter-nacionais, tornando-se numa espécie de novo habitat do viajante moderno. Para Anyanwu, a internet elimina as fronteiras geográficas e cria espaços de habitação para mais migrantes.

Contudo, a internet não aparece acessível para toda a população migrante da mesma forma e com a mesma cara, tendo em conta que ela implica pré-requisitos, entre os quais a capacidade económica, o conhecimento e a situação geográfica favoráveis.

E nos países da CPLP? Estas fronteiras vêem-se diluídas? Estão criadas as condições culturais, infra-estruturais e sociais que permitam o acesso e a utilização informada dos serviços de internet? O presente trabalho indica que estamos perante uma heterogeneidade económica, social, educativa e geográfica que afecta o modo como o acesso à internet se efectua. Como referem Cabecinhas, Lima & Chaves (2006: 7), "Quando nos debruçamos especificamente sobre os grupos nacionais, é necessário ter em conta que cada grupo é heterogéneo, sendo constituído por uma grande diversidade de indivíduos, com diferentes percursos e experiências de vida e pertencendo a grupos com diferentes posicionamentos na estrutura social".

2. Níveis de Literacia e acesso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

No trabalho de Castell, Luke & MacLennan (2001), os autores referem que se tem assumido que a alfabetização é uma parte necessária da socialização nos países industriais e pós-industrais e que é um bem essencial para todos. Os autores referem ainda que o facto de sermos alfabetizados possibilita que assumamos um papel activo na sociedade.

Benavente, Rosa, Costa & Ávila (1996: 4) distinguem os conceitos de alfabetização e de literacia. De acordo com os autores, o primeiro "traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo)", o segundo "traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo". Os autores definem literacia como as "capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)". A este propósito Delgado-Martins, Ramalho & Costa (2000: 13) também distinguem os dois conceitos, referindo que a "alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto a literacia designa um conhecimento processual, em aberto".

O conceito de literacia tem evoluído ao longo das últimas décadas. Encarado inicialmente como um simples processo de aquisição de capacidades cognitivas básicas, é hoje entendido como um processo que mobiliza o uso dessas capacidades, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de consciência social e de reflexão crítica enquanto base para a mudança pessoal e social.

Estas distinções tornam-se relevantes pelo facto de apresentarmos dados relativos aos níveis de literacia nos países da CPLP.

De acordo com a Resolução 56/116 das Nações Unidas (2002: 2/3), "a literacia é fundamental para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, das competências essenciais para a vida e representa um passo essencial na educação básica, que é um meio indispensável de participação efectiva nas sociedades e economias do século XXI". A mesma Resolução reafirma a literacia como "o cerne da educação básica para todos", acrescentando ainda que "a criação de ambientes e sociedades literados é essencial para alcançar as metas da erradicação da pobreza, redução da mortalidade infantil, redução do aumento demográfico, igualdade de género e assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia".

Se o nível cultural e educativo da família possui relação com a sua capacidade de aprendizagem, em condições intelectuais e emocionais semelhantes, "a ausência das adequadas medidas de correcção, o uso da internet, tanto na escola, como no âmbito profissional, poderia contribuir para que crescessem as diferenças sociais baseadas na classe social, na educação, no género e na origem étnica" (Castells, 2004: 301). De acordo com este autor, esta "poderia constituir a dimensão mais importante da info-exclusão que está a emergir na alvorada da Era da internet" (Castells, 2004: 301).

Neste sentido, observa-se uma relação muito próxima entre a educação, o desequilíbrio educativo e a info-exclusão. Castells (2004) relaciona estas duas vertentes em quatro níveis distintos:

1. Escolas diferenciadas (público/privado) em termos socioculturais diferem também no que se refere à tecnologia;
2. A qualidade dos professores está desigualmente distribuída entre as escolas;
3. As escolas com um sistema voltado para o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças contrapõem-se àquelas que estão fundamentalmente preocupadas com a capacidade de manterem a disciplina; "tomar conta das crianças (mais que educá-las) e entretê-las até que acabam a escolaridade" (Castells, 2004: 300).

4. As famílias assumem uma grande parte da responsabilidade na educação dos seus filhos, ajudando-os a moverem-se no contexto das novas tecnologias: “Aqui o acesso à internet a partir de casa e pais com um certo nível educativo que tenham a capacidade cultural para orientar os seus filhos (frequentemente enquanto eles próprios aprendem as utilizações da internet) marca uma clara diferença” (Castells, 2004: 301).

Neste sentido, quando falamos de info-exclusão no contexto da CPLP, referimo-nos às desigualdades entre aquelas sociedades que possuem condições materiais e culturais para operar no mundo digital e aquelas que não possuem estas condições.

2.1 Da Declaração de Dakar até à actualidade

A Declaração de Dakar, aprovada em 2000 por 164 governos, é um dos mais abrangentes, amplos e ambiciosos compromissos assumidos pela comunidade internacional. Nesta Declaração, os países envolvidos comprometiam-se a desenvolver a aprendizagem e oportunidades para todos os jovens, adultos e crianças, prevendo atingir alvos específicos até 2015.

Participaram nesta Conferência representantes de todos os países da CPLP, com a excepção de Timor-Leste que à data ainda se encontrava com uma administração transitória, tendo realizado as primeiras eleições livres no ano seguinte.

A Declaração de Dakar (2000) define um conjunto de objectivos a alcançar até 2015:

> - *“expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;*
> - *assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;*
> - *assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;*
> - *alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;*
> - *eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;*
> - *melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida”.*

Em 2010 foi publicado o *EFA Global Monitoring Report* que, entre outros dados, faz uma avaliação dos resultados em relação aos objectivos previstos na Conferência de Dakar, em 2000. De acordo com este relatório, a cinco anos de 2015, muitas das principais metas definidas na Declaração de Dakar, no sentido da Educação para Todos, estão numa encruzilhada. Os resultados publicados neste relatório indicam que muito já foi feito na última década, contudo, muitos dos países mais pobres terão dificuldade em alcançar as metas estabelecidas nesta Declaração. Com perspectivas de recuperação da crise económica mundial ainda incertas, há um risco real de que o progresso na educação pare em alguns países, podendo inclusive regredir em relação aos objectivos atingidos desde 2000.

Os resultados do *EFA Global Monitoring Report* indicam também que em muitos países os objectivos não serão alcançados, a menos que os governos dirijam a sua atenção e recursos para os segmentos da sociedade mais desfavorecidos. Neste sentido, é necessário chegar àqueles que estão

a ser deixados para trás, em resultado das disparidades ligadas à pobreza, género, etnia, língua, entre outras.

O mundo está longe da meta traçada para 2015 que, entre outros objectivos, pretendia alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização. Assume-se que a alfabetização é um bem essencial e uma componente-chave das competências de desenvolvimento: no entanto, os níveis de escolaridade dos adultos continuam muito longe das metas definidas. De acordo com o mesmo relatório, há actualmente cerca de 759 milhões analfabetos jovens e adultos no mundo. Mais de metade vivem no Sul e Oeste da Ásia e cerca de um quinto na África Subsaariana, sendo dois terços mulheres. Embora as assimetrias de género estejam a diminuir, continuam ainda muito elevadas. Excepto no leste da Ásia - principalmente China - o progresso em direcção à meta de reduzir pela metade o analfabetismo tem sido muito lento. O trabalho realizado indica que, mantendo o ritmo actual, este objectivo não será atingido até 2015.

Contudo, o *EFA Global Monitoring Report* indica que também se têm observado alguns desenvolvimentos nos últimos anos. Vários países, com um grande número de adultos analfabetos, têm aumentado o investimento nacional em programas que visam aumentar os níveis de escolarização, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado, que começou em 2003, tendo chegado a 8 milhões de alunos.

2.2 Níveis de Desenvolvimento Humano e de Literacia nos Países da CPLP

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) regista o progresso dos vários países em três vertentes fundamentais: viver uma vida longa e saudável, obter educação e conhecimentos e desfrutar de um padrão de vida digno. Sendo assim, para o cálculo do IDH, foram analisadas três dimensões: saúde (esperança de vida à nascença); educação (média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados) e padrões de vida (rendimento nacional bruto per capita) (Relatório de Desenvolvimento Humano, 2010: 225).

O quadro seguinte reflecte o nível de desenvolvimento humano nos países da CPLP.

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento Humano 2010

Nível de Desenvolvimento Humano	País	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Posição relativa no IDH (num total de 169 países)
Desenvolvimento humano muito elevado	Portugal	0,795	40
Desenvolvimento humano elevado	Brasil	0,699	73
Desenvolvimento humano médio	Cabo Verde	0,534	118
	Timor-Leste	0,502	120
	São Tomé e Príncipe	0,488	127
Desenvolvimento humano baixo	Angola	0,403	146
	Guiné-Bissau	0,289	164
	Moçambique	0,284	165

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2010)

Os dados do Quadro 1 indicam que existem assimetrias pronunciadas nos níveis de desenvolvimento humano dos países que constituem a CPLP. Apenas Portugal se encontra na lista de países com um nível de desenvolvimento humano muito elevado (IDH 0,795). Angola, Guiné-Bissau e Moçambique fazem parte do conjunto de países com um nível de desenvolvimento humano baixo, com um IDH igual ou inferior aos 0,403.

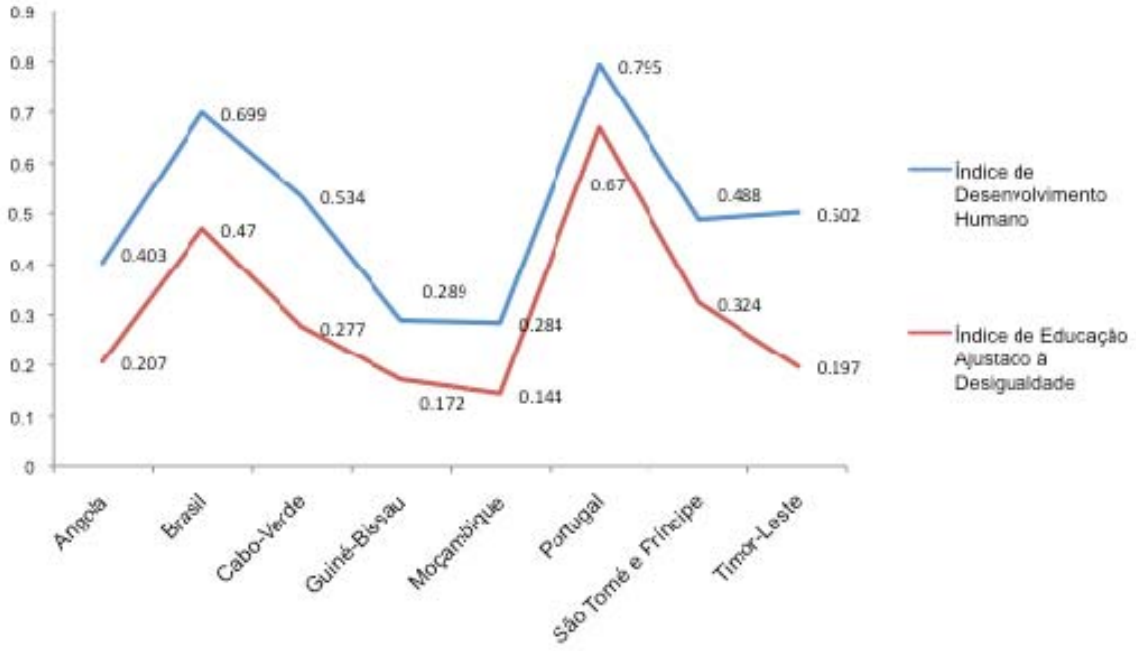
No relatório de 2010 são apresentados novos índices para capturar aspectos importantes da distribuição do bem-estar em termos de desigualdade de género e de pobreza multidimensional

(p.21). O Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD) mede o nível médio de desenvolvimento humano das pessoas numa sociedade onde a desigualdade é um factor tido em consideração. O IDHAD refere-se ao IDH das pessoas, que é inferior ao IDH agregado, quando existe desigualdade na distribuição de saúde, educação e rendimento. Em casos de perfeita igualdade, o IDH e o IDHAD são iguais; quanto maior a diferença entre ambos, maior é a desigualdade (p.28).

O Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade indica profundas disparidades internas em alguns países, conduzindo a uma descida significativa face ao IDH global (por exemplo, o Brasil desce 15 posições no ranking do IDH, Angola e Timor-Leste descem 4 posições, Guiné-Bissau e Moçambique também descem 2 posições e Portugal 1 posição).

Os níveis de desigualdade no que se refere à educação nos países da CPLP são evidentes. O Gráfico 1 permite observar que o Índice de Educação Ajustado à Desigualdade (cálculo com base na média de anos de escolaridade, face aos anos de escolaridade esperados) encontra-se abaixo do Índice de Desenvolvimento Humano em todos os países da CPLP, contribuindo de forma significativa para que o IDH seja inferior ao que seria desejável. No caso de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Timor-Leste, por exemplo, são evidentes as desigualdades no que se refere à educação (linha vermelha com valores próximos de zero significa maior desigualdade no que se refere à educação nestes países).

Gráfico 1 – Índice de Educação Ajustado à Desigualdade

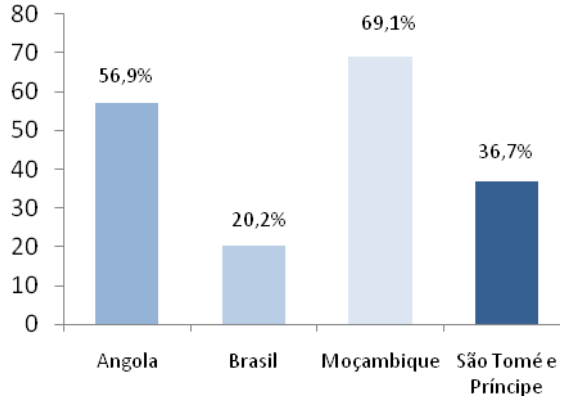


Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2010)

O Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) identifica as privações sobrepostas que as famílias sofrem na saúde, na educação e nos padrões de vida (p.230). Portugal, conjuntamente com outros países que se encontram no nível de desenvolvimento considerado muito elevado, não entra neste índice, o que significa que se trata de um país em que, à partida, não existem privações graves no que se refere à saúde, à educação e aos padrões de vida.

Os dados disponíveis, relativos à percentagem de população com pelo menos uma privação grave em educação (valor que integra o IPM), indicam que mais de 50% da população moçambicana e angolana sofre privações a este nível. Em São Tomé e Príncipe também não se encontram reunidas condições de acesso e sucesso da população ao longo de todo o processo educativo. No que se refere ao Brasil, esta privação atinge cerca de 20,2% da população.

Gráfico 2 - Percentagem de população com pelo menos uma privação grave em educação



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2010)

Se observarmos o Quadro 3, constatamos que, com a excepção de Timor-Leste, os países com níveis de desenvolvimento humano mais baixo são aqueles que apresentam os níveis de alfabetização mais reduzidos (Angola: 69,6%; Moçambique: 54%; Guiné-Bissau: 51%). Portugal e o Brasil apresentam taxas de alfabetização na ordem dos 90%, enquanto Cabo Verde e São Tomé e Príncipe possuem taxas de alfabetização de 84,1% e 88,3%, respectivamente.

Quadro 3 - Dados relativos à educação nos países da CPLP

País	**Níveis de Literacia (% com idade igual ou superior a 15 anos)**	**População com pelo menos o Ensino Secundário (% com idade igual ou superior a 25 anos)**
Angola	69,6	---
Brasil	90,0	21,9
Cabo Verde	84,1	---
Guiné-Bissau	51,0	---
Moçambique	54,0	3,2
Portugal	94,6	27,5
São Tomé e Príncipe	88,3	---
Timor-Leste	---	---

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2010)

O Relatório de Desenvolvimento Humano (2010) não disponibiliza dados de todos os países da CPLP sobre a percentagem de população com o ensino secundário. Encontram-se publicados apenas os dados relativos ao Brasil, Moçambique e Portugal. No Brasil, 21,9% da população com

idade igual ou superior a 25 anos possui o ensino secundário. Também em Portugal, 27,5% da população possui o ensino secundário. No que diz respeito a Moçambique, os dados disponíveis indicam que apenas 3,2% da população moçambicana, com idade igual ou superior a 25 anos, frequentou este nível de ensino.

Dados do mesmo relatório, relativos ao índice de desigualdade de género, indicam que as mulheres, nomeadamente no que ao caso moçambicano diz respeito, continuam a apresentar taxas de escolarização inferiores às dos homens (1,5% de mulheres com o ensino secundário e 6% de homens). Contudo, constata-se que "a questão do acesso dos elementos femininos ao meio digital tem sido uma das prioridades de actores políticos globais como a UNESCO, que consideram que se trata de uma ferramenta crucial para o empoderamento das mulheres" (Cerqueira, Ribeiro & Cabecinhas, 2009: 114). Já no que se refere ao Brasil e a Portugal, as mulheres revelam taxas de escolarização ao nível do ensino secundário ligeiramente superiores às dos homens (Portugal: 44,6% mulheres, 43,8% homens; Brasil: 48,8% mulheres, 46,3% homens).

2.3 Acesso à Internet nos Países da CPLP

Os dados analisados relativos aos níveis de desenvolvimento humano e à escolarização nos países lusófonos, levam-nos a relembrar que, como refere Mitra (2008), a experiência virtual de visitar um determinado espaço físico não é possível sem a oportunidade real de utilizar um computador, com acesso à internet, localizado num espaço físico específico. Que percentagem da população tem acesso aos serviços de internet nos países lusófonos?

Os dados disponíveis, apresentados no Quadro 4, enfatizam a desigualdade no acesso aos serviços de internet nos países da CPLP.

Quadro 4 – Acesso à internet (2008)

País	**Utilizadores**	
	Por 100 pessoas (2008)	**% de crescimento baseado na população (2000-2008)**
Angola	3,1	3,56
Brasil	37,5	1,34
Cabo Verde	20,6	1,18
Guiné-Bissau	2,4	1,14
Moçambique	1,6	1,65
Portugal	42,1	168
S. Tomé e Príncipe	15,5	282
Timor-Leste	---	---

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2010)

Em Angola apenas 3,1% da população consegue aceder aos serviços de internet, tendo-se observado um crescimento no acesso a este serviço de 3,56% de 2000 a 2008. Estes indicadores realçam os desafios que Angola enfrenta no que diz respeito à sua integração na Sociedade da Informação.

No caso do Brasil, os dados recolhidos indicam que cerca de 37,5% da população é utilizadora de internet, tendo-se registado um aumento de utilizadores de apenas 1,34%, entre 2000 e 2008. Na opinião de Wagner (2010: 47), o Brasil tem "experimentado inegáveis avanços no acesso da população à Internet, embora os números ainda revelem fortes disparida¬des, conforme as regiões do país, as classes sociais e o nível de escolaridade das pessoas".

Os dados disponíveis também indicam que em Cabo Verde, 20,6% da população utiliza a Internet, tendo-se verificado um aumento de utilizadores de 1,18% no período de 2000 a 2008. Num trabalho realizado em 2010 pela *International Telecommunication Union* (ITU), este aumento é verificado, embora os dados sobre a evolução da penetração da Internet neste país, indiquem que esta aumentou de 8% em 2007 para aproximadamente 21% em 2008, alcançando o maior aumento registado em África nesse ano. O mesmo estudo indica que um dos factores que contribuíram para este aumento de utilizadores teve a ver com a entrada de um segundo fornecedor de serviços de Internet (Cabocom) em 2008, terminando com o monopólio da Cabo Verde Multimédia (ITU, 2010).

Quanto ao acesso aos serviços de Internet na Guiné-Bissau, 2,4% da população utiliza a Internet, registando-se um crescimento de 1,14% no número de utilizadores entre 2000 e 2008. Há um enorme deficit no fornecimento deste serviço, quer ao nível de administração pública, quer no sector privado.

Por sua vez, em Moçambique, 1,6% da população é utilizadora da Internet. Entre 2000 e 2008 registou-se um aumento de 1,65% no número de utilizadores. Um dos factores subjacentes ao limitado acesso a este dispositivo em Moçambique resulta de estarmos na "presença de infra-estruturas (energia, telecomunicações), equipamento e a capacidade de usá-lo" extremamente reduzidos (Gaster, Cumbana, Macueve, Domingos & Mabila, 2009: 4) .

Os dados recolhidos indicam que, em Portugal, 42,1% da população utiliza a Internet, havendo cada vez mais famílias com computador e acesso à Internet no domicílio. De salientar o crescimento de 168% do número de utilizadores dos serviços de Internet entre 2000 e 2008. Comparativamente aos outros países que compõem a CPLP, Portugal teve condições mais favoráveis à implementação da Sociedade da Informação, que colocaram este país num patamar de desenvolvimento mais elevado no acesso à informação e ao conhecimento, no conjunto dos oito países da CPLP. Dados mais recentes revelam que houve um aumento considerável de agregados domésticos com acesso à Internet em casa, 47,9% (INE, 2009). A clara disparidade entre os dados apresentados relativos a 2008 e 2009, leva-nos a ser cautelosas, tendo consciência das dinâmicas que envolvem a realização destes inquéritos, assumindo-os como meramente indicativos face à realidade analisada.

No que se refere a São Tomé e Príncipe, os dados disponíveis indicam que 15,5% da população utiliza a Internet. Fall (2007) refere que a Companhia Santomense de Telecomunicações é o principal fornecedor de serviços de internet e que o governo não considera as TIC um sector prioritário de intervenção, embora reconheça que estas tecnologias são um instrumento essencial de partilha de informação e de conhecimento e uma mais-valia para a gestão eficiente e para o desenvolvimento dos recursos do país. Apesar de não ser um sector prioritário, São Tomé e Príncipe registou o maior aumento, entre 2000 e 2008 (282%), no conjunto dos países da CPLP, no que se refere ao crescimento do número de utilizadores dos serviços de internet.

No que concerne a Timor-Leste, o relatório de Desenvolvimento Humano (2010) não possui informações, contudo, o trabalho desenvolvido pela ITU em 2010 indica que apenas 0,16% da população timorense utiliza a internet. Para compreendermos esta baixa percentagem de utilizadores é relevante considerarmos que Timor-Leste viveu longos períodos de ocupação e conflito, que resultaram na devastação das infra-estruturas sociais e de comunicação (Pena, 2009). Além disso, "os preços elevados, infra-estruturas deficientes e o monopólio das telecomunicações significam que existe ainda um longo caminho a percorrer antes que as tecnologias digitais tenham um impacto generalizado positivo para o acesso ao conhecimento, ao emprego e ao desenvolvimento económico daquele país" (Moreira, 2010).

Podemos concluir que o uso diferencial da internet no mundo em vias de desenvolvimento "deve-se principalmente à enorme diferença na infra-estrutura de telecomunicações, aos fornecedores de serviços e de conteúdos de internet, assim como às estratégias que estão a ser

utilizadas para combater esta diferença" (Castells, 2004: 304). Além disso, factores como a extensão territorial do país, a taxa de cobertura dos serviços e, eventualmente, a própria condução da implementação das políticas para a sociedade da informação nestes países, condicionam os resultados alcançados ao nível dos indicadores (Macedo, Martins & Macedo, 2010).

Considerações Finais

No que respeita ao índice de desenvolvimento humano, os dados disponíveis sugerem que os países da CPLP se encontram em níveis diferentes de desenvolvimento, estando Portugal e o Brasil nos níveis mais elevados; Cabo Verde, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe num nível médio de desenvolvimento e, por fim, num nível baixo de desenvolvimento humano encontram-se Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Estes dados revelam as assimetrias existentes nestes países em vários aspectos, nomeadamente, no que diz respeito à educação, aos padrões de vida e ao acesso ao sistema de saúde.

Os níveis de literacia, nestes países, também estão longe dos objectivos estipulados na Declaração de Dakar em 2000, constatando-se que Angola, Moçambique e Guiné-Bissau possuem os níveis de literacia mais reduzidos, tendo pela frente um longo caminho a percorrer ao nível da escolarização da população.

Também ao nível da utilização dos serviços de internet, os oito países demonstram discrepâncias profundas. Em Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste o número de utilizadores dos serviços de internet é inferior a 5% do total da população. As assimetrias entre os países que possuem condições materiais e culturais para operar no mundo digital e aquelas que não possuem estas condições são evidentes.

Analisando todas estas assimetrias no que respeita ao desenvolvimento, podemos arguir que uma grande faixa da população dos países de língua oficial portuguesa encontra-se info-excluída, ou seja, não possui as condições infra-estruturais, económicas e culturais que lhes permita aceder às novas tecnologias. Neste sentido, quanto mais o mundo se envolve num processo tecnológico de desenvolvimento económico, político, social e cultural, baseado nas redes digitais, mais as desigualdades se evidenciam, afectando uma grande faixa da população de alguns países que constituem a CPLP.

Bibliografia

Anyanwu, C. (2005). Virtual citizenship and diasporic discourse. Paper presented at the The Annual Meeting of the Australian and New Zealand Communication Association.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cabecinhas, R., Lima, M., & Chaves, A. (2006). Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história. In J. M. M. I. J. (Eds.), *Identidades Nacionais em Debate*. Oeiras: Celta, 67-92.

Castell, S., Luke, A., & MacLennan, D. (2001). *On defining literacy* (Vol. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Castells, M. (2004). A Galáxia Internet - Relexões sobre Internet, *Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cerqueira, C., Ribeiro, L., & Cabecinhas, R. (2009). Mulheres & Blogosfera: contributo para o estudo da presença feminina na 'rede'. *Ex Aequo*, 19, 111-128.

Declaração de Dakar (2000). Texto adoptado no encontro Mundial de Educação, Dakar, Senegal, de 26 a 28 de Abril.

Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). *Processamento da informação pela leitura e pela escrita*. Lisboa: Editorial Caminho.

EFA Global Monitoring Report - Reaching the marginalized (2010). Paris: UNESCO.

Évora, S. L., & Silva, A. (2010). Desafios das redes de comunicação e de educação no espaço lusófono: da blogosfera Cabo-Verdiana à cidadania global. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 8, (no prelo).

Fall, B. (2007). ICT in Education in São Tomé and Príncipe, Survey of ICT and Education in Africa.

Gaster, P., Cumbana, C., Macueve, G., Domingos, L. N. C., & Mabila, F. (2009). *Inclusão Digital em Moçambique: um desafio para todos*. Maputo: Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane (CIUEM).

International Telecommunication Union (2010). *Measuring the Information Society*. Geneva, Switzerland.

Langmia, K. (2008). *The Internet and the Construction of the Immigrant Public Sphere: The Case of the Cameroonian Diaspora*. Plymouth: University Press of America.

Macedo, L. (2005). Políticas para a Sociedade da Informação em Portugal: da concepção à implementação. *Comunicação e Sociedade*, 7, 71-93.

Macedo, L.. Martins, M.L., Macedo, I. (2010). "Por mares nunca dantes navegados": contributos para uma cartografia do ciberespaço lusófono. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 8 (no prelo).

Mitra, A. (2008). Using Blogs to Create Cybernetic Space: Examples from People of Indian Origin. *Convergence*, 14(4), 457-472.

Moreira, S. (2010). *Timor-Leste: ligando a sociedade civil*. Disponível em http://pt.globalvoices.org/2010/07/22/timor-leste-ligando-a-sociedade-civil, Retrieved 18.08.2010, 2010

Navarrete, C. A., & Huerta, E. (2006). Building Virtual Bridges to Home: The Use of the Internet by Transnational Communities of Immigrants. *International Journal of Communications Law & Policy* (Special Issue, Virtual Communities).

Nhaga, N. A. (2009). *O papel dos Media no sistema democrático da Guiné-Bissau*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.

Pena, A. (2009). Comunicación e Liberación. A representación mediática da loita pola autodeterminación timorense. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 7, 25-36.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. New York.

Wagner, F. (2010). Habilidades e inclusão digital: o papel das escolas. In *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

[1] Comunicação desenvolvida no âmbito do projecto de investigação "Narrativas Identitárias e Memoria Social: a (re)construção da lusofonia em contextos interculturais", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CCI-COM/105100/2008).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Agir contra o *Cyberbullying* – Manual de Formação

ARMANDA MATOS
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ.Coimbra,Portugal
armanda@fpce.uc.pt

TERESA PESSOA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ.Coimbra,Portugal
tpessoa@fpce.uc.pt

JOÃO AMADO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ.Coimbra,Portugal
joaoamado@fpce.uc.pt

THOMAS JÄGER
Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Univ. Koblenz, Alemanha
jaegerth@zepf.uni-landau.de

Resumo:
Na presente comunicação pretendemos dar a conhecer um Manual de formação sobre *cyberbullying*, elaborado no âmbito do projecto *CyberTraining: A Research-based Training Manual On Cyberbullying*[1]. Este projecto, apoiado pela Comunidade Europeia, foi desenvolvido entre Outubro de 2008 e Setembro de 2010 por equipas de investigadores da Alemanha (responsável pela coordenação), Portugal, Espanha, Reino Unido, Irlanda e ainda por especialistas em TIC e cultura digital da Bulgária, Suíça e Noruega. A construção do manual de formação baseou-se num processo de investigação multinível, que compreendeu uma análise de necessidades junto de 55 formadores de diferentes países, e um estudo que pretendeu conhecer e sistematizar as perspectivas dos especialistas em torno da problemática do *cyberbullying*, em que estiveram envolvidos 45 participantes. O manual de formação, disponível em forma de *eBook* em inglês, português, espanhol, alemão e búlgaro é dirigido, especialmente, a profissionais envolvidos na formação de pais, agentes escolares e jovens, embora possa ser utilizado, igualmente, por todos aqueles que se preocupam ou debatem com o problema do *cyberbullying*. É composto por sete módulos que podem ser utilizados de forma flexível, em função de objectivos específicos e das características do grupo de formandos a quem se dirige a formação. Estes módulos integram, para além de uma parte inicial mais teórica, diversas actividades e recursos. Os primeiros quatro módulos oferecem uma introdução geral sobre competências e estratégias de formação, TIC e segurança na Internet, o *cyberbullying* e, finalmente, abordagens europeias no combate ao *cyberbullying*. Os três módulos que se seguem centram-se numa dimensão mais prática da formação dirigida a pais, agentes escolares e jovens. Após uma breve apresentação do projecto *CyberTraining* e dos principais resultados da investigação desenvolvida, é nosso objectivo apresentar o manual de formação, focando aspectos específicos da sua estrutura e composição, bem como exemplos das actividades e recursos que o integram.

Palavras-chave:
Cyberbullying, formação, *eBook*.

Introdução

O rápido desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), e o crescimento simultâneo da sua utilização pela população em geral e, em especial, pelas gerações mais novas, têm vindo a colocar novas questões e desafios à sociedade e à educação. Estes desafios surgem relacionados com as novas oportunidades e formas de comunicação que os media oferecem que, a par de inúmeros benefícios, trazem igualmente associados alguns riscos, de que é exemplo o fenómeno do *cyberbullying*, entendido como uma nova forma de *bullying* em que a agressão é perpetrada mediante a utilização de meios electrónicos como o telemóvel ou a Internet.

A incipiente investigação sobre este problema, bem como as lacunas em termos de orientações para a prevenção/intervenção que sejam capazes de ajudar a reduzir a sua incidência estiveram na origem do projecto *CyberTraining: "A Research-based Training Manual On Cyberbullying*" (http://www.cybertraining-project.org), desenvolvido por equipas de oito países europeus, entre 2008 e 2010.

Este projecto teve como principal objectivo construir um manual de formação sobre *cyberbullying*, alicerçado numa investigação inicialmente conduzida junto de formadores e especialistas nesta temática. Este manual é dirigido, em particular, a formadores que trabalham este tema com diferentes públicos-alvo, especialmente jovens, pais e escolas.

Neste trabalho, após uma introdução geral à temática do *cyberbullying*, é feita uma apresentação breve do projecto acima referido e das principais conclusões da investigação inicialmente desenvolvida. Posteriormente, é efectuada uma descrição da estrutura e conteúdos do manual de formação *Agir contra o cyberbullying*[2] e referidos exemplos de actividades e recursos que o integram. Finalmente, informa-se sobre um novo projecto internacional, destinado à formação de pais, no âmbito do qual o manual *Agir contra o cyberbullying* está a ser utilizado.

A utilização das TIC e o *cyberbullying*

As tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a assumir uma relevância crescente na sociedade contemporânea e, mais especificamente, nas interacções que estabelecemos na nossa vida quotidiana, estejam elas inscritas num contexto profissional ou pessoal e social. Este protagonismo evidencia-se nos números que retratam a utilização de meios como o telemóvel e a Internet nos últimos anos, e que revelam um crescimento contínuo entre a população em geral e, em particular, entre as crianças e os jovens.

Com efeito, dados publicados pelo Eurostat (Eurostat, 2010; Seybert & Lööf, 2010) revelam uma significativa evolução da utilização da Internet nos países da União Europeia. A percentagem de lares com acesso à Internet, que era de 49% no 1º trimestre de 2006 subiu, no mesmo período de 2010, para 70%. As percentagens no acesso à Internet diferem em função da existência ou não de crianças nos lares, sendo que 84% dos lares com crianças têm acesso à Internet, enquanto que nos lares sem crianças esta percentagem decresce para 65%.

De destacar são as percentagens elevadas da população que recorre à Internet para comunicar. Entre os jovens de 16-24 anos encontram-se as percentagens mais elevadas de utilizadores da Internet para comunicar, quer através do e-mail (91%), quer mediante o envio de mensagens em *chats*, blogues ou páginas de redes sociais (80%).

Portugal acompanha esta tendência de utilização crescente da Internet. Com efeito, de 2006 para 2010 a percentagem de lares com ligação à Internet subiu de 35 para 54, sendo que nos lares com crianças esta percentagem é de 80, enquanto que a percentagem de lares sem crianças com acesso à Internet é de 44%. No grupo etário de 16-24 anos, 90% utilizam a Internet para o envio de mensagens em chats, blogues ou páginas de redes sociais e 95% para comunicar através de e-mail.

No que diz respeito ao uso do telemóvel, e de acordo com dados da ANACOM (2010), Portugal é um dos países com uma taxa mais elevada de penetração dos serviços telefónicos móveis. No final do terceiro trimestre de 2010, a penetração deste serviço era de 151,7 por 100 habitantes. De acordo com a informação disponível referente ao segundo trimestre de 2010, o uso de serviços telefónicos móveis em Portugal é superior à média europeia (149,2 por 100 habitantes e 123,2 por 100 habitantes, respectivamente). Dados do Eurobarómetro (2008) revelam, igualmente, o uso crescente do telemóvel entre os mais novos, sendo que 60% dos pais das crianças de 6-17 anos afirmam que os seus filhos têm um telemóvel.

As novas tecnologias da informação e da comunicação têm vindo, assim, a oferecer inúmeras oportunidades para a comunicação e a interacção social, através das mensagens SMS, do correio electrónico, dos sistemas de mensagens instantâneas, dos blogues, do *YouTube*, das diversas redes sociais como o *FaceBook*, e de mundos virtuais 3D como o *Second Life*. Através destas tecnologias torna-se possível contactar com um número mais elevado de pessoas em todo o mundo, aumentando, assim, a dimensão das redes sociais em que participamos. As TIC oferecem ainda a oportunidade de comunicação instantânea, através de aplicações como o *Skype* ou os serviços de mensagens instantâneas.

No entanto, ao facilitarem a interacção com um maior número de pessoas, possibilitam também o encontro de pessoas que, tal como acontece nas interacções não mediadas pelas novas tecnologias, são diversas em termos de intenções, valores e comportamentos. Desta forma, as oportunidades associadas aos novos *media* trazem também consigo alguns riscos. Exemplo disso é o problema do *cyberbullying*, que tem vindo crescentemente a preocupar agentes educativos, pais, investigadores e a sociedade em geral, à medida que novos casos são divulgados pelos *media* e, com eles, as repercussões que este problema pode ter no bem estar e saúde de crianças e jovens, que podem ir da baixa auto-estima ou depressão, até ao insucesso escolar e ao suicídio.

De acordo com Smith e colaboradores (2008, p. 376), o *cyberbullying* pode ser definido como "um ato agressivo intencional, levado a cabo por um indivíduo ou um grupo, mediante a utilização de meios electrónicos de contacto, de forma repetida e ao longo do tempo, contra uma vítima que não consegue defender-se facilmente". Willard (2007, p. S64) considera que uma situação de *cyberbullying* ocorre quando se "é cruel para com os outros, enviando ou colocando *online* material prejudicial ou envolvendo-se em outras formas de agressão social, utilizando a Internet ou outras tecnologias digitais".

O *cyberbullying* pode assumir diferentes formas, em função do meio utilizado (telemóvel ou Internet) e do tipo de acto cometido (e.g. enviar mensagens insultuosas, revelar segredos, informação embaraçosa ou fotografias de alguém, ameaçar e perseguir). No entanto, o grande impacto físico, psicológico e emocional que pode ter nos indivíduos e nas suas famílias é reconhecido, independentemente dos canais ou das formas que pode assumir. Este impacto reflecte-se em "sentimentos de dor e sofrimento, de humilhação e raiva, e de violação e vulnerabilidade" (Spears et al., 2009), que podem resultar na falta à escola, na mudança de escola e até mesmo na mudança de cidade.

O grande impacto e a gravidade que o *cyberbullying* pode assumir estão associados às características particulares que apresenta, salientadas por diversos autores (Sonje & Smith, 2008; Hinduja & Patchin 2008; Willard, 2005). Uma das particularidades desta forma de *bullying* reside na dificuldade que as vítimas têm de escapar à agressão, na medida em que esta pode ocorrer em qualquer contexto temporal e espacial. Com efeito, ao contrário do *bullying* tradicional que ocorre em espaços e tempos específicos, como por exemplo no recreio ou à saída da escola, através do telemóvel e da Internet as agressões podem ocorrer em qualquer momento, inclusivamente quando a vítima está em casa, à noite, no seu quarto.

Uma outra característica específica do *cyberbullying* está relacionada com a dimensão da audiência potencial envolvida, uma vez que as tecnologias da informação e da comunicação possibilitam uma disseminação a larga escala. Esta ampliação da audiência está associada a outra faceta do *cyberbullying* que lhe confere particular gravidade. As mensagens, imagens ou qualquer informação enviada ou colocada online podem ser sucessivamente encaminhadas, pelo que a repetição inerente ao *bullying* pode ser quantificada, no caso do *cyberbullying*, em termos do número de vezes que uma certa imagem ou vídeo é colocado online ou visto.

Por outro lado, os agressores conseguem frequentemente manter o anonimato, num contexto protegido de comunicação, e percepcionam o risco de punição por aquilo que dizem ou fazem como reduzido, o que dificulta a tomada de consciência acerca das consequências que os seus comportamentos podem ter nas vítimas. Para além das características já referidas, a assimetria de poder que, no *bullying* tradicional, está associada à força física baseia-se, no caso do *cyberbullying*, nas competências tecnológicas, revestindo de novos contornos o perfil dos agressores e das vítimas.

Os estudos que pretendem determinar a prevalência deste problema, desenvolvidos nos últimos anos, oferecem resultados variáveis, que podem estar associadas às diferentes definições de *cyberbullying* consideradas nas diversas investigações ou aos instrumentos de medida adoptados. Um dos poucos estudos que oferecem uma visão transnacional sobre o *cyberbullying* revela que 29% dos jovens consideram ter sido vítimas de *cyberbullying* (Microsoft, 2009).

As características particulares do *cyberbullying*, que alguns autores consideram estar associadas a uma amplificação das suas consequências e do seu impacto nas vítimas, têm contribuído para a crescente percepção da gravidade deste fenómeno e para o reconhecimento de que os estudos e as orientações para a acção são ainda escassos. O desenvolvimento de projectos de investigação e a construção de recursos necessários à prevenção e à intervenção revelam-se, consequentemente, de primordial relevância. O projecto *CyberTraining*, no âmbito do qual foi elaborado um manual de formação para formadores na área do *cyberbullying*, procurou colmatar algumas destas lacunas e responder às necessidades de todos aqueles que se preocupam com esta problemática.

O projecto *CyberTraining*: *A Research-based Training Manual On Cyberbullying*

O projecto *CyberTraining*, apoiado pelo *Life Learning Programme* da Comissão Europeia, foi desenvolvido entre 2008 e 2010 por investigadores da Alemanha[3], Espanha, Irlanda, Reino Unido e Portugal e especialistas em TIC e cultura digital da Bulgária, Noruega e Suíça. Este projecto teve como objectivo a construção de um manual de formação, capaz de oferecer orientações claras, apoio e recursos a formadores que se empenham na formação de pais, de agentes escolares e de jovens, sobre a temática do *cyberbullying*. Este manual ficou disponível em Setembro de 2010, em forma de *eBook*, em inglês, alemão, búlgaro, espanhol e português (http://www.cybertraining-project.org/book).

De forma a assegurar a capacidade do manual de formação responder, de forma eficaz, às necessidades dos formadores que trabalham a temática do *cyberbullying*, este projecto contemplou uma fase inicial de investigação, no âmbito da qual se realizou uma análise das necessidades que envolveu formadores de diferentes países. Adicionalmente, a investigação desenvolvida integrou um estudo que visou conhecer e sistematizar as perspectivas de especialistas de diferentes países sobre o *cyberbullying* e formas de prevenir e combater este problema.

Com esses objectivos foram construídos e lançados dois questionários abertos online; o primeiro, da responsabilidade da equipa portuguesa[4], dirigido a formadores ou potenciais formadores na área; o segundo, coordenado pela equipa alemã, visava ser respondido por especialistas. Uma vez obtidas as respostas de um e de outro questionário, as mesmas foram sujeitas a análise de Conteúdo e à construção dos respectivos sistemas de categorias e sua apresentação e interpretação.

Ao questionário destinado aos formadores responderam 55 sujeitos de diversas nacionalidades, sendo que os resultados foram posteriormente aprofundados num fórum online em que participaram activamente 13 formadores. Ao questionário destinado aos especialistas responderam 45 sujeitos, também de várias nacionalidades, e os principais resultados apurados foram depois igualmente discutidos e aprofundados num fórum *online*, em que participaram 25 especialistas.

Principais conclusões da investigação desenvolvida

Os dois estudos efectuados com o objectivo de conhecer as necessidades, os interesses e as preferências dos formadores no que se refere a um manual de formação e sistematizar as perspectivas dos especialistas sobre esta temática ofereceram importantes orientações para a elaboração do manual, bem como informação actualizada sobre o estado da arte no que se refere a esta problemática[5]. Dado que a apresentação pormenorizada dos principais resultados da investigação ultrapassaria o âmbito do presente texto, e uma vez que os mesmos foram já sistematizados em trabalhos anteriores (e.g. Amado, Matos, Pessoa & Jaeger, 2009; Matos, Amado, Pessoa & Jaeger, 2009), interessa aqui sistematizar algumas orientações que a referida investigação proporcionou relativamente à estrutura e às componentes que o manual deveria contemplar.

A análise de necessidades efectuada permitiu conhecer as principais dificuldades dos formadores, sentidas no desenvolvimento da sua actividade de formação na área do *cyberbullying*, necessidades que o manual de formação procurou ter em consideração: (1) dificuldades relativas à temática em si mesma; (2) dificuldades relativas ao público-alvo da formação e (3) dificuldades relativas ao próprio formador.

As dificuldades relativas à temática devem-se à sua ampla abrangência e à pouca informação disponível sobre o tema, que torna difícil compreendê-lo em todas as suas facetas. No que diz respeito às dificuldades relativas ao público, estas prendem-se com falsas crenças (por exemplo, a de que a violência se resolve com violência), com o silêncio das vítimas, com a falta de sensibilidade dos adultos (pais e professores) para o problema, e com as dificuldades de conciliar as linguagens de públicos tão variados (crianças, jovens, pais, professores, etc.). Finalmente, as dificuldades relativas ao próprio formador têm razões de ser diversas: umas prendem-se com a falta de preparação numa matéria sobre a qual há ainda pouca informação, nomeadamente no que se refere à sua natureza, aos factores, consequências e prevalência; outras com a contínua necessidade de actualização de conhecimentos na área das TIC.

De forma a colmatar estas necessidades, e de acordo com as opiniões de formadores e especialistas, o manual de formação deveria contemplar uma componente mais teórica, com informações várias sobre o fenómeno do *cyberbullying* e uma componente mais orientada para a prática, capaz de (in)formar sobre métodos e estratégias de prevenção/intervenção e oferecer sugestões práticas e recursos.

No que se refere à primeira componente, tanto os formadores como os especialistas revelaram a necessidade de incluir no manual informação teórica sobre a definição do fenómeno e a necessária distinção em relação ao *bullying* tradicional, sobre os factores e modelos teóricos explicativos do fenómeno, sobre os meios tecnológicos utilizados, sobre as questões legais que este problema coloca, bem como dados relativos à sua prevalência. Os especialistas salientaram, ainda, que o manual deveria integrar informação básica sobre as TIC e sobre a segurança na Internet.

No que diz respeito à segunda componente do manual, os formadores declararam a necessidade de desenvolverem competências de formação diversas, tais como competências pessoais e interpessoais de comunicação e competências pedagógicas. Para além desta componente, o manual deveria, segundo formadores e especialistas, assumir uma orientação mais prática e oferecer in(formação) sobre métodos e estratégias para lidar com o problema do

cyberbullying, desde o diagnóstico à prevenção e intervenção. Para cumprir esta última função, o manual deveria integrar diferentes recursos, tais como narrativas exemplificativas e ilustrativas, material audiovisual (e.g., filmes, imagens) e recursos digitais multimédia e mesmo uma secção com contactos úteis e hiperligações a organizações e instituições capazes de proporcionar ajuda e apoio.

A construção do manual de formação *Agir contra o cyberbullying* procurou ter em consideração o contributo dos formadores e especialistas envolvidos na fase inicial de investigação, de forma a constituir-se como um recurso útil para os profissionais que oferecem formação sobre a temática do *cyberbullying*, bem como para todos os que se interessam por esta problemática.

O Manual de formação *Agir contra o cyberbullying*

Metodologia adoptada

Cada módulo que compõe o manual de formação foi elaborado por uma equipa específica, formada por membros de uma ou duas das instituições parceiras. Numa primeira fase foi criado um fórum de discussão na plataforma *moodle* do projecto, destinado à discussão sobre a estrutura a adoptar nos vários módulos. Após esta primeira fase, cada equipa procedeu à elaboração do respectivo módulo em língua inglesa que, uma vez terminada, deu origem a uma novo fórum de discussão. Este teve como objectivo a avaliação de cada módulo por todos os países parceiros envolvidos e a apresentação de sugestões e recomendações que, no seu conjunto, permitiram uma aperfeiçoamento progressivo dos diversos módulos. Nesta fase, foi particularmente importante verificar em que medida os diversos módulos respondiam as necessidades dos formadores, identificadas na fase inicial de investigação. Na fase final deste processo de construção colaborativa do manual, foram ainda de grande utilidade algumas sessões com recurso à aplicação Skype, realizadas com o objectivo de tomar as decisões finais sobre a estrutura e os conteúdos dos diversos módulos.

Uma vez dada por terminada a fase de elaboração dos módulos que compõem o manual, seguiu-se a fase de avaliação dos mesmos por avaliadores externos. Para o efeito, foram contactados especialistas de diferentes países, sendo que cada módulo foi alvo da apreciação de, pelo menos, 2 especialistas (um investigador e um formador). Estes, para além de avaliarem as diferentes componentes de cada módulo, foram ainda solicitados a apresentar uma apreciação global, e a pronunciar-se sobre a orientação prática do mesmo, sobre os seus benefícios gerais, bem como sobre a sua adequação e utilidade para os formadores que trabalham com pais, jovens e agentes escolares.

Recolhidos os pareceres dos especialistas externos, cada equipa procedeu à reformulação do respectivo módulo, tendo por base as suas recomendações. Finalmente, seguiu-se a fase de criação das versões do manual em língua alemã, búlgara, espanhola e portuguesa.

Convém sublinhar que esteve sempre presente, ao longo do processo de elaboração dos módulos que compõem o manual, a preocupação de responder às necessidades dos formadores que oferecem formação sobre a temática do *cyberbullying*, identificadas na investigação realizada na fase inicial do projecto.

A quem se dirige

O manual de formação *Agir contra o cyberbullying*, disponível em formato de *eBook* e em versões pdf, dirige-se a um grupo amplo de formadores que desenvolvem o seu trabalho com diferentes grupos-alvo (e.g. jovens, pais, agentes escolares) e em diversos contextos (e.g. escolar, de educação não formal). Os perfis dos formadores que em diferentes países ministram formação sobre a temática do *cyberbullying* são diversos, e abrangem especialistas em TIC e segurança na Internet,

especialistas no tema do *bullying* tradicional, para além de outros profissionais envolvidos em projectos de prevenção/intervenção e em acções de formação, como por exemplo mediadores, técnicos de serviço social, professores, psicólogos escolares, outros técnicos de educação, oficiais de polícia entre outros. Por esta razão, na construção do manual de formação procurou-se oferecer informação, apoio e recursos capazes de responder a este leque diversificado de formadores.

Desta forma, o manual contempla um conjunto amplo de temas e sugestões de recursos e de actividades, que podem ser utilizados de forma flexível, em função das necessidades de informação e de apoio de cada formador e das características específicas do grupo a quem este dirige a formação.

Estrutura e conteúdos

O *eBook* é composto por sete módulos. Os primeiros quatro módulos oferecem uma introdução geral a diferentes temáticas: princípios e estratégias de formação, TIC e segurança na Internet, informação essencial sobre o *cyberbullying* e abordagens europeias de combate a este problema. Os três últimos módulos são mais orientados para o trabalho prático com pais, agentes escolares e jovens.

Estes diferentes módulos apresentam uma estrutura semelhante, que integra uma primeira parte mais teórica em que, após um resumo, a introdução e a explicitação dos objectivos e dos resultados de aprendizagem esperados, é apresentada uma síntese do conhecimento e pensamento actuais sobre cada tema. A segunda parte de cada módulo, mais orientada para a prática, inclui actividades que visam aprofundar o conteúdo da "síntese do conhecimento e pensamento actuais", levando os formandos a explorar, discutir e reflectir sobre os diferentes temas. A maioria das actividades baseia-se em narrativas, videoclipes, entre outros recursos. Ao longo de cada módulo foram incorporadas hiperligações a diversos recursos externos disponíveis *online* que ajudam a ilustrar os conteúdos abordados. Cada módulo disponibiliza ainda, numa secção final, diversas sugestões de materiais adicionais, tais como recursos audiovisuais, referências bibliográficas úteis e *links* para instituições, projectos e iniciativas relevantes em torno desta problemática.

O primeiro módulo do *eBook*, intitulado *Introdução à formação: princípios e estratégias*, oferece aos formadores um conjunto de orientações para o desenvolvimento das suas competências de formação, no sentido de lidarem eficazmente com o tópico cyberbulling.

De forma a cumprir este objectivo, o módulo começa por apresentar alguns princípios básicos que devem orientar a planificação e o desenvolvimento de actividades de formação. Seguem-se algumas orientações gerais sobre as especificidades da aprendizagem em diferentes grupos etários. De forma a responder às dificuldades dos formadores, identificadas na análise de necessidades efectuada, são apresentadas, na secção “desenvolvimento de competências de formação”, algumas competências interpessoais e de comunicação básicas e sugestões sobre formas de as melhorar, bem como algumas estratégias para planificar e desenvolver uma formação eficaz. Finalmente, em “Metodologias e estratégias para a formação”, oferecem-se algumas orientações e sugestões práticas sobre como utilizar, de forma eficaz, casos e imagens na formação.

Ao longo deste módulo, que é introdutório e pretende oferecer aos formadores informação e orientações que os auxiliem a utilizar de forma mais eficaz os restantes módulos do manual, houve a preocupação de inserir hiperligações para actividades e recursos específicos, presentes nos módulos que se seguem que, de alguma forma, exemplificam os princípios e estratégias apresentados e discutidos neste primeiro módulo.

O segundo módulo do *eBook* tem como título *Introdução às TIC e à segurança na Internet* e visa apresentar aos participantes os novos meios de comunicação, bem como oferecer-lhes uma visão geral sobre a influência que estes estão a ter na vida dos jovens. Assim, na primeira parte deste módulo apresenta-se uma introdução aos princípios fundamentais da Internet e da Web 2.0, explica-

se o que são a Internet e a WWW e diferentes formas de as utilizar para pesquisar, recolher e publicar informação, assim como para comunicar e interagir com os outros utilizadores. A evolução da Internet e do uso que os jovens dela fazem é também alvo de atenção. Este módulo proporciona, na secção seguinte, uma panorâmica global sobre a utilização dos meios de comunicação pelos jovens europeus e apresenta recursos adicionais que descrevem a situação na Alemanha, Irlanda, Espanha, Portugal e Reino Unido. Para além disso, procura realçar a importância que os meios de comunicação têm no quotidiano dos jovens e as diferenças na forma como os adultos entendem o "real" e "virtual". O módulo termina com uma secção dedicada aos benefícios e riscos que os novos meios de comunicação têm para os jovens.

Face à diversidade de formadores que ministram formação sobre *cyberbullying*, quer em termos de formação de base, quer no que se refere à sua especialização profissional (especialistas na temática do *bullying*, em TIC, etc.), este módulo deve ser utilizado em função das necessidades específicas dos formadores e dos próprios grupos de formandos a quem dirigem a formação. Assim, dependendo do nível de conhecimentos e familiaridade com as novas TIC de formadores e formandos, algumas partes deste módulo, em particular as destinadas a introduzir alguns conceitos e princípios fundamentais, podem ou não ser colocadas de lado.

Ao longo do módulo 2 são disponibilizados diversos recursos, tais como relatórios, narrativas e vídeos, que ilustram os conteúdos abordados e podem ser utilizados pelos formadores no âmbito da formação, bem como actividades que suscitam a reflexão e a discussão dos participantes na formação sobre as formas de utilização da Internet, as diferenças entre as gerações mais novas e os adultos, bem como os benefícios e os riscos inerentes a essa utilização.

Segue-se o terceiro módulo do manual de formação, que oferece Uma introdução ao *cyberbullying*. Face à difusão recente deste fenómeno, torna-se necessário disponibilizar informação e clarificar as suas facetas e peculiaridades. Neste módulo são clarificados conceitos e apresentada a terminologia relacionada com o *cyberbullying*. Seguidamente, são explicados os canais através dos quais o *cyberbullying* pode ocorrer e as modalidades que este pode assumir, bem como apresentados alguns dados relativos à prevalência deste problema. Finalmente, oferece-se uma reflexão sobre o impacto e as consequências que o *cyberbullying* pode originar. Salientamos que, ao longo deste módulo, oferecem-se diversas sugestões de actividades e recursos que os formadores podem utilizar com o objectivo de sensibilizar para a amplitude e a gravidade desta problemática.

O manual *Agir contra o cyberbullying* integra um quarto módulo intitulado *Prevenir e combater o cyberbullying*. Na primeira parte deste módulo são explicitadas iniciativas, projectos e estratégias que têm vindo a revelar-se eficazes na prevenção e na redução do *bullying*, tais como as abordagens ao nível da escola e da comunidade educativa, o trabalho com o grupo-turma ou o trabalho directo com agressores e vítimas. A segunda parte deste módulo é dedicada às intervenções específicas que têm sido desenvolvidas para combater o *cyberbullying*. Assim, é efectuada uma discussão sobre as políticas nacionais e os aspectos legais em torno do *cyberbullying*. Posteriormente é apresentada uma panorâmica geral acerca das iniciativas, projectos e estratégias que têm sido adoptados no sentido de reduzir e combater este problema, tais como campanhas governamentais, iniciativas das ONGs e dos operadores, orientações fornecidas para o uso adequado e seguro da Internet, entre outras medidas gerais de prevenção e de combate ao *cyberbullying*.

As actividades sugeridas no âmbito deste módulo promovem a discussão e a reflexão crítica sobre questões e dificuldades relacionadas com a definição e a implementação de medidas legais, bem como sobre as acções empreendidas por governos, ONGs e operadores. Oferecem ainda uma oportunidade para a reflexão sobre as características das crianças e dos jovens mais vulneráveis ao *cyberbullying*. Entre os recursos disponibilizados, encontram-se descrições de projectos e de

métodos específicos, bem como listas de sugestões e de estratégias eficazes no combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*.

Os três últimos módulos são mais orientados para a prática e para o trabalho desenvolvido com pais, escolas e jovens. Dada a relevância do envolvimento dos pais em iniciativas de prevenção e de combate ao *cyberbullying*, que se pretenda sejam eficazes, o módulo cinco deste manual, intitulado Trabalhar com pais, apresenta informação e oferece um conjunto de actividades que os formadores podem utilizar directamente com os pais. São apresentados diferentes exercícios e recursos que os formadores podem utilizar para apresentar aos pais as diferentes formas de *cyberbullying*, bem como conceitos e terminologia relacionada. Outras actividades destinam-se a ajudar os pais a perceberem se o seu filho ou filha está a ser vítima de *cyberbullying*, promovendo a reflexão em torno dos sinais e dos sintomas da vitimização. A relevância deste tópico e das actividades sugeridas deve-se ao ambiente de secretismo que caracteriza todas as formas de *bullying* entre jovens. Segue-se uma secção sobre o que os pais podem ou devem fazer se descobrem que o seu filho ou filha está a ser vitimizado/a. São elencadas diversas estratégias de actuação, promovendo-se a reflexão dos pais sobre como implementar essas estratégias, bem como sobre possíveis dificuldades e competências necessárias a essa implementação. Uma última secção oferece actividades e recursos que permitem aos pais discutir e reflectir sobre o que podem ou devem fazer se descobrirem que o seu filho ou filha está envolvido/a em processos de vitimização de outros, com recurso a dispositivos electrónicos.

O módulo que se segue, com o título *Trabalhar com escolas*, visa auxiliar os membros da comunidade escolar – tais como professores, pessoal não docente e outros agentes de formação – a desenvolverem competências necessárias à abordagem do problema do *cyberbullying*. Pretende ainda sensibilizá-los para a importância do papel que desempenham no sentido de ajudar os adolescentes a desenvolverem a capacidade de lidar com o problema do *cyberbullying*.

Na verdade, as escolas desempenham um papel fundamental na prevenção e detecção de casos de *cyberbullying*, bem como nas medidas a serem adoptadas para lidar com o fenómeno. Assim, neste módulo são propostas duas linhas básicas de acção para combater o *cyberbullying*: prevenção e intervenção. No que se refere à prevenção, há que considerar cinco grandes áreas de actuação que são explicadas: compreender e falar sobre *cyberbullying* constitui um primeiro passo a dar no contexto escolar. Seguem-se a análise e a actualização das políticas e das práticas existentes na escola e a facilitação da denúncia de casos de *cyberbullying*, mediante a disponibilização de canais anónimos. A promoção da utilização positiva das TIC constitui uma outra medida preventiva. Finalmente, é importante a avaliação das iniciativas e medidas de prevenção implementadas. Este módulo oferece informação e orientações sobre estas diferentes áreas de actuação, sugere actividades que permitem aos formandos discutir e explorar cada uma delas e oferece ainda recursos vários, como vídeos, e links para sites que oferecem conselhos e exemplos de boas práticas.

No que diz respeito à intervenção, neste módulo são exploradas três áreas de actuação fundamentais: o apoio a pessoa vítima de *bullying*, a investigação dos incidentes e ainda o necessário trabalho com o agressor e as sansões a aplicar. Também relativamente à intervenção são sugeridas actividades e recursos que auxiliam os formadores a ilustrar os diversos conteúdos e a envolver os formandos no processo de formação.

O manual de formação Agir contra o *cyberbullying* termina com um módulo intitulado Trabalhar com os jovens. Neste módulo é disponibilizada informação, bem como um conjunto de actividades, a desenvolver com jovens, tendo como objectivo fornecer-lhes os conhecimentos necessários sobre o tema do *cyberbullying*, motivá-los e apoiá-los para que participem em iniciativas de combate ao *cyberbullying* e ajudá-los a desenvolver empatia em relação às vítimas de *cyberbullying*. As actividades propostas convidam os jovens a reflectir sobre os diferentes papéis intervenientes em situações de *cyberbullying*, sobre a questão da responsabilidade pelo *cyberbullying* e da relevância

das sanções ou de outras medidas alternativas. As actividades desafiam ainda os jovens a avaliar acções e iniciativas de prevenção e combate ao *cyberbullying* e mesmo a planear uma campanha de prevenção para a sua escola. No seu conjunto, as actividades foram concebidas para consciencializar os jovens acerca de como se auto-protegerem contra o *cyberbullying*, mas também acerca do seu possível papel enquanto defensores de colegas que estão a ser vítimas de *cyberbullying*. Para o desenvolvimento destas actividades são disponibilizadas narrativas e uma banda desenhada ilustrativa dos vários papéis participantes no *bullying*.

O projecto *CyberTraining-4-Parents – Cyberbullying and e-Literacy Training Courses for Adult Educators working with Parents*

A par da necessidade de investigação relativamente à temática do *cyberbullying*, é urgente o investimento em acções preventivas e de combate a este problema. A revisão das principais abordagens desenvolvidas na Europa e das boas práticas neste domínio apontam para a necessidade de iniciativas que envolvam a comunidade educativa no seu todo e para o necessário envolvimento dos pais. Estes últimos precisam de estar informados sobre esta problemática e de compreender de que forma podem ajudar os seus filhos a utilizar os meios de comunicação, como o telemóvel e a Internet, de forma construtiva e positiva. Os pais necessitam, ainda, de orientações sobre o que fazer no caso de os seus filhos estarem a ser vítimas de *cyberbullying* ou a vitimizar outros através das novas tecnologias.

O projecto *CyberTraining-4-Parents* (ref. nº 510162-LLP-1-2010-1-DE-GRUNDTVIG-GMP), apoiado pelo *Life Learning Programme* da Comissão Europeia, visa responder às necessidades dos pais. Este projecto, a desenvolver entre 2010 e 2012, por equipas da Alemanha (país coordenador), Irlanda, Israel, Noruega e Portugal, tem como objectivo oferecer cursos de formação contínua sobre *cyberbullying* para formadores de adultos que trabalham com os pais. Estes cursos visam transmitir conhecimentos básicos sobre as TIC e a segurança na Internet, bem como sobre o tema do *cyberbullying* (as suas fontes, prevalência, efeitos, questões jurídicas relacionadas com o *cyberbullying*, a nível nacional e transnacional) e sobre estratégias de prevenção.

O manual de formação *Agir contra o cyberbullying* constitui o principal recurso a ser utilizado no desenvolvimento dos cursos de formação. Para este efeito, serão seleccionados e adaptados para a sua utilização com pais alguns módulos deste manual. A nível nacional, os parceiros envolvidos vão realizar três cursos de formação presencial. Além disso, serão oferecidos cursos online que visam o público internacional, tanto na forma de cursos moderados como de cursos auto-dirigidos para alunos individuais.

Estando este projecto, ainda, numa fase inicial de adaptação do manual *Agir contra o cyberbullying*, esperamos dar conta da sua evolução e dos resultados da formação desenvolvida em futuros eventos.

Conclusão

Nos últimos anos, uma nova forma de *bullying* exercida através das novas tecnologias da comunicação tem recebido crescente atenção, à medida que a utilização de meios de comunicação como o telemóvel e a Internet por crianças e jovens tem aumentado e as próprias tecnologias oferecem crescentes oportunidades para a agressão. Saliente-se como exemplo, a este propósito, as mais recentes novidades em termos de telemóveis, que conduziram a Internet de casa para os bolsos dos mais jovens, desafiando a capacidade de acompanhamento e supervisão dos pais (Spears, Slee, Owens & Johnson, 2009). Investigação recente, entretanto desenvolvida, tem procurado clarificar a natureza, a prevalência e o impacto do problema do *cyberbullying*, sendo que diversos autores salientam o maior impacto que esta forma de *bullying* pode ter, devido à possibilidade de o agressor

poder manter o anonimato e de a agressão ocorrer a qualquer momento e em qualquer espaço (Hinduja & Patchin, 2008; Hinduja & Patchin, 2009; Willard, 2005; Willard, 2007).

No âmbito do projecto europeu *CyberTraining*, foi construído um manual de formação sobre *cyberbullying*, dirigido a formadores que trabalham com jovens, pais e escolas, com o objectivo de oferecer orientações, apoio e recursos e, desta forma, contribuir para a prevenção e o combate a este problema.

O manual de formação Agir contra o *cyberbullying*, em forma de *eBook* e disponível em cinco línguas, apresenta o que a mais recente investigação tem oferecido sobre esta temática, incluindo a clarificação de conceitos, de modalidades de *cyberbullying* e de ferramentas utilizadas, bem como informação sobre as abordagens adoptadas na Europa e exemplos de boas práticas. Para além desta componente mais teórica, o manual oferece um conjunto de orientações mais práticas sobre como trabalhar com pais, escolas e jovens e um amplo leque de actividades e de recursos (e.g. narrativas, vídeos, sites úteis). Esperamos que este manual constitua um recurso útil para todos os formadores que oferecem formação sobre *cyberbullying*, bem como para todos aqueles que se interessam ou já tiveram que lidar com esta problemática.

Bibliografia

Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2009). Trainers' Needs Analysis – Outcomes and Conclusions. Disponível em http://www.cybertraining-project.org/reports/CyberTraining%20-%20Trainers%20Needs%20Analysis%20-%20Outcomes%20and%20Conclusions.doc.

ANACOM (2010). Serviços Móveis – 3º trimestre de 2010. Consultado em Fevereiro 2011,

http://www.anacom.pt/streaming/STM_3T2010.pdf?contentId=1061686&field=ATTACHED_FILE.

Eurobarometer (2008). Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective. Analytic report. Consultado em Fevereiro 2011, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf.

Eurostat. News release "Internet access and use in 2010. Eurostat, 2010.

Consultado em Fevereiro 2011, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-14122010-BP/EN/4-14122010-BP-EN.PDF.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). '*Cyberbullying*: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization'. *Deviant Behavior*, 29, 2: 1-29.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. California: Corwin Press.

Jäger, T. (2009). Experts' Questioning and Online Focus Group - Outcomes and Implications. Disponível em http://www.cybertraining-project.org/reports/CyberTraining%20Online%20Focus%20Group%20-%20Outcomes%20and%20Implications.doc.

Microsoft (2009). Microsoft's European Online Safety Survey. Consultado em Março 2011, http://www.microsoft.com/emea/presscentre/pressreleases/Online*bullying*PR_100209.mspx.

Seybert, H., & Lööf, A. (2010). Internet usage in 2010 - Households and individuals. Eurostat, European Union. Consultado em Fevereiro 2011, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-10-050/EN/KS-QA-10-050-EN.PDF.

Slonje, R., & Smith, P. (2008). '*Cyberbullying*: Another main type of *bullying*?'. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49: 147-154.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). '*Cyberbullying*, its forms and impact on secondary school pupils'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49: 376-385.

Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). 'Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and *cyberbullying*'. *Journal of Psychology*, Vol. 217, 4: 189-196.

Willard, N. (2005). Educator's Guide to *Cyberbullying* and Cyberthreats. Consultado em Março 2011, http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf.

Willard, N. (2007). 'The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to *Cyberbullying*'. *Journal of Adolescent Health*, 41: S64–S65.

Notas finais

1 Projecto N° 142237-LLP-1-2008-1-DE-LEONARDO-LMP, financiado com o apoio da Comissão Europeia. A informação contida neste trabalho vincula exclusivamente os autores, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

2 Ao logo deste texto utilizaremos o título da versão portuguesa do manual *Taking action against* cyber *bullying*, bem como a versão portuguesa dos títulos dos módulos que o compõem.

3 Thomas Jäger, do Zentrum Empirische Pädagogische Forschung, da Universidade de Landau (Alemanha), foi o coordenador do projecto.
4 Formada pelos signatários deste texto e coordenada por João Amado.
5 Os resultados dos dois estudos podem ser consultados em detalhe nos relatórios 'Experts' Questioning and Online Focus Group - Outcomes and Implications' (Jäger, 2009) e 'Trainers' Needs Analysis - Outcomes and Conclusions' (Amado, Matos & Pessoa, 2009), disponíveis na página Web do projecto (http://www.cybertraining-project.org)

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Rede Social de Leitores Juniores - as comunidades de prática de leitura on-line e a promoção da literacia e cidadania

CASSIA FURTADO
Universidade de Aveiro/Universidade do Porto - CETAC.MEDIA
cfurtado@ua.pt

CÁTIA RESENDE
Biblon – equipa de concepção e desenvolvimento
catiaresende@ua.pt

PAULO VALBOM
Biblon – equipa de concepção e desenvolvimento e Instituto Politécnico da Guarda
jvalbom@gmail.com

LÍDIA OLIVEIRA
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | CETAC.MEDIA
lidia@ua.pt

Resumo:
A presente comunicação aborda sobre os novos paradigmas que recaem sobre as bibliotecas com o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação, destaque para o cerne das mudanças considerada a conversão do usuário da informação em produtor e criador de conteúdo. As bibliotecas escolares, que atuam no âmbito educacional e informacional e têm como utilizadores os nativos digitais, devem agora trabalhar com novas responsabilidades, entre elas trabalhar as competências da transliteracy dos alunos, porém, sem renegar funções já tradicionalmente consolidadas como o incentivo a prática da leitura de textos literários. Apresenta-se a investigação Projecto Biblon, uma plataforma a ser utilizada pelas crianças, em parceria com professores e família, para trocar impressões, experiências e interpretações sobre textos literários, argumentar e discutir a obra, permutar informação sobre autores e literatura e divulgar suas diversas formas de expressão criativa, em torno da literatura infantil. A pesquisa se apresenta como estudo de caso, de um agrupamento de escolas do Ensino Básico, do 1º ciclo, em Aveiro, Portugal. Arrola-se sobre os resultados iniciais registrados na plataforma, assim como as observações registadas.

Palavras-chave:
Rede social, transliteracy, leitura, biblioteca escolar, Biblon.

INTRODUÇÃO

Uma característica marcante da Sociedade da Informação é a formação de redes sociais, promovendo a interação entre pessoas, com objetivos comuns e explícitos, maximizando recursos em torno de temas compartilhados, onde os principais atores são os nativos digitais. Esse contexto acarreta mudanças em práticas já consolidadas, como a leitura e a escrita, assim, tornam-se necessárias estratégias inovadoras de fomento ao livro e à leitura e a escrita por parte das instituições educacionais. A biblioteca escolar, no paradigma da web 2.0, deve oferecer novos serviços e produtos, notadamente a formação de redes sociais em torno da leitura, cumprindo assim com um dos seus principais objetivos, formação de leitores, em todos os contextos e diferentes suportes. Assim, estará contribuindo para o aprimoramento das competências digitais dos alunos, trabalhando com o conceito "transllteracy", ao proporcionar a interação entre pessoas e as tecnologias de redes sociais, com base em práticas participativas. A presente comunicação visa refletir sobre o desenvolvimento de rede social, vocacionada para as crianças, em torno do livro e da leitura, tendo por base a filosofia das comunidades de prática. As comunidades de prática têm como um dos seus objectivos principais a cooperação para a resolução de problemas comuns. Por outro lado, para o desenvolvimento de uma rede social é necessário a interação entre indivíduos, criação de vínculos e de fluxos de informação e de comunicação. As novas tecnologias possibilitam esta dinâmica de agregação motivacional em torno da resolução de problemas e partilha de interesses comuns a serem suportados on-line, superando as distâncias espacio-temporais. Esta análise está focada num caso específico da rede social de leitores juniores, a plataforma Biblon (http://www.portal-biblon.com), concebida com o intuito de agregar as crianças do 1º ciclo, da educação básica, do Agrupamento de Escolas de Aveiro, Portugal, em espaços de leitura literária.

REDES SOCIAIS

O indivíduo ao nascer passa a fazer parte da sociedade, tendo a família como seu primeiro grupo social, com o passar do tempo é inserido em outros grupos; vizinhos, escola e trabalho e outros. Ao fazer parte de grupos sociais, o indivíduo começa a estabelecer e manter diversas relações com as pessoas que pertencem ao mesmo grupo social, formando pequenos grupos em sua volta, baseado em sentimentos, preferências e interesses comuns. O homem sendo um ser social está fortemente ligado a outras pessoas, estruturando assim a sociedade em uma rede de relacionamentos.

O advento das tecnologias trouxe novas formas de comunicação em várias direções, ao mesmo tempo e de formas nunca antes imaginadas. Da comunicação local, enraizada na condição espaço-temporal do sujeito para comunicação aldeia global, acarretando alterações nas coordenadas de espaço, tempo e local nas quais os indivíduos se envolvem. Dentre as mudanças ocorridas com o desenvolvimento tecnológico, notadamente na área da informação e comunicação, verificam-se transformações na compreensão do que antes era percebido como relações inter pessoais e comunidade. Proximidade geográfica, agrupamento físico, vizinhança e parentesco eram sinônimos do conceito de comunidade. Porém, na Sociedade da Informação, passa a ser uma das possibilidades de interação entre as pessoas, em virtude do notável aumento de relações mediadas pela rede de computadores, acarretando assim novos conceitos e terminologias diversas.

Destaca-se, por exemplo, o conceito de rede, que não é um termo novo, mas agora está sendo muito usado na informática, como citado acima, tendo também aplicação em vários campos do conhecimento, destaque para a área das Ciências Sociais. Os estudos sobre redes e grupos sociais tiveram início a partir da década de 1940, nos EUA, Inglaterra e Alemanha, inicialmente no campo da

Sociologia, Antropologia e Psicologia Social. Entretanto, apesar de ser usado em diferentes contextos o conceito de rede sempre evidencia relações, associações e elos em torno da comunicação e compartilhamento de informações e de conhecimento.

Para Wasserman e Faust (1994) e Degenne e Forse (1999) citados por Recuero (2009) a existência de rede social tem base em dois elementos essenciais: os atores e suas conexões. Alejandro e Norman (2005) à luz do pensamento de Barnes (1972) conceituam redes sociais como um grupo de indivíduos que, de forma agrupada ou individual, se relacionam com outros com fins específicos, caracterizados pela existência de fluxo de informação. Já Marteleto (2001, p. 72) atribui vários significados, como: "sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede".

Assim, entende-se rede social, no contexto deste artigo, como a interação intencional entre pessoas, com objetivos comuns e explícitos, maximizando recursos em torno de interesses compartilhados e visando transformações reais no cotidiano das pessoas envolvidas, advindas das contribuições e/ou práticas permutadas.

A interação pode ocorrer de forma presencial ou virtual, esta última com grande aceitação, já que a tecnologia de informação e comunicação é, de modo recente, a principal mediadora das conexões humanas. Sobretudo, em função da evolução da web 1.0, que limitava-se a uma plataforma que oferecia informações, para a web 2.0, onde emerge a cultura da interação e colaboração, o que favoreceu o desenvolvimento das redes sociais, que pode ser entendido como a convergência de pessoas. Agora, todos permutam tudo e interagem com seus pares, conteúdos e com tudo; mídia, instituições, governo, etc. (Palfrey & Gasser, 2010)

A relação entre pessoas, a partilha de interesses e de informações e a construção coletiva de conhecimento possibilitam a ampliação das fronteiras sociais, culturais e educacionais e, principalmente, que a interação social seja transformada num processo de aprendizagem colaborativa (Dias, 2007). A troca de informações e de práticas no ambiente que nos cerca, com outros atores da rede, constituem a dinâmica das redes sociais e deve ter como consequência direta o alargamento do repertório do conhecimento para todos envolvidos, isto é, ter como resultado um processo de aprendizagem, senão a rede social perde o sentido, uma vez que não vai acarretar modificações no contexto e na realidade dos indivíduos. Torna-se interessante ressaltar que essa aprendizagem ocorre de forma natural e intuitiva, na medida que as pessoas produzem juntas.

Entre as ferramentas da web 2.0, as redes sociais estão entre as mais prósperas e de maior atração, onde os principais atores são os nativos digitais, geração que nasceu e cresce no ambiente permeado pelas tecnologias digitais. Segundo Tapscott (2010, p. 110) "essa é a geração do relacionamento". A *Lisbon Internet and Networks International Research Programme*, publicou em 2010, informações relativas à utilização das redes sociais na realidade portuguesa, o que confirma a afirmação acima e reforça uma tendência mundial, "a utilização das redes sociais decresce à media que a idade aumenta – a mesma tendência que se verifica em relação ao uso da Internet. Assim, em qualquer um dos sites de redes sociais analisados, os utilizadores com maior expressão quantitativa são os mais jovens e, pelo contrário, o número de utilizadores é mais restrito no escalão mais avançado" (2010, p. 29).

Presencia-se assim, na Sociedade da Informação uma inversão de papeis, com as transformações advindas com a internet, desta vez são as crianças e jovens os pioneiros e principais desbravadores do potencial da tecnologia de comunicação e informação, desmontando assim uma estrutura hierárquica vertical, consolidada historicamente, onde os mais velhos detinham o saber e o controle e ensinavam os novos.

Essa mudança de paradigma concede aos mais jovens poder e individualidade, especialmente com relação à informação. Considerando que, agora, “eles crescem conseguindo o que querem, quando querem e onde querem e fazem com que as coisas [e a informação] se adaptem a suas necessidades e seus desejos pessoais” (Tapscoott, 2010, p. 96).

As instituições educacionais e de informações devem estar atentas a essa nova realidade, notadamente a biblioteca escolar que atua na esfera educacional e informacional e que têm como principal utilizador as crianças e jovens, todos da geração nativos digitais. Estes têm como habitat um mundo em constante transição e com inovações permanentes, por isso, tomam mais exigentes e esperam que as instituições que lhes prestam serviços também sejam contemporâneas e inovadoras e que usem as tecnologias para oferecer serviços e produtos personalizados e incentivem a criação e a interação. Constata-se, desta forma, a necessidade de mutações com relação à responsabilidade e ao papel da biblioteca escolar na educação das crianças e jovens na atualidade.

A relação biblioteca e utilizador era baseada em fornecer informações relevantes visando atender as necessida¬des informacionais dos mesmos, trabalhando num sentido unilateral, da biblioteca para o usuário. Porém, hoje, mais do que outrora, o aprendizado e o conhecimento são processos dinâmicos, então a biblioteca escolar, no contexto da web 2.0, deve rever seus objetivos, políticas, produtos e serviços e principalmente interagir com os utilizadores, chamá-los a participar e colaborar, na partilha de informações e criação de conteúdos (Furtado, 2010).

“The transition from the “brick and mortar” libraries to “virtual libraries” involving Web 2.0 technologies presents enormous challenges and opportunities. While traditional libraries offered their services through a more resource-centric approach, virtual libraries ought to opt for a relationship-centric approach” (Tonta, 2009, p. 39).

É inquestionável a importância e o valor que a informação desempenha hoje na vida dos indivíduos, a tecnologia mudou as formas de comunicação e acesso a informação na nossa cultura. Haja vista, que crianças e jovens ao chegar ao ambiente escolar já carregam consigo repertório informacional vasto e quantitativo, adquirido, especialmente, através dos *media* e das plataformas digitais, muitas vezes, mesmo antes de saber ler e escrever. Assim, tem-se a principal estratificação social do Século XXI, o fosso entre os que têm competência para aceder, compreender e utilizar as informações digitais e os que são abstraídos de tais competências. Nesse sentido, as instituições que têm como cerne a informação e a educação tornam-se responsáveis pelo estreitamento desse fosso entre os indivíduos, aqui incluso a biblioteca (BINDE, p. 110) (IFLA, 2002). Considerando que, e segundo Joaquín Rodríguez (2011), os hábitos de uso da informação digital indicam que, embora a capacidade funcional seja muito elevada, o conhecimento ou competência em informação ainda não é satisfatório.

BIBLIOTECA ESCOLAR E TRANSLITERACY

As competências necessárias para acessar e consumir informações diversas foram conceituadas como information literacy, termo usado pela primeira vez, em 1974, pelo bibliotecário Paul Zurkowsk, desde então a literatura científica arrola variedade terminológica para definir tais habilidades.

Hoje, está em uso o termo transliteracy, que evoluiu de “transliteracies”, no âmbito do projeto Transliteracies Project, coordenado por Alan Liu, do Department of English da University of California. A partir de então, Sue Thomas, professora da Universidade De Monfort, passou a trabalhar o termo, em um conceito mais amplo, no grupo de pesquisa Production and Research in Transliteracy (PART), formado em 2006. Como comportamento a transliteracy não é considerado novo, porém é um conceito recente, amplo e transcende outros já utilizados, que surge devido às novas formas de comunicação e informação decorrentes das ferramentas interativas digitais (Thomas et al., 2007).

Segundo Thomas e outros, transliteracy “is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks” (Thomas, et al., 2007). Andretta (2009) acrescenta que “that research on transliteracy is primarily concerned with the interaction between people or learners and social networking technologies”. Transliteracy concentra-se no uso da tecnologia, em um contexto social, independente da tecnologia em uso e tem como raiz o verbo ‘to transliterate’, cujo significado acolhe uma transcrição de letras ou palavras do idioma nativo para outro, usando correspondentes mais próximos.

Assim, observa-se que a base para a transliteracy é a leitura e escrita, apesar de que é revelante enfatizar que só estas não são mais suficientes no mundo atual. Thomas e outros (2007) sugerem um movimento de ecologia, em torno da convergência dos medias, onde estão contidos os diversos letramentos proeminentes para leitura e escrita e a interação entre todos esses letramentos, enfim para a cultura atual, em permanente transformação. Thomson (2011) completa que a transliteracy envolve o significado social da leitura-escrita e o caráter participativo nos media.

Aponta-se então que a transliteracy atribui competência aos indivíduos para aceder, compreender e utilizar a informação, em formatos tradicionais e advinda das plataformas digitais, e para as interações a partir dessa informação, em plataformas de informação e comunicação diversas, enfim transliteracy é a alfabetização dentro do processo de convergência de pessoas e *media*. Portanto, fica evidente a relevância das redes sociais no conceito da transliteracy, por absorver uso e compreensão de múltiplas linguagens, a prática participativa em canais de interação e a capacidade de expressão nesses canais multimedias.

Entretanto, Thomas e outros (2007, p. 13) esclarecem que os estudos sobre transliteracy ainda não estão amadurecidos e que ainda carece de muitas pesquisas, em resumo, transliteracy

“it may turn out to be an important unifying concept, or it might be too broad to have any meaning at all […] even within this small group there are differing views on the nature of transliteracy, and our private discussions have only served to generate more internal debate. For example, we have no agreement on how transliteracy situates itself within or apart from cultural and communications studies, and we have not decided whether it is a practice, or a way of analyzing practice, or both”.

Com a web 2.0 houve uma mudança no percurso da informação, enquanto a web 1.0 encaminha os indivíduos para a informação, a web 2.0 leva a informação para as pessoas e produz a integração entre os indivíduos. Mas, no âmbito das bibliotecas, considera-se que o basilar das mudanças foi a oportunidade dos usuários se converterem em produtores da informação e criadores de conteúdo.

A utilização dos recursos da web 2.0 pela biblioteca acarretou que, a partir 2005, quando o termo Library 2.0 (L2) foi usado no Blog LibraryCrunch (http://librarycrunch.com/), de Michel Casey, a relação entre biblioteca e usuário tomou o rumo de comunicação multidirecional, proporcionando integração entre a biblioteca e seus utilizadores e de utilizador para utilizador. E os serviços tradicionais, estáticos e assíncronos da biblioteca passaram por inovação e incremento de modo a serem redesenhados, visando atender as novas necessidades informacionais dos usuários.

Enquanto os imigrantes digitais, que abrange um grande número de pais e educadores, vêem a biblioteca como um “lugar” de documentos textuais, com forte apelo ao físico, os nativos digitais a concebem como um serviço de informação e assim esperam que a mesma ofereça, além dos serviços habituais, acesso a conteúdos e serviços digitais. No contexto atual, os usuários têm urgência no acesso e uso da informação, dessa forma, não se contentam somente com serviços face a face e no ambiente físico da biblioteca. “The lessening of the importance of library as a place does not necessarily mean that the importance of library as an institution is decreasing, too” (Tonta, 2009) O ponto determinante da Library 2.0, é a omnipresença da biblioteca na vida do seu usuário,

oferecendo serviços vinte e quatro horas por dia, os sete dias da semana e em qualquer lugar, estabelecendo assim integração com o usuário e com atitudes proativas proporcionar a construção social do conhecimento, “the library can add value to existing resources by allowing patrons to contribute to knowledge bases” (Thomson, 2011).

Percebe-se que a conjuntura cambial de paradigmas torna-se um processo incerto e lento para a maioria dos profissionais que atuam nas bibliotecas.

“Librarians should keep abreast of future developments concerning transliteracy because it concerns many of the concepts at the heart of librarianship. Librarians can incorporate new ideas about transliteracy into the ways that they help patrons access, understand, and create information. Additionally, these social networks and other forms of multi-media can create a means of knowledge sharing to enhance the user experience” (Thomson, 2011).

Porém, urge que no campo das bibliotecas escolares esse percurso seja abreviado, pois a aprendizagem e as literacias das crianças e jovens tendem a se tornarem mais críticas e complexas. A biblioteca escolar deve estar atenta que as tecnologias romperam os limiares de papeis no processo comunicacional, proporcionando uma mixagem, onde todos são usuários e produtores, leitores e escritores de informação e de conteúdo.

A criação é uma característica da nova geração, que se encontra envolvida na produção e/ou remix de informação, conhecimento e entretenimento em ambientes digitais. Palfrey e Gasser (2010) consideram, que apesar da qualidade da produção não ser espetacular e a ainda percentagem baixa, a criatividade representa uma oportunidade para a aprendizagem, a expressão pessoal e autonomia individual e que essa trajetória é revelante por permitir perceber como as crianças devem ser educadas na era digital.

Assim, a biblioteca escolar torna-se uma das instituições educacionais responsáveis por trabalhar as competências da *transliteracy* dos alunos, preparando-os para serem autores e consumidores de todos os tipos de conteúdos. A transliteracy, os media e habilidades de pesquisa devem agora acompanhar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos e tais habilidade devem ser trabalhadas antes dos estudantes chegarem ao ensino universitário, de modo a estarem aptos a exercer a cidadania de maneira significativa (Lippincott, 2007).

BIBLIOTECA ESCOLAR E LEITURA LITERÁRIA

Tendo como fundamento as constatações já arroladas, percebem-se emergir profundas transformações nas bibliotecas escolares, entretanto um dos seus principais objetivos continua inabalado, o incentivo à leitura literária dos alunos. A *International Federation of Library Associations* - IFLA, em parceria com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO, estabeleceu em 1999, o documento *Manifesto da IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar*, considerado como um guia para os bibliotecários no desenvolvimento de suas atividades profissionais nas escolas, no qual fica evidente a responsabilidade da biblioteca com a leitura (IFLA, 1999).

É de salientar que a biblioteca escolar tem um papel diferenciado da escola com relação à leitura. A escola ensina a ler e a escrever, a biblioteca incentiva a prática e o prazer da leitura e da escrita, todavia alguns estudantes e educadores ainda relacionam leitura, obrigatoriedade e biblioteca. Nesse sentido, é necessário romper esse vínculo e trabalhar a leitura de textos literários num contexto dinâmico e interativo, proporcionando, através do acesso à literatura, o compartilhar de experiências e emoções e oportunizando a leitura lúdica, como opção para o ócio e tempo livre. A biblioteca escolar é o lugar privilegiado para a disseminação e socialização do texto literário.

A leitura literária é entendida como a leitura com finalidade de divertimento e prazer, realizada em textos literários, escolhidos a partir de interesses e preferências pessoais. Considera-se que a literatura conduz o leitor para experiências, além do seu cotidiano, possibilita o conhecimento de si,

do outro e da realidade social, além de contribuir, de maneira mais eminente, para a consolidação do pensamento crítico, criativo e aguçar os sentimentos e as emoções por efeito estético (Meireles & Tenniel, 1984).

Levando isso em consideração, a biblioteca escolar deve iniciar o trabalho com a literatura infantil desde os anos iniciais, valendo-se de estratégias originais e atividades lúdicas com o livro de literatura. Convém destacar que, no presente, quando se fala de livros, apesar da idéia preconcebida ser o livro em forma impressa, evoca-se também o livro digital. Esta sinergia entre varias textualidades oferece maior motivação para a literatura infanto-juvenil e oportunizam espaço para criação em torno do texto literário. "É função da escola e dos meios de comunicação [e da biblioteca escolar] manter o conceito do que é uma criação intelectual e valorizar os dois modos de leitura, o digital e o papel. É essencial fazer essa ponte nos dias de hoje" (Chartier, 2007).

Como estratégia de incentivo à prática da leitura, recomenda-se a biblioteca da escola utilizar a indicação de Chartier (2002, p. 121) "a ambição para as bibliotecas do futuro poderia ser reconstituir ao redor do livro as sociabilidades que perdemos". Essa estratégia vai ao encontro de uma das características da nova geração apontada por Tapscott (2010, p. 110) que é a cultura do relacionamento e da colaboração.

"El fuerte incremento de las herramientas tecnológicas 2.0 ((Wikipedia, YouTube, Twitter, blogs) y las redes sociales subterráneas, hoy permiten y en el futuro se hará más evidente que las personas lectoras que participan en estas redes recomienden los libros que están leyendo o han leído, ofreciendo a la comunidad de cibernautas fotos y videos de SUS autores favoritos, aportando con sus biografías en Wikipedia, con vídeos de sus comentarios en Youtube.com, con blogs dedicados a comentários de libros, entre muchas otras estrategias intuitivas de fomento de La lectura" (Curd, 2008, p. 17).

Argumenta-se, então, que a biblioteca escolar deve ser o principal caminho de interação entre os leitores e destes com a literatura, tanto em texto impresso como no mundo digital e fazer a convergência entre essas pessoas e linguagens. Partilhar leituras deve ser encarado como uma maneira inovadora de incentivar a prática da mesma. A biblioteca tem vocação para ser o local da linguagem compartilhada (Petit, p. 99). Partilha e cooperação devem ser a a essência para o incentivo e a prática da leitura literária de crianças e jovens.

A participação em redes e comunidades conduz ao compartilhamento de experiências, estabelece relações de identidade e confiança, o que contribui para a partilha e construção do conhecimento. A participação espontânea nas redes e comunidades contribui para que os membros se sintam à vontade para expor e partilhar suas idéias, mesmo não havendo nivelamento e homogeneidade de conhecimento pelo tema, pois são nutridos pela paixão e identidade (Huysman, Wenger, & Wulf, 2003).

Atualmente tem-se percebido uma crescente introdução das redes sociais no ambiente educacional, Wenger (1999) acentua que as escolas precisam proporcionar aos estudantes oportunidade para formarem comunidades e não os isolar das muitas outras comunidades das quais os mesmos participam. Miskulin e outros (2008) ratificam que compete à escola conciliar conteúdo retificado com contextos de participação, permitindo assim, sentido para os alunos e valorização das oportunidades de identidade e prática em comunidades.

O conhecimento humano tem no seu cerne o contexto das comunidades, onde ocorre uma permuta de reconhecimento, evolução e validação mútua dos membros, pois grande parte do conhecimento do indivíduo advém das relações nas comunidades que o mesmo pertence ao longo da vida. Nesse contexto, o conceito de comunidade de prática ganha visibilidade, por ter como princípio que a aprendizagem é um processo social, onde ocorre partilha de práticas socioculturais, resultado da interação e participação ativa de seus membros.

O termo comunidade de prática (CoP), foi cunhado em 1991, por Wenger e Lave, Sendo definido como “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4). Os autores evidenciam o caráter social e situado da cognição, onde o conhecimento é resultado de uma atividade, dentro do contexto, onde o mesmo é desenvolvido, praticado e socializado com outros.

Segundo Wenger, comunidades de prática são partes integrantes de nossas vidas “we all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practices at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere” (Wenger, 1999, p. 6). A CoP, com seus elementos constituintes, comunidade e a prática, contribui para a compreensão dos processos que desenvolvem-se no cotidiano e que têm estreita ligação com processos mais amplo do mundo social, em que ocorrem as práticas.

A prática é gerada, partilhada e mantida pelos membros da comunidade, constituindo assim uma das características da CoP. Porém, torna-se fundamental que esse novo conhecimento, gerado a partir do envolvimento e da interação, seja utilizado em suas vidas (Wenger, et al., 2002, p. 39). Ainda com base os autores, a prática não pode ser desvinculada do contexto histórico e social onde ela ocorre, já que o contexto é que atribui significado à mesma e para os integrantes da comunidade.

Com relação às aplicações de comunidade de práticas, o próprio Wenger (2006) acentua sua relevância no setor da educação e enfatiza que as escolas precisam proporcionar aos estudantes oportunidade para formarem comunidades, e não os isolar de muitas outras comunidades das quais os mesmos participam. Assim, apresenta-se a biblioteca escolar como uma alternativa viável para mostrar aos alunos como é produtivo e gratificante o aprendizado em comunidades.

Moss e Baker (2001, p. 320) indicam as escolas como locais apropriados para promover o sentimento de comunidade, “we believe schools should be more than the aggregation of classrooms that are connected by hallways. Schools are places that can foster a clear sense of community that encompasses staff, students, and parents. There is no better topic for building school-wide community than the joys and excitement of reading”.

Diante do exposto, considera-se que a biblioteca da escola é a instituição apropriada para estimular a formação de comunidade de prática de leitores-escritores, como um espaço onde os membros, especialmente os alunos, sintam liberdade para emitir idéias, sugestões e críticas, mas também, serem estimulados ao receberem novas idéias, sugestões e também pensamentos divergentes, em torno da literatura. Thomson (2011) também aponta como solução, para as mesmas contribuírem para a transliteracy de seus utilizadores, que “libraries should offer the ability to access and create across a broad range of platforms and networks”.

PROJECTO BIBLON

A presente investigação subordinada ao título *Rede Social de Leitores-Escritores Juniores*, com enquadramento nas áreas de Educação, Comunicação e Ciência da Informação, integra-se no Programa Doutoral em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais, do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Como fruto da pesquisa pretende-se apresentar proposta de conceptualização de um modelo de construção de comunidade de leitores/escritores para a educação básica, 1º ciclo, baseado na filosofia de comunidade de prática (Wenger, 1999) (Wenger, et al., 2002) tendo como plataforma o Biblon (www.portal-biblon.com).

Considerando a fundamentação teórica que sustenta a investigação, apresenta-se o Projecto Biblon, como uma plataforma a ser utilizada como espaço onde as crianças, em parceria com

professores e família, possam trocar impressões, experiências e interpretações sobre textos literários, discutir a obra, permutar informação sobre autores e literatura e divulgar suas diversas formas de expressão criativa, em torno da literatura infantil. Objetivando assim, estimular a cooperação, criatividade, ludicidade, aprendizagem e a prática da leitura e escrita em plataformas digitais pela comunidade escolar.

A plataforma Biblon foi elaborada por uma equipa interdisciplinar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, no âmbito do Mestrado em Comunicação Multimédia, onde os alunos Paulo Valbom e Cátia Resende foram responsáveis pela criação e implementação da plataforma, com a contribuição da doutoranda Cássia Furtado, com relação à proposta de conteúdos e serviços e dinamização do portal. Sendo a responsabilidade de orientação da equipa da Professora Doutora Lídia Oliveira.

Para o uso do Biblon nas escolas foi assinado convênio entre a Universidade de Aveiro e o Agrupamento de Escolas de Aveiro. Assim, a fase empírica da investigação ocorre junto às escolas EB1 da Vera Cruz, EB1 de Santiago, EB1 das Barrocas e EB1 da Glória, do ensino básico, do 1º ciclo, do 2º ao 4º ano e, segundo o cronograma, estende-se de janeiro a setembro de 2011.

Na primeira fase foi realizado oficina de formação de utilizador com os educadores, com o objetivo de divulgar e explicar as funcionalidades do Biblon, discutir sobre as atividades a serem desenvolvidas (focus group) e elaborar cronograma de atividades na biblioteca e em sala de aula.

A partir de então, estão a ser realizadas oficinas com os alunos, visando disseminar e esclarecer as ferramentas do Biblon e estimular o seu uso, como instrumento para a prática da leitura literária, no contexto da escola e também no cotidiano das crianças.

Conscientes que o processo de formação de leitores passa pelo envolvimento da família, a equipa do Biblon, informa os pais dos alunos, através de correspondência entregue no ato da formação, sobre o objetivo do referido projecto, assim como também solicita a colaboração e participação no uso da plataforma, visando sensibilizá-los que a leitura partilhada e uso das tecnologias são estratégias inovadoras para o incentivo à leitura literária das crianças.

Destaca-se que a fase empírica começou a ser realizada em 19 de janeiro de 2011, assim, os dados apresentados neste artigo, refletem resultados iniciais, coletados até ao dia 01 de março de 2011.

Foram realizadas vinte e duas formações, envolvendo um total de 517 (quinhentos e sezesete) crianças. As formações ocorrem nas escolas envolvidas com o projecto, algumas ocasiões no ambiente da própria sala de aula e, em outras, na biblioteca escolar. Na maioria das situações, a investigadora faz a leitura de um livro, do acervo do Biblon, e partir da história, os alunos criam comentários e/ou fazem desenhos, que em momento posterior são adicionados na plataforma Biblon, pela pesquisadora. Vale destacar que, nas formações já realizadas somente em sete situações as crianças portavam o Computador Magalhães, o que oportunizou maior interação e motivação para uso da mesma.

A plataforma já possui 327 (trezentos e vinte e sete) utilizadores registrados, 1477 (um mil, quatrocentas e setenta e sete) interações entre os utilizadores e 39 (trinta e nove) grupos já formados.

Diante dos dados registrados na plataforma e das observações da pesquisadora, considera-se que o Biblon obteve grande aceitação por parte da comunidade escolar e que as oficinas de formação de utilizadores têm atingido os objetivos propostos. Os livros com maior quantidade de interação estão na categoria de 7 a 8 anos e a maioria das interações tem ocorrido fora do ambiente da escola.

CONCLUSÃO

Tendo como base os argumentos arrolados, percebe-se que a biblioteca continua a desempenhar papel insubstituível na sociedade, apesar de carecer de renovação visando acompanhar as mudanças de paradigmas que ocorrem na sociedade atual. Destaque para a biblioteca escolar que está a absorver novos papéis, como exemplo a transliteracy, porém, sem abandonar responsabilidades já consolidadas e fundamentais em qualquer tempo e sociedade, como a prática da leitura literária.

Dessa forma, a biblioteca da escola deve valer-se de práticas habituais de seus utilizadores, os nativos digitais, que apresentam afinidade com a tecnologia e aptidão natural para a informação digital. Assim, apresenta-se a investigação Projecto Biblon, que objetiva a formação de rede social de leitores-escritores juniores, como um espaço na web de fomento a leitura prazerosa. Considera-se que a plataforma Biblon, ao fazer ponte entre a literatura impressa e a literatura na web, contribui na preparação dos alunos, para argumentar e debater temas em torno da literatura, criar conteúdos, participar em redes sociais, enfim, estimular as competências da transliteracy, da comunidade escolar portuguesa, pois de acordo com Thomson (2011) esta é a nova forma de alfabetização para o Século XXI.

Bibliografia

Alejandro, V., & Norman, A. (2005). *Manual introductorio al análisis de redes sociales* (Universidade Bolivariana do Chile ed.).

Andretta, S. (2009). Transliteracy: take a walk on the wild side. Paper presented at the World Library and Information Congress: 75TH IFLA General Conference and Council, Italy. http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm

Baker, P. J., & Moss, R. K. (2001). *Creating a community of readers. The community of the school*, 319-333.

Bindé, J. (2007) *Rumo as Sociedades do Conhecimento*: INSTITUTO PIAGET.

Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP.

Chartier, R. (2007). Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Revista Nova Escola*. Retrieved from http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml

Curd, R. (2008). *Web, bibliotecas y fomento de la lectura. Serie Bibliotecología y Gestión de Información*(37), 1.

Dias, P. (2007). *Contextos de Aprendizagem e Mediação Colaborativa*. Retrieved from http://hdl.handle.net/10188/65.

Furtado, C. C. (2010). Bibliotecas escolares e web 2.0. *Em Questão*, 15(2).

Huysman, M., Wenger, E., & Wulf, V. (2003). Communities and technologies: proceedings of the first International Conference on Communities and Technologies, C&T 2003: Kluwer Academic Publishers.

IFLA. (1999) Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESC. Retrieved from http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf

IFLA. (2002). Manifesto da IFLA sobre a Internet Retrieved from http://www.ifla.org/files/faife/publications/policy-documents/internet-manifesto-pt.pdf

Lippincott, J. K. (2007). Student content creators: Convergence of literacies. *Educause Review*, 42(6), 16.

Marteleto, R. M. (2001). Análise de redes sociais–aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci. Inf*, 30(1), 71-81.

Meireles, C., & Tenniel, J. (1984). *Problemas da literatura infantil*: Editora Nova Fronteira.

Miskulin, R., Perez, G., Silva, M. R. C., Montrezor, C., Santos, C., Toon, E., . . . Santana, P. H. (2008). Identificação e Análise das Dimensões que Permeiam a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática no Contexto da Formação de Professores. Bolema: Mathematics Education Bulletin= Bolema: *Boletim de Educação Matemática*, 19(26).

Palfrey, J., & Gasser, U. (2010). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*: Basic Books.

Petit, M. *Jovens e a Leitura, Os*. São Paulo: EDITORA 34.

Programme, L. I. a. N. I. R. (2010). A utilização de Internet em Portugal Retrieved from http://www.umic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf

Recuero, R. (2009). *Redes Sociais na Internet* (Sulina ed.). Porto Alegre.

Rodriguez, J. (2011). La biblioteca también debe asumir la alfabetización digital de sus usuarios. La Vanguardia.es. Retrieved from http://www.lavanguardia.es/internet-y-

tecnologia/noticias/20101018/54024293885/joaquin-rodriguez-la-biblioteca-tambien-debe-asumir-la-alfabetizacion-digital-de-sus-usuarios.html

Tapscoott, D. (2010). *Hora da Geração Digital*, A. Rio de Janeiro: AGIR.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). *Transliteracy: crossing divides*. First Monday, 12(12-3).

Thomson, J. (2011). *Exploring Transliteracy*: A TTW Guest Post by Jessica Thomson Retrieved 27 jan. 2011, from http://tametheweb.com/2011/01/27/exploring-transliteracy-a-ttw-guest-post-by-jessica-thomson/

Tonta, Y. (2009). Digital Natives and Virtual Libraries: What Does the Future Hold for Libraries? Paper presented at the 15th Jubilee Conference: Libraries and their clients: free or fee services supporting social communication in digital era., Poland.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Retrieved from http://www.ewenger.com/theory/index.htm

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*: Harvard Business School Press.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

As representações de género nas revistas portuguesas de informação generalista: em busca de uma cidadania inclusiva

CARLA CERQUEIRA
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade - Universidade do Minho
Carlaprec3@gmail.com

SARA ISABEL MAGALHÃES
Escola de Psicologia - Universidade do Minho
Saraisabelmagalhaes@gmail.com

ROSA CABECINHAS
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade - Universidade do Minho
cabecinhas@ics.uminho.pt

CONCEIÇÃO NOGUEIRA
Escola de Psicologia - Universidade do Minho
Cnog@psi.uminho.pt

Resumo:
No campo mediático existe uma tendência para difundir representações enviesadas de homens e mulheres, quer como indivíduos (com todas as suas subjectividades inerentes), quer enquanto colectivo. Neste sentido, o projecto *O género em foco: representações sociais nas revistas portuguesas de informação generalista* surge da constatação de uma lacuna na investigação relativamente à análise e compreensão das representações de género que permeiam os conteúdos e linhas editoriais dos órgãos jornalísticos em Portugal. A persistência de representações genderizadas ao nível da produção de conteúdos mediáticos que, embora não totalmente desvinculadas do 'real', tendem a ser apropriadas de forma selectiva, (re)produzem uma visão hegemónica e androcêntrica, a qual coloca em causa uma cidadania inclusiva, activa e, portanto, plena. Na medida em que estas representações veiculadas se distanciam da legislação internacional e portuguesa na matéria, desenvolvemos este projecto incidindo fundamentalmente em dois eixos de análise – 1) produtos e produtoras/es mediáticos; 2) receptoras/es dos media (foco nas/os jovens) – entendidos não como dimensões estáticas mas em estreita conexão, ainda que possam sugerir leituras independentes. Para tal, seleccionámos as duas revistas deste segmento mais lidas actualmente em Portugal - Visão e Sábado. Entendemos que o cruzamento destas dimensões é fundamental para percebermos o que se produz, de que forma é que os discursos são construídos e como é que são percebidos pelas cidadãs e pelos cidadãos numa sociedade que se caracteriza pela busca constante de informação. Assumimos neste projecto uma forte vertente de investigação-acção, a qual será, em última instância, materializada num guia de boas práticas jornalísticas que contemplará uma perspectiva de género. Este visa fomentar uma maior e melhor interacção entre os diversos membros da sociedade da informação, contribuindo decisivamente para a literacia mediática, tendo esta como objectivo a consecução de uma cidadania mais abrangente e plural que seja garante da democracia.

Palavras-chave:
Representações Sociais, Género, *Media*, Cidadania.

Género, *media* e cidadania

Nos dias de hoje é inegável a importância que os meios de comunicação social assumem a nível individual e colectivo, contribuindo para a definição de identidades. Como reflecte Castells (2007), a principal batalha social dos nossos dias tem como objectivo conquistar a mente e a consciência das cidadãs e dos cidadãos, no sentido em que aquilo que as pessoas pensam condiciona a construção social da realidade, as suas relações de poder e as relações que mantêm as sociedades, ao mesmo tempo que contestam, resistem e desconstroem o poder institucional. Foi a partir desta relação entre cidadãs/cidadãos e os media, que tem que ser pensada como bidireccional (Henriques, 2010), que a psicologia - enquanto ciência que estuda os indivíduos e os seus contextos de vida - iniciou a sua preocupação com as produções mediáticas, a influência que estas podem ter na transformação da realidade social, nas representações sociais e nos comportamentos (Moscovici, 1961).

De facto, os meios de comunicação possuem a capacidade de estabelecer a priorização de determinados conteúdos sociais em detrimento de outros, condicionando o agendar das principais temáticas visibilizadas na esfera pública. “Nas sociedades actuais, a esfera pública atravessa as fronteiras entre o público e o privado e cruza actividades como a informação e o entretenimento” (Santos, 1998, in Henriques, 2010: 166).

Em consequência, trabalhos com uma abordagem na área da psicologia da comunicação, tal como este projecto (PTDC/CCI-COM/114182/2009), tornam-se cada vez mais prementes, preenchendo lacunas existentes na investigação que apontem para um olhar multifacetado face à realidade social e ao papel que os meios de comunicação desenvolvem na sua (re)apresentação. Compreende-se, pois, que este foco de análise se tenha revelado socialmente necessário para perceber na complexidade da produção mediática se o efeito de homogeneização dos grupos considerados dominados (Cabecinhas & Amâncio, 1999) se continua a verificar ou não. Nesta área, o surgimento dos estudos de género veio despoletar o aumento do questionamento sobre as representações veiculadas pelos *media*. Desde a década de 1960 que diversos estudos e teorias procuram incluir nas suas preocupações uma vertente de análise mediática, pois aperceberam-se do poder que estas instituições tinham, e continuam a ter, na definição social do que é ser mulher e ser homem, ou seja, na definição dos papéis sociais diferenciados, que lhes são tradicionalmente atribuídos (Silveirinha, 2004; Gallego, 2009).

Assim, no sentido de desconstruir os estereótipos que foram ao longo da história humana sendo associados ao ‘feminino’ e ao ‘masculino’ (Amâncio, 1994; Nogueira, 2001), a investigação em psicologia e em comunicação vieram a aproximar-se, nomeadamente através dos estudos de género, mantendo nos dias de hoje esta aposta integrada na investigação-acção social (Lobo & Cabecinhas, 2010; Neves & Nogueira, 2005; Oliveira & Amâncio, 2006).

O projecto que apresentamos segue esta linha de investigação e resulta, em primeiro lugar, da constatação da existência de uma lacuna na investigação científica, nomeadamente no que concerne à análise e compreensão das representações de género que perpassam os conteúdos e linhas editoriais dos media em Portugal. Se a nível internacional já existe bastante produção científica neste domínio, no contexto português, facto sobretudo importante dadas as suas particularidades sócio-históricas, escasseiam estudos que possam contribuir activamente para a transformação social, tendo esta vertente política que advém da crítica feminista. Esta necessidade surge ainda de forma mais evidente se atendermos ao enquadramento marginal dos estudos feministas no campo mais amplo da investigação em comunicação (Leyva & Olaizola, 2007) e em psicologia (Narvaz & Koller, 2007).

Como principal consequência desta lacuna perspectivamos o desfasamento das representações genderizadas que são apresentadas ao nível da produção de conteúdos mediáticos (e.g. Tuchman, 1979; Gallagher, 1981, 2006; van Zoonen, 1994, Álvares, 2006; Silveirinha, 2006; Cerqueira, 2008) e que contribuem para a reificação das assimetrias e estereótipos através de uma apropriação selectiva das representações e uma falta de problematização crítica (Lobo & Cabecinhas, 2010), (re)produzindo uma visão hegemónica e androcêntrica. É de salientar que "apesar do enorme contributo que as revistas poderiam representar ao nível da promoção da igualdade de género (…), a maior parte dos seus conteúdos replicam mitos e discursos tipificados, sobretudo de dominação social do masculino" (Magalhães, Saavedra & Nogueira, 2008: 687). Esta perspectiva é reiterada em diversas investigações da área que não deixam de focar que "se numa primeira instância, os *media* são agentes de libertação enquanto transmissores de novos estilos de vida e identidades diferenciadas, não deixam também de ser agentes catalizadores de estereótipos, fixando identidades a certas imagens ontologicamente essencialistas" (Álvares, 2007: 112). Concordamos que "os aparatos mediáticos não operam em full time para mascarar factos ou distorcê-los. Nem tudo o que se divulga está contaminado pelas injunções de uma malha ideológica rígida a ponto de defraudar a vida — afinal complexa e diversificada" (Correia, 2005:129-130). No entanto, a vigilância analítica é essencial, pois os media não funcionam num vácuo social, mas em sociedade, transmitindo valores, ideias e opiniões, veiculando ideologias que são partilhadas por diversos grupos sociais. Contudo, não raras vezes, e em vez de usarem a sua capacidade de transformação social, tendem a configurar-se como perpetuadores de assimetrias simbólicas (Amâncio, 1997; Cerqueira, Ribeiro & Cabecinhas, 2009). Este desfasamento tem subsistido e sido reforçado por diferentes tipos de meios de comunicação, desde os que assumem um carácter mais ficcional (e.g. Mulvey, 1975; Mota-Ribeiro, 2005; Silva, 2006) até aos que veiculam a informação, ou seja, aquilo que é conotado como a 'realidade' (e.g. Carter, Branston & Allan, 1998; Biroli, 2010).

Assim sendo, consideramos que este projecto permitirá analisar criticamente alguns discursos que (re)produzem as assimetrias de género, contribuindo para a reflexão sobre as representações nas esferas pública e privada e os condicionalismos que daí advêm para a promoção de uma cidadania plena e equitativa. Consideramos mesmo uma prioridade a inclusão de um olhar crítico na forma como são veiculadas as representações de homens e mulheres, que incorpore os princípios vigentes na legislação produzida a nível nacional e internacional, as quais têm olhado atentamente para esta problemática, mas sem grandes reflexos na praxis mediática. Relembramos a Plataforma de Acção saída da Conferência de Pequim, em 1995, que aponta os *media* como uma das áreas-chaves de intervenção para a promoção da igualdade de género e para o empoderamento das mulheres, bem como as demais directrizes do Conselho da Europa e de outros organismos políticos internacionais, como por exemplo a UNESCO. Em Portugal, além da legislação da área dos media, que aborda o tratamento não discriminatório em função do sexo (e.g. Código Deontológico dos Jornalistas Portugueses), têm sido sobretudo os organismos estatais que promovem a igualdade de género, como por exemplo a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), têm suscitado o debate sobre esta questão. De realçar ainda que as políticas para a diversidade e pluralismo mediático, vistos enquanto valores democráticos fundamentais (Sousa & Costa e Silva, 2009), não têm incorporado a dimensão das representações de género.

É, por isso, neste cruzamento entre academia e prática jornalística que colocamos as nossas premissas de investigação. Neste sentido, não nos interessa olhar apenas para a produção mediática, mas para outra dimensão que se afigura como particularmente interessante em termos analíticos e de reflexão teórica - quem produz os conteúdos. Neste domínio estamos perante três categorias de profissionais que convém analisar para percebermos os meandros que envolvem a produção: jornalistas, foto-jornalistas e comentadoras/es.

Há diversos estudos que falam de uma feminização da esfera jornalística, onde não existem diferenças entre homens e mulheres em termos de cobertura dos temas da agenda, mas onde elas continuam ausentes dos cargos de chefia (Subtil, 2009). Todavia, um maior número de mulheres jornalistas pode não significar necessariamente mudanças nas representações que são veiculadas, uma vez que ao ingressarem nas redacções se apropriam dos valores da cultura jornalística (van Zoonen, 1994). Obviamente que a discussão em termos desta questão tem suscitado diversas reflexões sobre a conciliação da esfera familiar e profissional, das temáticas que ainda continuam a ser tradicionalmente associadas a homens ou mulheres, perpetuando a tão falada dicotomia público/privado, da concorrência que os meios de comunicação social enfrentam e da valorização cada vez maior do infoentretenimento e do apelo ao lado emocional do/s público/s, entre outras questões (Chambers, Steiner & Fleming, 2004). No nosso entender todas estas dinâmicas merecem um aprofundamento, até porque estamos a abordar questões de acesso igualitário de homens e mulheres a determinadas esferas, as quais devem ser garantidas numa sociedade democrática.

Sobre as/os produtoras/es da informação visual, fotográfica e infográfica há ainda pouco trabalho desenvolvido, daí que seja importante explorarmos também esta dimensão, contribuindo para a produção de conhecimento neste domínio que assume cada vez mais importância (Vilches, 1997; Sousa, 2002; Mota-Ribeiro & Pinto-Coelho, 2005).

Relativamente aos espaços de opinião, a palavra é dada às/aos colunistas que são consideradas/os especialistas em diversas áreas. Importa perceber quem fala, sobre o quê e de que forma é que o faz. As/os *opinion makers* são vistos socialmente como tendo credibilidade, como possuindo um elevado valor simbólico, e como sendo capazes de influenciar a opinião pública sobre determinada temática (Figueiras, 2005). Felisbela Lopes (2007) numa análise dos programas televisivos de informação generalista verificou que existem dicotomias persistentes, pois ainda é dada voz aos homens para falar sobre os chamados temas que são considerados de interesse público e as mulheres apenas usufruem da palavra em temáticas associadas ao foro privado. Portanto, permanecem os 'homens que pensam' e as 'mulheres que sentem'. Será que estas escolhas continuam a verificar-se? Em que moldes? Há que aprofundar a vertente de opinião, a qual ganha cada vez mais destaque nos mais variados meios de comunicação.

Por fim, consideramos ainda que uma perspectiva que cruza produção e produtoras/es deve ser triangulada com a análise dos públicos, a qual nos permitirá levantar questões atinentes à literacia mediática. Nesta acepção os públicos são encarados como activos, existindo uma relação bidireccional entre eles e os *media*. É neste sentido que se apresentam como tendo capacidade para demonstrar uma perspectiva crítica, ou melhor, para reflectir sobre os produtos transmitido. A legislação existente na área mostra-nos a crescente preocupação com esta temática. Organismos internacionais como a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia têm apresentado uma série de recomendações, que emergem a par/com a investigação académica (e.g. Hobbs, 1998; Livingstone, 2002). No contexto português estão a ser desenvolvidos estudos que fazem uma reflexão pertinente sobre as questões de literacia mediática e cidadania (e.g. Damásio, 2001, 2007; Cardoso, Espanha & Lapa, 2008).

Contudo, pensamos que persiste uma lacuna no que concerne à investigação que leve em consideração uma perspectiva de género, enquanto uma problemática voltada para as questões de direitos humanos e cidadania, na análise dos *media*. A falta de aposta nesta vertente levou mesmo a UNESCO a criar este ano uma campanha designada *Media and Information Literacy and Gender*, que tem como objectivo chamar a atenção para a "importância do desenvolvimento de sociedades informadas e mediaticamente literadas como meio de promoção de conhecimento de homens e mulheres sobre as perspectivas de género nos media e nos sistemas de informação" (WACC, s/d).

Por isto, propomos a desenvolver este projecto no sentido de aumentar não apenas o conhecimento sobre este fenómeno, mas também a consciência crítica de produtoras/es e audiências.

Das representações de género nas *newsmagazines* às percepções dos públicos

No sentido de alcançarmos as metas a que nos propomos, tendo por base uma análise multidisciplinar e multi-nível, o nosso estudo é composto essencialmente por dois grandes eixos de trabalho e abarcando dois pontos de vista distintos face aos conteúdos publicados nos *media* informativos portugueses. "A metáfora dos *media* como janela para o mundo entrelaça-se com a valorização de géneros "realistas" (...) em detrimento do género ficcional, segundo uma lógica que privilegia a função representativa dos *media*" (Alasuutari, 1999: 89-90, *in* Álvares, 2007: 107). Será por este caminho que seguiremos o nosso trajecto, olhando para a produção jornalística portuguesa.

Iremos, portanto, analisar a) produtos e discursos de produtoras/es das revistas portuguesas de informação generalista - *Visão* e *Sábado*, bem como os b) discursos de receptores destes media - jovens adultos, homens e mulheres, entre os 18 e os 30 anos. Assim sendo, o primeiro eixo tem por objectivo explorar a forma como mulheres e homens são representadas/os nas revistas portuguesas de informação generalista - as chamadas newsmagazines, nomeadamente nas reportagens principais e colunas editoriais (dimensões que se pretende cruzar), atendendo ao sexo de quem produz os conteúdos, de forma a detectar eventuais *nuances* ao nível das práticas discursivas. Um segundo eixo de análise pretende compreender o modo como os produtos mediáticos são apropriados pelo público. A este nível revela-se de suma importância a utilização de estudos de recepção, mediante a realização de grupos focais, planificados com base nos resultados preliminares decorrentes da análise efectuada no âmbito do primeiro eixo e conduzidos mediante a prévia elaboração de questões semi-directivas, sujeitas a posterior análise de discurso.

Reflectindo sobre os critérios para selecção do corpus, podemos verificar que no que concerne às revistas foram seleccionadas as duas mais lidas em Portugal (segundo dados do Bareme Imprensa 2009 da *Marktest*) - Visão e Sábado - as quais têm como especificidade a apresentação de informação diversificada, de cariz nacional e internacional, sendo frequentemente apresentadas como detentoras de uma abordagem séria (Cardoso, 2008, 2009). Relativamente às/aos receptoras/es, em termos de amostra optámos pela selecção de jovens adultos, homens e mulheres (entre os 18 e os 30 anos) pelo entendimento que temos que, não descurando as suas singularidades, constituem um grupo com tendência a evidenciar uma matriz de expectativas, valores e tendências comportamentais semelhantes, pautados nas sociedades contemporâneas pela busca constante de informação, e sendo alvos privilegiados dos discursos mediáticos. Apesar das mensagens mediáticas estarem sujeitas a leituras diferenciadas, de acordo com quem as recebe, estas não deixam ser compostas por um conjunto de códigos sociais que levam a determinado tipo de interpretações. Previamente prepararemos um guião com questões semi-estruturadas, as quais terão por base leituras efectuadas e os resultados da análise das revistas que constituem o nosso *corpus*. É importante explicar que não nos cingiremos às percepções que as/os jovens têm relativamente às revistas informativas de cariz generalista nacionais, mas sim aos *media* em geral e aos conteúdos veiculados por eles. Isto acontece porque sabemos que os jovens utilizam cada vez mais a Internet como fonte de informação, o que poderá indiciar um cruzamento maior de informações e fontes. Resta saber até que ponto é que possuem as ferramentas necessárias para um olhar crítico sobre esses materiais.

Em termos metodológicos, privilegiamos uma abordagem qualitativa, através do uso da análise crítica do discurso (Fairclough, 2001; Kress & van Leeuwen, 2006), uma vez que se entende que todas as decisões jornalísticas são marcadas por vários interesses, veiculando assim significados ideológicos.

Assim, numa análise final, pretende-se traçar o paralelismo entre os padrões discursivos evidenciados em ambos os eixos, de forma a captar a dimensão do impacto dos discursos de género veiculados pelos media (particularmente, das revistas de informação generalista) nas perspectivas e representações dos seus jovens receptoras/es, contribuindo para a formação de audiências críticas. Assume-se aqui a importância de uma análise que contemple os discursos que definem a cultura mediática contemporânea, procurando não cair em visões monolíticas mas aderindo a um modelo de consumo que englobe poder e participação, respondendo a questões ideológicas marcadas quer pela transmissão de conteúdos, quer pela assimilação dos mesmos no dia-a-dia (Morley, 1999). Partilhando da posição das perspectivas que acentuam a contribuição dos media para a modelação de padrões de comportamento, mas conscientes que quem recebe essas mensagens tem um papel activo na reconfiguração dos conteúdos.

Notas para reflexão: Que contributos para a literacia mediática?

Sem nos determos sobre a polémica em termos da definição de esfera pública, a qual tem ocupado teóricas/os de várias áreas do saber, incluindo da crítica feminista (*cf*: Calhoun, 1996; Silveirinha, 2001), partimos da ideia que hoje em dia existe uma fragmentação deste espaço (Correia, 2004), com diversos grupos a tentar aceder ao palco da visibilidade. Paralelamente, do lado dos *media* encontram-se as rotinas profissionais, os valores da cultura jornalística, os constrangimentos decorrentes da economia de mercado, factores que levam a privilegiar determinadas temáticas em detrimento de outras (Noelle-Neumannm 1995; Traquina, 2000) .

É nestes complexos meandros que as dimensões que estruturam o nosso projecto se encontram, num terreno por vezes movediço que não deixa muita margem para uma reflexão crítica, mas é também neste sentido que procuraremos traçar a investigação, no fomentar da literacia mediática.

Privilegiamos a perspectiva que sustenta que a educação para os *media* "deve incluir-se numa concepção de auto-educação pelo facto de implicar ousar a utilização da própria inteligência e da própria capacidade de adquirir conhecimento" (Misgeld, 1987: 83, *in* Correia, 2005: 134). Logo, o seu principal objectivo é a promoção de competências junto da sociedade civil que permitam maior consciência crítica e maior capacidade de reconhecer mecanismos de dissimulação que muitas vezes permeiam os discursos (Pereira, 2000).

Quando nos referimos à educação e literacia para os *media* referimo-nos à capacidade de se compreender e avaliar criticamente diferentes aspectos envolvidos no sistema de comunicação, nos media e seus conteúdos, mas também as dinâmicas que resultam da exposição aos conteúdos (Pinto, 2003; Damásio, 2007). Capacidade que, segundo Henriques (2010), se revela particularmente desafiante e premente face às sistemáticas alterações ao nível do consumo de produtos mediáticos. Esta dinâmica assume ainda mais relevância ao possibilitar maior intervenção cívica.

A literacia para os *media* pretende, então, valorizar a adesão a uma atitude crítica de análise que possibilite a tomada de posição e maior compreensão dos fenómenos mediáticos bem como o seu impacto na construção social da realidade mediatizada, estimulando nomeadamente práticas mais efectivas e responsáveis e a promoção de prazer, compreensão e reconhecimento face aos conteúdos (Silverblatt, 2001). Podemos mesmo afirmar que a literacia tem beneficiado do interesse teórico e prático de diversas áreas como os estudos dos *media*, telecomunicações, educação, psicologia, comunicação, estudos literários, estudos culturais, informática e tecnologias (Hobbs, 2005, *in* Strasburger *et al*., 2009). Para Teurlings (2010), o campo da literacia para os *media* corresponde a um ponto de vista informado por um critério político poderá ser equacionado de quatro formas distintas: 1) numa perspectiva conservadora – crítica do liberalismo do *media* e desenvolvida sobretudo através de programas de intervenção específicos para a literacia mediática; 2) numa

perspectiva feminista – tem como principal interesse a emancipação feminina analisando a representação das mulheres quer desconstruindo a sua estereotipização quer a sua participação na arena política; 3) numa perspectiva liberal – vendo os *media* como um elemento potenciador do valor pessoal e instrumento ou recurso na transformação individual; e, 4) numa perspectiva radical – que se centra no estimular da transformação mais macrossocial ao nível do sistema mediático.

Efectivamente, é premente questionar de que forma os meios de comunicação contribuem para o reforço da democratização, para a inclusão de diversas vozes e perspectivas, para a emancipação e transformação social? Ora, como poderá de facto ser potencializada a literacia para os *media*? Estando este projecto numa fase inicial, partimos para a problematização com estas interrogações

Concordamos com Douglas Kellner (1995) quando diz que é preciso agir simultaneamente na produção e na recepção. Assim, a relevância académica do projecto cruza-se com a sua pertinência social, uma vez que a produção de conhecimento pretende ter reflexos bem visíveis nas práticas jornalísticas e nos olhares de quem consome esses conteúdos. Através da criação de um guia de boas práticas jornalísticas, acreditamos que este projecto terá impacto nas políticas públicas do sector mediático a nível nacional, reflectindo-se na produção noticiosa. Consciencializar as/os jornalistas para narrativas mais diversificadas é um dos principais objectivos. As dificuldades de impacto poderão ser atenuadas se os organismos reguladores e vocacionados para as questões éticas e deontológicas tiverem este guia como princípio orientador e como garante do tão almejado pluralismo jornalístico. Pretende-se que este manual seja também distribuído nas escolas com cursos que formem profissionais da área mediática, para que estes possam fazer uma leitura reflexiva sobre a importância de integrar uma perspectiva de género na produção de conteúdos.

Paralelamente, através do contacto com jovens poderemos tentar incutir a necessidade de uma perspectiva crítica face aos conteúdos produzidos pelos *media*. Esta assume-se como fundamental na descodificação das mensagens culturais apresentadas. Este é um contributo para fomentar a literacia «mediática e ter competências neste âmbito implica ser capaz de lidar com a complexidade de informação e desenvolver um pensamento crítico face aos conteúdos mediáticos e aos contextos sócio-culturais, económicos e políticos em que as mensagens são criadas, difundidas e apropriadas pelos públicos (Hobbs, 2005). Correia (2005) refere mesmo que as transformações contemporâneas na área dos media, quer sejam a sua centralidade na sociedade civil, a busca de equidade, pluralidade e diversidade de representações, uma revisão de práticas jornalistas, a literacia para uma cidadania participativa ou maior interactividade entre produtores/as e públicos, dependem da sua capacidade de transformação social e comunitária.

Bibliografia

Álvares, C. (2006). Feminismo e Representação Discursiva do Feminino: A Presença do Outro na Teoria e na Prática. *Ex-Aequo*, 14: 35-43.

Álvares, C. (2007). Os estudos de recepção como modelo multidimensional: a negociação de estereótipos de etnicidade e género. *Caleidoscópio*, 8: 105-122.

Amâncio, L. (1994). *Feminino e Masculino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.

Amâncio, L. (1997). The importance of being a male: Ideology and Context in Gender Identities'. *International Review of Social Psychology*, 10(2): 79–94.

Biroli, F. (2010). Gênero e Política no Noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. *Cadernos Pagu*, 34: 269-299.

Cabecinhas, R. & Amâncio, L. (1999). Asymmetries in the perception of others as a function of social position and context. *Swiss Journal of Psychology*, 58: 40-50.

Calhoun, C. (1996). 'Introduction: Habermas and the public sphere', In C.Calhoun (Org.), *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge, MA: MIT Press, pp. 1-48.

Cardoso, C. (2008). 'Contributos para uma história da newsmagazine', In M.L. Martins & M. Pinto (Orgs.), *Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), pp.1552-1566.

Cardoso, C. (2009). A capa de newsmagazine como dispositivo de comunicação. *Observatório* (*OBS*) *Journal*, 8: 162-203.

Cardoso, G., Espanha, R. & Lapa, T. (2008). Dinâmica familiar e interacção em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os media em Portugal. *Revista Comunicação e Sociedade*, 13 (Cidadania e Literacias Mediáticas): 31-54.

Carter, C., Branston, G. & Allan, S. (Eds.) (1998). *News, Gender and Power*. London: Routledge.

Castells, M. (2007). *O Poder da Identidade* (Vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cerqueira, C. (2008). A Imprensa e a Perspectiva de Género. Quando elas são notícia no Dia Internacional da Mulher. *Observatório (OBS) Journal*, 5: 139-164.

Cerqueira, C., Ribeiro, L. & Cabecinhas, R. (2009). Mulheres & Blogosfera: contributo para o estudo da presença feminina na 'rede'. *Ex Aequo*, 19: 111-128.

Chambers, D., Steiner, L. & Fleming, C. (2004). *Women and Journalism*. London: Routledge.

Correia, J. C. (2004). *A fragmentação do espaço público: novos desafios ético-políticos*. [Online] available at: http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-carlos-fragmentacao-do-espaco-publico.pdf

Correia, J.C. (2005). *Sociedade e Comunicação: estudos sobre jornalismo e identidades*. [Online] available at: http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/correia_sociedade_comunicacao.pdf

Damásio, M. J. (2001). *Práticas Educativas e Novos Media: Contributos para o desenvolvimento de um novo modelo de Literacia*. Coimbra: Edições Minerva.

Damásio, M. J. (2007). *Contributos para a constituição de uma literacia mediática*. Biblioteca online de ciências da comunicação. [Online] available at: http://bocc.ubi.pt/pag/damasio-manuel-literacia-mediatica.html

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman.

Figueiras, R. (2005). *Os comentadores e os media: os autores das colunas de opinião*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gallagher, M. (1981). *Unequal opportunities: the case of women and the media*. Paris, UNESCO.

Gallagher, M. (2006). Perspectiva feminista sobre os media. *Ex aequo*, 14, 11-34.

Henriques, S. (2010). Mediação e jornalismo de mercado na imprensa portuguesa. *Media & Jornalismo*, 16(9): 163-182.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication,* 48(1): 16-32.

Hobbs, R. (2005). The State of Media Literacy Education. *The Journal of Communication*, 55(4): 865-871.

Kellner, D. (1995). 'Cultural Studies, Multiculturalism and Media Culture', In G. Dinez & J. Humez (Eds.), *Gender, race and class in media: a text-reader* (2nd edition), Thousand Oaks: Sage, pp. 9-20

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Leyva, M. J. & Olaizola, A. (2007). 'Revisitar la comunicación desde la crítica feminista', In M. J. Leyva & A. Olaizola (Coord.), *Critica feminista y comunicación*, Sevilla: Comunicación Social ediciones y publicaciones, pp. 7-28.

Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London, SAGE.

Lobo, P. & Cabecinhas, R. (2010). The Negotiation of Meanings in the Evening News: Towards an Understanding of Gender Disadvantages in the Access to the Public Debate. *International Communication Gazette*, 72(4-5): 339-358.

Lopes, F. (2007). Homens públicos, mulheres privadas - a presença da mulher na informação televisiva. [Online] available at: http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-felisbela-homens-publicos-mulheres-privadas-2007.pdf

Magalhães, S., Saavedra, L. & Nogueira, C. (2008). 'Quem é mais bela do que eu? Revistas para jovens adolescentes e a idealização do corpo', In, J. Bonito (Coord), *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*, Évora: CIEP – Universidade de Évora, pp. 685– 696.

Morley, David, (1999). '"To Boldly Go...": The "Third Generation of Reception Studies', In P. Alasuutari, (Org.), *Rethinking the Audience: The New Agenda*, London: SAGE, pp. 195-205.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitary de France.

Mota-Ribeiro, S. (2005). *Retratos de Mulher: construções sociais e representações visuais do feminino*. Campo das Letras.

Mota-Ribeiro, S. e Pinto-Coelho, Z. (2005). 'Imagens de mulheres na imprensa portuguesa', In Actas do IV Congresso da SOPCOM: Repensar os Media: Novos Contextos da Comunicação e da Informação, Aveiro: Universidade de Aveiro, [online] available at: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5308/1/RibeiroS_CoelhoZ_mulheresimprensa_05.pdf

Mulvey, L. (1975). 'Visual Pleasure and Narrative Cinema', In A. Easthope & K. McGowan (Org.), *A Critical and Cultural Theory Reader*, Buckingham: Open University Press, pp.158-166.

Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2007). A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea. *Psico*, 38(3): 216-223.

Neves, S. & Nogueira, C. (2005). Metodologias Feministas: A Reflexividade ao Serviço da Investigação nas Ciências Sociais, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3): 408-412.

Noelle-Neumann, E. (1995) *La Espiral del Silencio – Opinión Pública: Nuestra Piel Social*. Barcelona: Paidós.

Nogueira, C. (2001). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género. Perspectiva Feminista Crítica na Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, J. & Amâncio, L. (2006). Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para psicologia social. *Revista Estudos Feministas*, 14(3): 597-615

Pereira, S. (2000). A educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais. *Cadernos do Noroeste - Série de Comunicação*,14(1-2): 669-674.

Pinto, M. (2003). A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada. Comunicação apresentada na Conferência Internacional "Os cidadãos e a sociedade da informação" organizada por S. Ex.ª o Presidente da República, Centro Cultural de Belém, 9 e 10 de Dezembro, [online] available at: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3067/1/mpinto_intervenção_1999.pdf

Silva, J. (2006). 'O tecer das emoções femininas em Vila Pouca do Campo: a telenovela Senhora do Destino', In I. Ferin (Coord.), *A Televisão das Mulheres: ensaios sobre a recepção*, BOND, pp. 109-130.

Silveirinha, M. J. (2001). *O Discurso Feminista e o Discurso dos Media: em busca da ligação necessária.* [Online] available at: http://bocc.ubi.pt/pag/silveirinha-maria-joao-discurso.html

Silveirinha, M.J. (2004). *As Mulheres e os Media*. Lisboa: Livros Horizonte.

Silveirinha, M. J. (2006). Obliterando o "político": o "pessoal" no espaço público mediatizado. *Ex aequo*, 14, 67-92.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger.

Sousa, H. & Costa e Silva, E. (2009). Keeping up Appearances. Regulating Media Diversity in Portugal. *International Communication Gazette*, 71(1-2): 89-100.

Strasburger, V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. B. (2009). *Children, Adolescents and the Media* (2nd ed). London: SAGE Publications.

Sousa, J. P. (2002). *Estereotipização e discurso fotojornalístico nos diários portugueses de referência*. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, [online] available at: http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-estereotipizacao-discurso-fotojornalistico.pdf

Strasburger, V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. B. (2009). *Children, Adolescents and the Media* (2nd ed.). London: SAGE Publications.

Subtil, F. (2009). 'Anotações sobre o processo de feminização da profissão de jornalista na década de 1990', In J. L. Garcia (Org.). *Estudos sobre os Jornalistas Portugueses: Metamorfoses e encruzilhadas no limiar do século XXI*, Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 93-108.

Teurlings, J. (2010). Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savvy viewers and critical apathy. *European Journal of Cultural Studies*, 13(3): 359-373.

Traquina, N. (2000). *O Poder do Jornalismo: Análise e Textos da Teoria do Agendamento*. Coimbra: Minerva.

Tuchman, G. (1979). 'Introduction: the symbolic annihilation of women by mass media', In G. Tuchman, A. Kaplan Daniels & J. Benét (Org.), *Hearth and Home: Images of Women in the Mass Media*, New York: Oxford University Press, pp. 3-38.

Van Zoonen, L. (1994). *Feminist Media studies*. Newbury Park, CA: SAGE.

Vilches, L. (1997). *Teoria de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós.

WACC. (s/d). International women's day: Sharing experiences on Media Literacy and Gender. [Online] available at: http://www.waccglobal.org/component/content/article/2555:international-womens-day-sharing-experiences-on-media-literacy-and-gender.html

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Acrescentar e ampliar leituras: projectos da Biblioteca Municipal do Seixal para a literacia visual

VERA MARIA DA SILVA
Biblioteca Municipal do Seixal
Vera.silva@cm-seixal.pt

Resumo:
Nesta comunicação partilhamos informação e experiências em torno de actividades educativas para a literacia visual, e sua contribuição activa para as leituras e literacias, apresentando conceitos, conteúdos, metodologias e resultados alcançados com projectos recentes: *DIREITOS por DIREITO?* um projecto para a promoção das leituras e da cidadania; *VER e OLHAR: um percurso para uma literacia do olhar; REPRESENTAÇÕES DO SEIXAL E DA ÉPOCA NO OLHAR DE JORGE ALMEIDA LIMA*. Apresenta-se ainda uma actividade que procura transmitir informação para uma leitura crítica e consciente das mensagens publicitárias, a *LUPUBLICIDADE: publicidade à lupa*. Os projectos desenvolvidos, em torno de uma temática anual e numa perspectiva de *project in progress*, têm total ou parcialmente por objecto expressões e representações do universo mediático e visual: pintura, fotografia, filmes. Sustentam-se, na sua quase totalidade, em lógicas de Serviço Educativo como modelo orgânico e actividade que deverá consolidar-se nas bibliotecas. Procuramos assim acrescentar e ampliar competências de leituras e contribuir para afirmar uma transição para políticas de serviços educativos. Com as práticas e os produtos que lhes estão associadas estes, efectivamente, permitam atingir resultados superiores nas literacias, apropriação de conhecimentos, criação e uso de ideias e de informação, visando um crescimento integral pessoal e colectivo, na medida em que a Biblioteca proporciona ofertas mais diversificadas e qualificadas à comunidade educativa e aos leitores/utilizadores comuns.

Palavras-chave:
Literacia, literacia visual, práticas de animação, serviços educativos em bibliotecas.

ENQUADRAMENTO DO CONCEITO DE LITERACIA

Pode considerar-se *literacia* como a capacidade de os indivíduos processarem e comunicarem informação, transmitida em distintos contextos e suportes, possuindo competências para a interpretar, seleccionar, tratar, produzir e transmitir com autonomia, responsabilidade e sentido crítico, o que pode ser indutor de criatividade e construção de conhecimento. Apesar de o termo remontar à Grécia antiga, o seu uso generalizou-se apenas no século passado, associado à realidade social e produtiva de uma sociedade que necessitava de indivíduos com acrescidas competências, o que foi também acompanhado por processos de democratização da cultura. Inicialmente, os conceitos de *literacia* e *alfabetização* não eram claramente diferenciados. Eram entendidos como uma capacidade básica de escrever, ler e compreender uma mensagem e de dominar conceitos elementares de numeracia. Actualmente, *alfabetização* reporta-se à frequência de graus básicos da escolaridade formal, e

literacia visa abarcar uma realidade mais ampla e abrangente, a de permitir aos indivíduos compreenderem e usarem a informação de forma a atingirem os seus objectivos, desenvolverem os seus conhecimentos e potencialidades para participarem, crítica e activamente, na sociedade. O conceito incorpora também a capacidade de compreensão dos códigos humanos (palavras, símbolos, signos), independentemente da área de conhecimento a que se reportem, a criações e convenções artísticas e sociais, pelo que não se reduzem apenas ao que se expressa em palavras. Ele abarca também imagens e sons, visão que é sustentada num conjunto de documentos de orientação curricular.[1]

O conceito *information literacy* surgiu em 1974 associado à necessidade de os indivíduos se movimentarem no novo contexto emergente de um crescente universo informacional. Era preciso incorporar novas competências (*skills*), conhecimentos e valores para pesquisar, aceder, avaliar, organizar e difundir a informação e o conhecimento. Do que temos pesquisado sobre literacia (entendida como capacidade de interpretar e comunicar signos, significantes e significados), constata-se que o âmbito da *Literacia* pode ser infindo, entre outros: *Literacia Funcional; Literacia de Informação; Literacia Técnica; Literacia Digital; Literacia Social; Literacia Financeira, Literacia Estatística; Literacia Matemática; Literacia Tecnológica; Literacia Científica; Literacia Política; Literacia para a Igualdade de Género; Literacia para a Qualidade de Vida*. Poderá ser preferível usar o termo no plural, e a pluralidade que o enforma talvez se resuma a termos competências para ler, interpretar, conhecer e nos movimentarmos, adequadamente, no mundo e naquilo que é produzido pelo espírito humano. No contexto desta realidade, ressalta a necessidade de desenvolver práticas em torno de diversas literacias. Para isso, e naquilo que às bibliotecas concerne, é necessário afectar-lhes outros recursos materiais e humanos que lhes confiram meios para uma efectiva promoção das literacias. Isto é particularmente oportuno considerar quando, finalmente, está em desenvolvimento o processo para a aprovação de uma Lei das Bibliotecas. É nestas bases, enquadramento e visão, e numa transição de práticas de animação para lógicas de serviço educativo, que contextualizamos os projectos em torno das literacias que temos desenvolvido e que são objecto desta comunicação.

ACTIVIDADES DE ANIMAÇÂO *versus* PRÁTICAS DE SERVIÇO EDUCATIVO

O conceito de animação cultural, com origem nos movimentos para a promoção de uma educação popular, tem passado por um conjunto de transformações que se radicam nas alterações socioculturais e nos processos evolutivos da sociedade. Vários autores acentuam no conceito distintas perspectivas: a sua ligação à educação não formal; ao desenvolvimento comunitário e bem-estar social; à promoção e desenvolvimento cultural.[2] Se é óbvia a valia destas perspectivas sobre animação cultural, mais do que sublinhar diferenças pode considerar-se mais válido considerar uma perspectiva sinergética, em que todos estes conceitos convergem (com distintas ponderações decorrentes dos públicos alvo e da especificidade e objectivos dos projectos), para práticas efectivas que procurem ampliar nas pessoas uma educação integral, permanente e participada que, deixando de equacionar os sujeitos de forma passiva, visem indivíduos mais qualificados, com condições de exercerem uma reflexão crítica e de construírem perspectivas autónomas, activas e fundamentadas.

Como já tivemos oportunidade de reflectir em anteriores textos e comunicações,[3] concretizámos na Biblioteca do Seixal projectos e actividades numa lógica e prática de *serviço educativo*, pois consideramos limitadas algumas actividades de animação leitura desenvolvidas nas bibliotecas; parte delas limitam-se a conferir uma impressão algo vazia, género *movie feel good*, que tranquiliza as nossas consciências: *sim, desenvolvemos muitas actividades de animação*.

Afigura-se ser tempo da necessidade de um diagnóstico sobre práticas de animação. E sobre os seus resultados carece ser feita uma reflexão precisa e avaliação objectiva.[4] Ocorre na realidade

actual confundir-se a promoção da leitura e a autonomia do leitor com acções de mero entretenimento avulso; o papel do mediador de leitura com o de entertainer; a promoção das bibliotecas com a promoção da leitura, veiculando uma persistência de mitos e práticas insuficientemente avaliadas, de concepções limitadas e limitadoras.[5] A ideologia triunfante considera a "educação" do gosto como algo "atentatório", o que se estende à arte, à literatura, ao próprio ensino.[6] E verifica-se uma relativa indiferenciação entre o evento como cultura e a cultura como evento, resultado de, como, numa visão social tão premonitória, Guy Debord tinha chamado à atenção, "*um mundo que se caracteriza por uma radical impossibilidade de se poder viver directamente o que quer que seja, na medida em que tudo aparece desde sempre condicionado pela imagem de si próprio, isto é, pela necessidade de criar o espectáculo da sua própria realidade*".[7]

A realidade é, cada vez mais, a de uma indústria cultural a transforma-se, paulatinamente, em *public relations*, uma espécie de produção de *good will*. O "cliente" (designação que alguns bibliotecários acharam por bem aplicar a leitores e utilizadores, com uma relativa inconsciência do que isso representa para a lógica de um serviço público como aquele que é prestado pelas bibliotecas) é seduzido para um consentimento geral e acrítico, o que o torna, como aos produtos, numa publicitação para o mundo, assim como muitos produtos da indústria cultural são o a publicidade de si próprios. O imperativo categórico da indústria cultural não tem nada em comum com o de liberdade, com a qualificação das pessoas. Visa transmitir uma mensagem de adaptação irreflectida e acrítica a uma realidade, a da ideologia da indústria cultural, e esse processo de adaptação procura tomar o lugar da consciência, impondo uma ordem que se furta a reflexão, a confronto mesmo que pouco tendo a ver com os reais interesses das pessoas.[8] E também nas bibliotecas e na profissão evidencia-se um certo demissionismo face a esta realidade e sobre o que é o nosso papel, uma questão para que já chamámos anteriormente à atenção[9] Importa sernos críticos nas actividades que promovemos, pois devemos ter presente que contribuimos para a qualificação das pessoas e para a formação de indivíduos autónomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente, Estes são pressupostos de uma sociedade democrática e ela carece de indivíduos emancipados para a manterem e desenvolverem.

Como já, há muito, repetimos, competimos pelo tempo livre das pessoas para a prática da leitura e promoção das literacias. Na nota ao estudo *A Leitura em Portugal* (2007), Isabel Alçada observa "*É verdade que hoje se torna mais difícil conquistar os cidadãos para os incomparáveis benefícios da prática da leitura devido à concorrência de múltiplas solicitações para a ocupação do tempo. Mas apesar da presença de factores negativos, a experiência demonstra ser possível transformar alguns deles, como por exemplo as novas tecnologias, em potenciais aliados. E também que a intervenção consistente e adequada pode ampliar o efeito dos factores positivos, como se tem verificado em tantos países que desenvolvem projectos de leitura e avaliam os respectivos efeitos*". No mesmo estudo, no capítulo sobre a Utilização das TIC, constata-se que a maioria dos inquiridos (52%) utiliza o computador e, deles, 35% utiliza-o diariamente, dominando expressivamente a utilização de 74% para finalidades de lazer perante 40% de necessidades profissionais e 29% de estudo. Mas note-se que 83% dos que afirmaram não usar computador são os que têm os mais baixos níveis de escolaridade (apenas possuem formação até ao 2º ciclo do Ensino Básico). Decorre no que se refere às TIC que estas são tão afectadas como a leitura pela pobreza, fracos níveis de alfabetização e competências de literacias. Mas a *E-leitura* e outros processos de base tecnológica, não deixam de ser instrumentos com potencial para a promoção de práticas e do gosto pelas leituras. Neste ambiente, material de leitura, de informação, auxiliares pedagógicos para exploração, contextos lúdicos, são recursos atractivos para os jovens, bem como uma infinidade de oportunidades do modelo biblioteca 2.0 e redes sociais, ainda que algumas bibliotecas careçam de condições para a sua exploração. Questões de nível decisório à parte, o facto é que as bibliotecas precisam de

qualificar, ampliar e facilitar o acesso e uso de ofertas comunicacionais, educativas e informativas; de providenciarem e produzirem mais e melhores conteúdos informativos digitais e textuais de qualidade. E, a par, carecem de ser atingidos melhores resultados no ensino, serem assumidos compromissos colaborativos, operar numa realidade de implementação de projectos válidos sendo que estes necessitam de ser fundamentados em estudos e sustentados numa avaliação criteriosa.

Estamos num contexto inovador em que a tecnologia marca presença. Estão disponíveis infra estruturas e equipamentos tecnológicos e conteúdos para apoiar os processos educativos. Hoje as escolas têm computadores, internet, videoprojectores, quadros interactivos, banda larga, Web 2.0; muitas crianças dispõem de Magalhães, de telemóveis; existe um "Plano tecnológico da Educação" e os programas e-escola, e-escolinha. E algumas bibliotecas já dispõem de recursos tecnológicos apreciáveis. Para as bibliotecas a questão coloca-se então (tendo em conta o que são hoje ferramentas e redes de comunicação na Web e o software livre), em como rentabilizar estes recursos, como lhes incorporar valor pedagógico, informativo, cultural, educativo e de lazer com valia para a promoção das literacias. As ferramentas disponíveis não são estáticas, podem ser manipuladas e permitir a criação de produtos e de actividades educativas nas escolas e nas bibliotecas. Ferramentas Web 2.0 permitem aceder, participar, produzir, criar, publicar, colaborar. Está disponível software livre e gratuito para muitas necessidades e existem ferramentas que são transversais em termos de interesse disciplinar e que podem ser usadas para diferentes projectos. Por isso, no caso concreto das bibliotecas, a questão não está tanto na dificuldade de existirem recursos mas nas distintas realidades que as enformam, na visão que tenham para as utilizar, na definição de eixos para o uso de ferramentas digitais com funcionalidades de partilha de conteúdos e de recursos educativos digitais de interesse pedagógico, educativo, cultural e informativo. Estamos num tempo e contexto de desafios e de apostas lúdicas e pedagógicas, mas também de necessidade de uma definição de políticas educativas, informativas e culturais perante o que é uma desmaterialização de processos de uso, recursos e utilizações conformes às necessidades dos nossos dias. O digital não substituiu ainda outros suportes, pelo que a estratégia a prosseguir deve de ser a de articular e integrar, de usar com coerência, pertinência e assertividade, de ponderar o que podemos fazer e que práticas educativas são visadas.

Mas importa não só perspectivar oportunidades ou avaliar os efeitos daquilo que temos vindo a fazer nas bibliotecas. Carecemos também de avaliar os processos, o tipo de práticas que desenvolvemos para a promoção das leituras, pois elas podem ser indutoras de resultados distintos nos efeitos alcançados. Temos de considerar na nossa actividade metodologias recomendadas, sugestões de abordagem, enquadramentos que ampliem competências para a leitura, sugestões de exploração[10] pois os visitantes, autonomamente ou integrados em visitas acompanhadas e apoiadas por materiais pedagógicos, podem, a partir do que lhes é oferecido, fazerem leituras, descobrir sentidos e projectar interpretações. Os códigos humanos podem ser de naturezas diversas e quer a sua produção, quer a sua leitura podem ter uma margem de arbítrio. Um leitor competente deve poder entender um conteúdo quer na sua linearidade, quer na possível arbitrariedade tomada pelos referentes.

Os desenvolvimentos de projectos para ampliar níveis de literacia não são dissociáveis dos processos de construção do conhecimento (HOOPER:1999,11-13). Por isso, mais do que desenvolver apropriações mecanicistas, desafios e conflitualidade teórica, importa procurar sínteses válidas e libertas de preconceitos que permitam melhores resultados no processo de aprendizagem, apropriação e construção do conhecimento e de um gosto individual, territórios onde se movem as acções de animação e de serviços educativos das bibliotecas e das escolas, e que precisamos de abrir a novos horizontes e práticas.[11] Neste processo, e apesar dos fundamentos de distintas concepções nas teorias da aprendizagem e do conhecimento, é pertinente considerar que "*a*

construção de significados ou atribuição de sentido está dependente dos conhecimentos prévios, crenças e valores.» (HOOPER:1999,11-13); e que *"fazer não é, necessariamente, sinónimo de aprender se a acção requerida não se inserir num desafio cognitivo que levante questões e dote a experiência de sentido. (…) Para poderem promover uma verdadeira aprendizagem, as actividades educativas necessitam de envolver a mente (Minds-on) tanto quanto as mãos (Hands-on) e de permitir a produção de uma reflexão sobre a prática realizada, sobre o que se aprende e como se aprende"*. (SILVA:2003,20-25).

No contexto das aprendizagens e da promoção das literacias será oportuno referir aspectos relacionados com os jovens, um público que as bibliotecas têm dificuldade em atingir. Conclusões de estudos ingleses e espanhóis sobre jovens sublinham que importa não acentuar diferenças mas sim atenuar clivagens entre cultura popular/cultura institucional, visar eventos para jovens/para adultos como oportunidades de experienciação de algo diferente; possibilidade de alargamento de horizontes culturais; enfatização do interesse destes dois processos e vias culturais, e do seu potencial limitador de mútuas exclusões sociais.[12] Nas bibliotecas fomentamos posturas gerais de neutralidade sobre interesses, perspectivas e escolhas dos leitores [13], uma afirmação paradigmática nos manifestos da UNESCO. Mas ainda que isso torne mais complexos os processos de promoção da leitura e apropriação de competências, tal não significa que sejamos quer neutrais, quer normalizadores naquilo que optamos por promover. [14] Estudos realizados [15] apontam ilações para desenvolver, com sucesso, práticas de promoção da leitura e das literacias e aproximação dos jovens à cultura e às artes. Nisto importa ter em conta as culturas juvenis [16]: *os jovens não são uma componente passiva; precisamos de encontrar formas adequadas para interagir com eles; entender os jovens como um grupo com interesses muito heterogéneos; segmentar perfis e procurar formas de obter o seu envolvimento e compromisso; considerar a importância da atmosfera, diálogo e informação que lhes interessem; criar pontes com a escola e as famílias para melhor chegar a eles; incrementar a relevância de contextos educativos, culturais e artísticos; ponderar iniciativas e abordagens que congreguem a sua motivação e interesse; dispor de competências, experiência e treino para desenvolver trabalho com eles; ter processos de monitorização e avaliação para avaliar critica e sistematicamente o sucesso das iniciativas; desenvolver cooperação e partilha; efectuar pesquisas, quer sobre a realidade e características dos públicos, quer sobre factores de sucesso/insucesso de intervenções desenvolvidas* (RODRIGUEZ:2000). Quando equacionávamos perspectivas para o futuro das bibliotecas [17] considerámos que, incorporando novas realidades, elas continuarão a existir também como espaços de sociabilização, informação e conhecimento; a oferecer, conservar e difundir, em múltiplos acessos e suportes, os avanços e a memória das realizações e da cultura do género humano. Por isso, devemos afirmar a proximidade à cultura como algo que nos acrescenta, diferencia e permite uma melhor identificação connosco. E hoje, ainda que tal possa não "estar na moda", não devemos deixar de o fazer e de sermos difusores destes conteúdos junto dos jovens. O nosso papel não é o de os restringir em relação à cultura e à contemporaneidade mas de os acrescentar.[18] O estudo "*Poverty: Acess and Participation in the Arts*" (MOORE:1997) identificava 5 tipos de barreiras persistentes no acesso à participação: financeiras, de hábito/prática, físicas [19], sociais e culturais. Ainda que difíceis de ultrapassar, temos de ter em consideração que desigualdades sociais condicionam igualdade de acesso, fruição e gratificação. A inclusão cultural implica também reforçar mais oportunidades de ver, ouvir, ler e de projectar sentido. Democratizar as artes e a cultura tem de significar que elas se tornem relevantes para as pessoas. E, os jovens, particularmente, devem sentir a sua participação como uma oportunidade de sociabilização; de diversidade e enriquecimento pessoal; factor de promoção da criatividade; de o passado ser um elo de ligação e compreensão do presente cultural; de ele se constituir como uma experiência de aprendizagem, pois "ser radical é aprender as coisas de raiz"[20] e procederem então a reformulações

numa base sustentada. As literacias concorrem para o desenvolvimento social ao ampliarem uma aproximação e desenvolvimento de sentido crítico, induzem transformação da consciência, geram maiores oportunidades de agir e criar. Entre outras abordagens, a educação através das artes é uma ferramenta para distintos objectivos e, seguramente, também para a promoção das leituras e literacias.

ENQUADRAMENTO DOS PROJECTOS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DAS LITERACIAS

Os projectos em que nos vamos deter são: **Ver e Olhar** (no âmbito da literacia visual e tendo como base de abordagem a pintura e a cultura)[21]; **Representações do Seixal e da época no olhar de Jorge Almeida Lima** (no âmbito da literacia visual e tendo como base de abordagem a fotografia e a cultura)[22]; **Lupublicidade** (no âmbito da literacia mediática, tendo por base de abordagem as mensagens publicitárias e o seu entorno)[23] e **Direitos por Direito?** (no âmbito da literacia para a cidadania e tendo como base de abordagem os Direitos Humanos e a sua exploração a partir de distintos suportes)[24]. Estes projectos enquadram-se na promoção de literacias se entendermos por ***Literacia Cultural*** a capacidade de compreender, adquirir e acrescentar informação e conhecimento sobre modelos e convenções culturais e de ter sobre eles uma percepção e reflexão consciente; ***Literacia audiovisual*** a capacidade de interpretar leituras e mensagens, por vezes difusas, através de sons e imagens (nem sempre claramente relacionados com o referente), e que permite ao receptor construir conhecimento, afirmar a sua liberdade e sentido crítico activo; ***Literacia Mediática*** a capacidade de analisar conteúdos de informação veiculados pelos media, verificar fontes informativas e habilitar o receptor com pontos de vista críticos e alternativos; ***Literacia de Direitos Humanos*** a capacidade de conhecer os Direitos Humanos, os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos, onde se incluem (entre outros direitos sociais, políticos e culturais), o de liberdade de pensamento e de expressão e a igualdade perante a lei, e que permitem às pessoas uma vivência consciente e informada destes direitos participando activa e positivamente na sociedade.

A promoção da literacia cultural, visual e artística no espaço educacional, de que as bibliotecas também fazem parte,[25] permite conferir às pessoas ampliadas competências de codificação e descodificação de conotações simbólicas, experiências e reflexão em torno de objectos e mensagens comunicacionais, processos e contextos criativos de experienciação e criações artísticas. A abordagem a este tipo de literacias sustenta-se em pilares básicos da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a interagir; aprender a ser, o que, na aprendizagem, é sempre um processo complexo, inacabado, porque ele acompanha um percurso de vida e não se esgota nos níveis e no tempo da escolaridade formal, sobretudo no actual contexto social tão marcado pela diversidade, multi e interculturalidade, por transformações e necessidades emergentes. A educação artística e para a cidadania e a literacia visual podem ser desenvolvidas de forma multi e interdisciplinar, permitindo o desenvolvimento de articulações e competências relacionais, técnicas e culturais na aquisição de aprendizagens em distintas áreas do saber, ampliando o potencial interpretativo, reflexivo e criativo, sendo que a criatividade é uma forma de inteligência inovadora. Para isto, são relevantes ofertas de experiências de aprendizagem sustentadas em modelos, ambientes e contextos adequados e enquadrados por mediadores competentes [26], o que, particularmente, nas bibliotecas nem sempre ocorre pois nem todas dispõem destes recursos.

Afigura-se necessário considerar que as chamadas actividades de animação em bibliotecas apostem em projectos educativos, arrisquem uma pedagogia plural, invistam numa formação dos seus técnicos, considerem a importância de uma transversalidade de saberes, Se nestes deve existir uma clara noção de que o que ali se oferece às pessoas não é uma mera replicação de processos e abordagens escolares, neles não deve estar ausente a visão de que eles devem ter sustentabilidade lúdica e pedagógica, que podem ser instrumentos facilitadores para a ampliação de níveis de literacia

e oportunidades de promoção e estabelecimento de parcerias e cooperação interna e interinstitucional.

APRESENTAÇÃO DOS PROJECTOS

DIREITOS POR DIREITO? [27] é um projecto para a promoção da leitura e de literacia para a cidadania dirigido a crianças, visando conferir informação e formação para a cidadania, aquisição de competências informativas e oportunidade de as crianças exprimirem as suas próprias visões.

Este projecto tem por objectivos: 1) expor, analisar e reflectir conceitos afectos aos direitos humanos, com base em leituras de documentos textuais, iconográficos ou sonoros; 2) Promover a reflexão e o debate sobre os direitos humanos transpondo conceitos que lhe são inerentes para o plano da comunicação, das pedagogias e das expressões; 3) Fomentar nas crianças um espírito de cidadania, reflexão crítica e responsabilidade sobre a prática dos direitos humanos enquanto paradigmas da dignidade e coesão nas nossas sociedades; 4) Estimular a reflexão e produção de conteúdos pelas crianças e dar-lhes o devido suporte e visibilidade; 5) Contribuir para a qualificação cultural e cívica de crianças e jovens, o que assegura um processo de democratização da informação cívica, da cultura e do conhecimento na perspectiva de uma formação integral dos indivíduos; 6) Consolidar e ampliar esta experiência e as memórias activas e práticas a ela associadas numa metodologia de project in progress (de que resultou uma exposição colectiva de trabalhos já apresentada na Biblioteca Municipal do Seixal).

Para a operacionalização do projecto foi produzida uma "**maleta pedagógica**", visando a exploração de diversas literacias (textuais, auditivas e visuais) com uma focalização na construção e promoção de competências em torno dos direitos humanos que tornem as crianças e jovens futuros cidadãos activos, críticos e conscientes do seu papel e do valor da sua participação efectiva nos processos de decisão e governância. A maleta é constituída por **materiais que promovem multileituras** [28] e por um conjunto **de documentos de suporte e auxiliares pedagógicos**: "Programa de Pré-actividades para professores"; "Alguns conceitos associados aos Direitos do Homem"; "Significado e etimologia de conceitos associados ao projecto "Direitos por Direito?"; "Sugestões gerais de abordagem para exploração dos 6 livros da maleta"; "Programas de pré-actividades para a exploração dos seis livros"; "Ficha para fazeres" (de cada um dos seis livros e destinada às crianças); "Direitos das crianças associados aos livros da maleta pedagógica" (destinado às crianças); "Sugestões gerais de abordagem para exploração dos 6 quadros"; "Ficha de actividades das pinturas reproduzidas na maleta pedagógica" (destinada às crianças); "Sugestões para exploração de linguagem verbal e gestual"; "Sugestões para exploração das cassetes áudio"; "Folha de actividades para ler, levar e fazer" (destinada às crianças); "Comentários das crianças às actividades"; "Modelo do relatório interno de actividades realizadas nas escolas"; "Ficha de avaliação do projecto".

As iniciativas que se desenvolvem em torno do projecto são: a realização, de um Workshop nas escolas que o desejem para divulgação e informação junto dos colaboradores que, localmente, vão explorar o projecto; elaboração de um Dicionário dos Direitos do Homem e da Criança; Organizar, pesquisar e seleccionar informação para um *Dossiê Temático*; realizar, em torno da maleta, actividades educativas e de animação para a exploração de leituras sobre os direitos humanos e a cidadania; o enriquecimento da maleta pedagógica com testemunhos e materiais produzidos nas escolas e associáveis à iniciativa.

O projecto permite: 1) partir dos materiais disponibilizados, uma pluralidade de leituras e perspectivas que estimularam o gosto e interesse pela leitura e pela informação e reflexão em torno da cidadania, motivando crianças e jovens a produzirem conteúdos; 2) A partir das premissas de abordagem os participantes puderem construir uma visão social e pessoal sobre os direitos humanos

e a importância de uma cidadania activa com base em processos de interactividade, descoberta e multiplicidade de olhares e, espera-se que conservem uma memória activa da sua participação no projecto; 3) O desenvolvimento de capacidades de fazer uma apreciação assertiva na leitura das suportes textuais, iconográficos e auditivos e competências para emitir um juízo crítico fundamentado, pois estas competências são fundamentais para uma cidadania atenta e participativa, o que é essencial para o desenvolvimento social e efectiva afirmação e expressão de paradigmas democráticos.

O projecto de itinerância já percorreu 10 escolas, estimando-se um envolvimento de 1.250 crianças. No inquérito de avaliação obtiveram-se os seguintes resultados: 80% das respostas consideraram o projecto muito bom e 20% bom; 70% consideraram a adequação da iniciativa ao perfil e nível dos participantes como muito adequada e 30% adequada; 90% consideraram o desempenho dos técnicos envolvidos no processo muito bom e 10% bom; 60% consideraram a sensibilização das crianças para a importância e práticas dos direitos humanos muito elevada e 40% bastante elevada; 90% das respostas consideraram muito boa a aquisição/aprofundamento de conhecimentos sobre direitos humanos e 10% como boa; 20% das respostas consideraram muito consolidada a interiorização do conceito de Direitos Humanos e 80% bastante consolidada. Destaque-se, que projectos e resultados neste âmbito importam por "*A human rights frame provides a tool to make this shift inclusive of those who are marginalized and exclud from the social, plotitical and economic rewards of participating in society. Human rights, then, becames a means to extended individual and social agency*". (SCULTZ: 2008,134)

VER e OLHAR: um percurso para uma literacia do olhar [29] é um projecto que se desenvolve a partir de uma exposição produzida pela Biblioteca Municipal do Seixal em torno da pintura visando a literacia visual. Depois de explorado na biblioteca VER e OLHAR está agora a itinerar pelas escolas. Tem por objectivos: 1) A promoção de aprendizagens, literacias e conhecimentos; 2) permitir desenvolver processos em torno da promoção da leitura e das leituras que visem, em geral, promover o seu gosto e prática continuada junto das pessoas, ampliar os seus níveis de literacia, aquisição ou consolidação de competências culturais e de informação; 3) Promover, em particular, um projecto para a literacia visual da pintura; 4) Estimular competências de pesquisa e construção de conhecimento; 5) Desenvolver competências críticas e sustentadas de leitura(s) e multileituras na pintura e relações intertextuais; 6) Complementar e/ou sedimentar percursos formativos e informativos; 7) Contribuir para a qualificação cultural das pessoas, o que assegura um processo de democratização da cultura e do conhecimento na perspectiva de uma formação integral dos indivíduos; 8) Consolidar e ampliar a experiência e as memórias activas e práticas associadas numa metodologia de *project in progress*; 9) Fidelizar actuais utilizadores, atrair e conquistar novos públicos, oferecendo-lhes uma proposta e explorações distintas das que, habitualmente, são disponibilizadas nas actividades de animação em Bibliotecas.

Para a operacionalização deste projecto foi produzida a exposição em torno de pinturas expressivas e marcantes na história da arte. Na biblioteca, em paralelo à exposição, ofereceram-se actividades complementares com ela relacionadas e que ficam bem evidenciadas nos auxiliares pedagógicos que aqui se indicarão, sendo que estes, e as próprias actividades, foram devidamente abordados na perspectiva dos escalões etários dos participantes e numa exploração sustentada em lógicas de serviços educativos. As iniciativas desenvolvidas foram: **Visitas acompanhadas** e concepção de um conjunto de **ateliers**. Para as crianças: **Olhos pequeninos também vêem; Mestres do Disfarce**. Realizou-se uma **animação de leitura** em torno do livro "*O ponto*" de Peter H. Reynolds. Para os jovens, também se explorou o atelier ***Mestres do Disfarce*** e concebeu-se expressamente para eles ***Ver, olhar e… representar O Gaiarama*** (construir um Gaiarama a partir

dos conceitos de perspectivas cognitiva, visual e gráfica para promover a criatividade, curiosidade e estimular nos jovens participantes a expressão dos seus próprios pontos de vista, a observação, e fazerem a descrição do que vêem segundo a sua opinião). Para o público adulto a exposição foi complementada com uma **Mostra Bibliográfica** de documentos bibliográficos e audiovisuais seleccionados do fundo documental da Biblioteca, tendo em conta a temática da exposição. Produziu-se um conjunto de **documentos de suporte e auxiliares pedagógicos**. Para professores e educadores, quer para anteceder a preparação da visita, quer para apoiar posteriormente a exploração nas escolas, produziram-se: "Folha de contextualização educativa: objectivos básicos do ensino - aprendizagem da história de arte"; "Atelier *Olhos pequeninos também vêem*: folha do professor"; "Atelier *Mestres do Disfarce*: folha do professor"; Ficha de apoio à Hora do Conto; "Perspectiva gráfica: alguns exemplos na pintura"; "A perspectiva" (slides da apresentação em powerpoint); Sugestões de leituras complementares à exposição; Bibliografias de referência; Normativo para a itinerância que lhe permita ser um project in progress. Para as crianças produziram-se os auxiliares: "Ficha de observação de quadros"; "Descobrir leituras"; "Auxiliar pedagógico *Quarto em Arles* de Van Gogh"; "Auxiliar pedagógico *As meninas* de Velazquez"; "Auxiliar pedagógico *O trabalho* de Madox Brown"; "Auxiliar pedagógico *A guerra* de Paula Rego";"Auxiliar pedagógico *A alegria de viver* de Picasso"; "Auxiliar pedagógico *Os cegos guiando os cegos* de Bruegel"; "Auxiliar pedagógico *Mickey Mouse na frente* de John Keanne"; "Auxiliar pedagógico *Este é o seu canto* de Alma Tadema". Para os jovens: "Ficha de observação"; "*Ver e Olhar* à tua maneira"; "*Ver e Olhar* menos virgem"; "Ver, olhar e…representar: o gaiarama". Para público adulto e jovens adultos foram feitas duas edições: o catálogo da exposição e um CD-Rom com as imagens de todas as obras de pintura apresentadas na exposição. Para esta exposição e iniciativas complementares foram produzidos os seguintes **instrumentos de avaliação**: Inquérito de avaliação para professores e educadores; Inquérito de avaliação para crianças com menos de 8 anos e até aos 15 anos (com a devida segmentação etária correspondente aos ciclos de ensino); Inquérito de avaliação para jovens dos 16 aos 18 anos; Inquérito de avaliação para jovens adultos (19 aos 25 anos); Inquérito de avaliação para adultos.

O projecto permite: 1) Desenvolvimento de capacidades de fazer uma apreciação assertiva na leitura das telas e competências para emitir um juízo crítico fundamentado, pois estas competências são, lateralmente, fundamentais para uma cidadania atenta e participativa, o que é essencial para o desenvolvimento social e efectiva afirmação e expressão de paradigmas democráticos; 2) Oferta de actividades complementares para o desenvolvimento educativo e informativo da comunidade; 3) A criação de contextos positivos para estimular uma interactividade que é usufruída; 4) Um efectivo envolvimento de todos os intervenientes na exploração da visita e nas actividades pedagógicas. Os resultados locais obtidos: em 22 dias, 1.272 visitantes à exposição e de 884 participantes nas actividades complementares. Foi apresentada uma exposição colectiva de trabalhos realizados nas escolas na Biblioteca Municipal e, em Lisboa, na DRELVT. No inquérito de avaliação efectuado, 30% das respostas consideraram o projecto *Muito importante* e 65% *Importante*.

REPRESENTAÇÕES DO SEIXAL E DA ÉPOCA NO OLHAR DE JORGE ALMEIDA LIMA [30] é um projecto que visa dar continuidade ao processo de desenvolvimento de literacias do visual iniciado com VER e OLHAR, mas tendo por campo de abordagem a fotografia. Teve por parceiros iniciais a Fundação Calouste Gulbenkian e o Ecomuseu Municipal do Seixal (providenciaram a cedência de acervo fotográfico); dois colaboradores externos competentes (que garantiram a produção e disponibilização de uma réplica de uma câmara obscura para ser utilizada pelos visitantes e emprestaram-nos diversas *pinholes*); [31] escolas de todos os ciclos de ensino do concelho do Seixal e

AURPIS – Associações de Reformados, Pensionistas e Idosos (como o projecto continua activo, vai integrando novos participantes);

Este projecto tem por objectivos: 1) Promoção de aprendizagens, literacias e conhecimentos; 2) Produzir um projecto no âmbito da fotografia para permitir desenvolver processos em torno da promoção das leituras visando desenvolver o seu gosto e prática continuada, ampliar os níveis de literacia e aquisição ou consolidação de competências culturais e de informação; 3) Promover, em particular, um projecto para a literacia visual da fotografia; 4) Estimular competências de pesquisa e construção de conhecimento; 5) Desenvolver competências críticas e sustentadas de leitura(s) e multileituras nas imagens fotográficas e relações intertextuais; 6) Complementar e/ou sedimentar percursos formativos e informativos; 7) Contribuir para a qualificação cultural das pessoas o que assegura um processo de democratização da cultura e do conhecimento na perspectiva de uma formação integral dos indivíduos; 8) Consolidar e ampliar esta experiência e as memórias activas e práticas, a ela associadas, num *project in progress*; 8) Fidelizar actuais utilizadores e atrair e conquistar novos públicos ao oferecer-lhes uma proposta e explorações distintas das habitualmente disponibilizadas nas actividades de animação.

Para a operacionalização deste projecto foi produzida uma exposição em torno da obra fotográfica de Jorge Almeida Lima, um fotógrafo conceituado dos primórdios da fotografia em Portugal e com uma forte relação ao concelho do Seixal, um lugar amplamente representado no seu trabalho e que, como outros, são excepcionais representações e testemunhos de uma época e um bom exemplo de transição e ruptura artística para os novos paradigmas estéticos na arte que surgiram entre meados do séc. XIX e princípio do séc. XX. As iniciativas desenvolvidas na Biblioteca Municipal do Seixal, em paralelo à exposição e às **visitas acompanhadas**, foram um conjunto de actividades complementares com ela relacionadas e auxiliares pedagógicos. As actividades, abordadas na perspectiva dos escalões etários dos participantes, foram exploradas com sustentação em lógicas de serviços educativos. Realizaram-se ateliers para crianças: ***Recortar a Luz; Fotomontagem à mão***. Para os jovens produziram-se os ateliers ***Foto-geometria e Representações inspiradas***. Para o público adulto a exposição foi complementada com uma **Mostra Bibliográfica** de documentos textuais e audiovisuais expressivos da temática e existentes no fundo documental da Biblioteca. Produziu-se um conjunto de **documentos de suporte e auxiliares pedagógicos**. Para professores e educadores (quer para anteceder a preparação da visita, quer para apoiar posteriormente a exploração nas escolas), produziram-se e distribuíram-se: um CD-Rom com todas as imagens das fotografias da exposição e "Folha de informação sobre as actividades educativas complementares e auxiliares pedagógicos disponíveis"; "Recortar a Luz: folha do professor"; "Fotomontagem à mão: folha do professor"; "Descobre as formas nas fotos: folha do professor"; "Representações inspiradas: folha do professor"; Foto-geometria: folha do professor"; "A câmara escura"; "A fotografia estenopeica"; "Bibliografia" e o "Normativo para a itinerância da exposição". Para as crianças produziram-se os auxiliares: "Recortar a Luz"; "Agarrados à sombra"; "Fotomontagem à mão"; "Descobre as formas nas fotos"; "Representações de ontem e de hoje"; "Dicas para o pequeno grande fotógrafo". Para os jovens produziram-se os auxiliares: "Representações inspiradas"; "Foto-geometria". Para os adultos e jovens adultos, elaborou-se o catálogo da exposição. Para realizar o processo de avaliação da exposição e das iniciativas complementares foram produzidos os seguintes **instrumentos de avaliação**: Inquérito de avaliação para professores e educadores; Inquérito de avaliação para crianças com menos de 8 anos e até aos 15 anos (com a devida segmentação etária correspondente aos ciclos de ensino); Inquérito de avaliação para jovens dos 16 aos 18 anos; Inquérito de avaliação para jovens adultos (19 aos 25 anos); Inquérito de avaliação para adultos.

O projecto permite: 1) Desenvolvimento da capacidades de fazer uma apreciação assertiva na leitura das fotografias e competências para emitir um juízo crítico fundamentado pois, lateralmente, estas competências são fundamentais para uma cidadania atenta e participativa; 2) Oferta de actividades complementares para o desenvolvimento educativo e informativo da comunidade; 3) A criação de contextos positivos para estimular a interactividade que era usufruída; 4) Um efectivo envolvimento de todos os intervenientes na exploração da visita e actividades pedagógicas; 5) Oferecer um project in progress com continuidade na itinerância pelas escolas a quem foram cedidos auxiliares pedagógicos que permitem o desenvolvimento e enriquecimento local do projecto; 6) Disponibilizar às escolas actividades e conteúdos que nelas são, localmente, explorados; 7) Contribuir para a concretização da visão, missão e objectivos da biblioteca em termos de promoção da cultura, informação, conhecimento e competências de literacia visual na comunidade; 8) Apresentar representações da cultura material como componente estruturante da memória e do desenvolvimento social, no sentido em que o conceito de cultura engloba também a totalidade de comportamentos sociais adquiridos, moldados e transmitidos de geração em geração – e o que o espírito humano faz sobreviver à constante passagem do tempo, credos, instituições e comportamentos; 9) Uma oportunidade de conhecimento e revisitação de um tempo, relativamente estranho aos mais novos mas que foi ainda um presente na vida dos mais velhos, constituindo-se assim numa oportunidades de ampliação de conhecimento, de projecção de uma visão e juízo crítico sobre o passado e de ligação intergeracional, o que é factor de compreensão de fenómenos e de coesão social. Em 15 dias, este projecto obteve um total de 450 visitantes à exposição e de 352 participantes nas actividades complementares. Foi apresentada uma exposição colectiva de trabalhos realizados nas escolas na Biblioteca Municipal e, em Lisboa, na DRELVT. No inquérito de avaliação efectuado, 50% das respostas consideraram o projecto Muito importante e 50% Importante.

LUPUBLICIDADE: publicidade à lupa, é um projecto no âmbito das literacias, concretamente da literacia mediática, a que visa conferir a capacidade de aceder, compreender e apreciar, de forma crítica, diversos aspectos dos *media* e dos conteúdos mediáticos e de comunicar numa multiplicidade de contextos e suportes. Ela diz respeito a todos os *media*, incluindo televisão e cinema, rádio e música gravada, imprensa escrita, Internet e todas as demais tecnologias digitais. LUPUBLICIDADE procura conferir aos jovens competências no domínio das literacias comunicacionais em publicidade e enquadra-se no 4º e 9º *compromissos da Carta de Aalborg* (um compromisso político, subscrito também pela Câmara Municipal do Seixal para o desenvolvimento sustentável), que perspectivam "*um consumo responsável e opções de estilo de vida; e Equidade e Justiça Social*", ao visarem, entre outras metas, "*adoptar uma política sustentável de aquisição de bens e serviços; assegurar acesso equitativo aos serviços públicos, à educação, à informação e a actividades culturais; garantir condições de vida de boa qualidade e socialmente adequadas*". [32]

Este projecto tem por *objectivos*: 1) Desenvolver, numa perspectiva geral, competências de leitura(s) e multileituras críticas e sustentadas enquanto factores de conhecimento, integração social e ampliação de capacidades de um exercício pleno da cidadania crítico e consciente; 2) Conferir/ampliar competências de literacia e leitura das mensagens publicitárias, mesmo nas entrelinhas dos spots, visando um consumo assente numa escolha mais criteriosa; 3) Facultar a apropriação e integração de conhecimentos nas práticas quotidianas das pessoas, para que elas possam ter consciência de processos manipulatórios em torno do consumo e disporem de ferramentas para entenderem melhor a acção de que são alvos e serem consumidores mais informados e com sentido crítico; 4) Ampliar competências de selecção e escolha de produtos de consumo pois passam a dispor de quadros conceptuais e referenciais para a exploração da leitura e sub-leituras em mensagens e imagens de publicidade que lhes permitam fazer escolhas criteriosas;

5) Promover uma educação para o consumo e fornecer informação sobre os processos do mercado da publicidade e o uso de estratégias de desejo e auto estima, que são exploradas de forma enviesada e manipuladora pela sociedade de consumo, o que se enquadra objectivamente nos objectivos das Bibliotecas Públicas, pois elas são instituições que visam contribuir para a educação, informação cultural, conhecimento e para um lazer qualificado.

Para a *operacionalização* deste projecto foi contratada uma colaboradora externa competente. [33] Foram-lhe indicados os objectivos visados. Estes deveriam ser atingidos por meio de acções centradas em sessões a realizar, localmente, em várias escolas, mediante um enquadramento em diversos spots publicitários. Com estes, faz-se a devida exploração e desmontagem das mensagens explícitas e implícitas condicionadoras e/ou indutoras de comportamentos de consumo que visam a valorização simbólica e emocional do produto cuja aquisição promovem. Em regra, os potenciais consumidores não desenvolvem perante os produtos e a publicidade que os promove uma leitura crítica e consciente pois estes processos publicitários accionam reacções em termos do inconsciente e da activação límbica cerebral.

As iniciativas que se desenvolvem em torno do projecto são a realização de sessões informativas e educativas. Em 2010 as acções da *Lupublicidade* centraram-se na abordagem *A Representação de uma Representação*. Para isso, explorou-se de forma documentada, sustentada e adequada às idades dos participantes, a *Publicidade* e *Branding Emocional*. [34] Partiu-se da premissa que estamos rodeados de milhões de estímulos publicitários, de mensagens que nos assolam constantemente, e que - até inconscientemente - nos levam a criar representações das representações criadas: as marcas. A actividade foi concebida para esclarecer o poder e o efeito das representações publicitárias no nosso quotidiano, no nosso estado emotivo e nos comportamentos de consumo, e a perceber como fazemos escolhas e somos parte desse processo. Em interacção com os jovens, mostrou-se como eles devem de estar atentos e cientes - enquanto pessoas e consumidores – daquilo que se passa à nossa volta e, consequentemente, como agir da melhor forma perante as escolhas que temos de fazer. A metodologia utilizada foi uma apresentação feita no *KeyNote* recorrendo a exemplos visuais de imagens e spots, e respectiva sonoridade; a desmontagem destas representações enquadrada em processos de reacção psicológica límbica e emocional. A partir daqui, os jovens foram levados a fazer as suas próprias descobertas, juízos de valor dos temas em debate, e estimulados a desvendar mais este assunto que, algo enigmático, é preponderante na vida da nossa sociedade. O resultado procurado foi o de transmitir informação e conhecimentos sobre uma faceta da nossa contemporaneidade e estimular práticas de consumo inteligente, evitar posturas acríticas perante as mensagens que as marcas procuram imprimir nos consumidores ao criarem mundos publicitários perfeitos. Ainda que erróneos e não concordantes com a realidade eles não são assim percepcionados. Os consumidores, em regra, não dispõem de elementos que lhes permitam fazer a construção de um juízo crítico sobre estratégias indutoras de consumo.

O projecto permite: 1) Desenvolver uma actividade que contribui para elevar níveis educativos e informativos da comunidade; 2) Dar um contributo visando que os cidadãos, particularmente os jovens, sejam cidadãos mais críticos e responsáveis e possam ter atitudes fundamentadas e críticas perante as ofertas de consumo; 3) Contribuir activamente para um consumo equilibrado, sustentável e conforme com interesses quer das pessoas, quer interesses mais amplos da sociedade que não se compaginam com os de uma mera lógica de consumismo e de mercado; 4) Facultar o uso de recursos e serviços da Biblioteca, ampliando também campos de intervenção que afirmem adequadamente a utilidade social e qualidade institucional da Biblioteca e do seu papel como agente activo na comunidade junto dos jovens, segmento por onde se está a iniciar este projecto. Considera-

se meritório tratar-se de um projecto inovador, actualmente destinado aos jovens que são um segmento pouco preparado e experiente e alvo muito particular de propostas acríticas de consumo.

Da avaliação que foi feita ao projecto junto das sete escolas envolvidas em 2010 resultou a atribuição de 80% de classificação de *muito bom* nos parâmetros de *adequação da iniciativa ao perfil e nível dos participantes e ao desempenho do formador* envolvido tendo sido destaca a competência, juventude, dinamismo e alegria da dinamizadora e do que, por ela, foi conseguido em termos de envolvimento, adesão do auditório. Consideraram estes aspectos positivos muito sustentados no tema, qualidade dos documentos, dinâmica da apresentação e interacção estabelecida. Deve destacar-se o sucesso e validade destas estratégias positivas para enquadrar público jovem; trata-se de um público difícil de abordar, de seduzir e conquistar para temáticas convencionais exploradas em torno de modelos pouco criativos e apelativos, o que aqui, de todo, não foi, o caso. E se resultou plenamente o objectivo de conferir aos participantes competências básicas para compreenderem os mecanismos como as mensagens publicitárias constroem significados, como são apresentadas, como são utilizadas, foi-lhes dada informação para que, crítica e conscientemente, as possam percepcionar, avaliar e questionar. Resultou igualmente bem o objectivo de os sensibilizar e alertar precocemente para estas questões, pois como refere Theodore Adorno, o consumidor não é, como a indústria cultural gosta de fazer acreditar, o soberano, o sujeito desta indústria cultural, mas antes o seu objecto.

CONCLUSÃO

Estes projectos, muito participados pela comunidade escolar e apoiados na imprescindível colaboração de professores e educadores, permitiram:

- um contributo activo e participado para a promoção das literacias;
- um desenvolvimento de práticas de serviço educativo com a realização de actividades coerentes, sustentadas e com uma participação activa por parte dos intervenientes;
- oferecer projects in progress, com continuidade na itinerância pelas escolas, a quem foram cedidos auxiliares pedagógicos que permitem o desenvolvimento e enriquecimento do projecto (excepto, por enquanto, no da Lupublicidade);
- disponibilizar à comunidade escolar actividades e conteúdos (que estão a ser localmente explorados) e que podem constituir um recurso para os professores e uma oportunidade para a consolidação de conhecimentos e competências de literacia para os alunos;
- ampliar e concretizar parcerias e práticas de cooperação institucionais;
- contribuir para a concretização da visão, missão e objectivos da Biblioteca em termos de promoção da cultura, informação, conhecimento e competências de literacias na comunidade.

Claro que este tipo de actividades representa um significativo investimento de trabalho por parte da biblioteca e uma relativa afectação de recursos por parte da Câmara Municipal do Seixal. [35] Mas pensamos que desenvolvimento social implica investimento social. E que a ampliação de níveis de literacias representam uma qualificação das pessoas que se reflecte, positivamente, na comunidade e na sociedade. Por isso, importa dar continuidade ao desenvolvimento de projectos em torno das literacias, sem, com isso, perder de vista a importância radical e nodal da literacia textual. Aqui, o papel das bibliotecas, a afirmação da dimensão da sua lógica de serviço público, têm um campo de trabalho para continuar a ser explorado e para nele afirmarem a sua valia.

Notas finais

[1] Veja-se a comunicação de Teresa André (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), Literacia artística e criatividade, apresentada na Conferência "As artes na Educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade", em Óbidos (2010).
[2] Veja-se "La animación sociocultural: apuntes para la formación de animadoras y animadores".
[3] Veja-se "Olhar a animação, visando serviços educativos para as literacias e competências da informação"; "Onde a leitura também se enreda" e "Ver e Olhar, um projecto da Biblioteca Municipal do Seixal para a literacia visual".
[4] Veja-se uma perspectiva crítica em "Onde a leitura também se enreda"
[5] Veja-se "Poverty: Acess and Participation in the Arts".
[6] Veja-se "The reenchantment of art".
[7] Veja-se "La societé du spectacle".
[8] Veja-se "Sobre a indústria cultural".
[9] Veja-se "El futuro de las bibliotecas: perspectivas y realidades".
[10] Veja-se "Ver e Olhar, um projecto da Biblioteca Municipal do Seixal para a literacia visual".
[11] Veja-se "As bibliotecas municipais face aos desafios dos nossos dias" e "Contrariar o príncipe: assegurar um futuro à rede de bibliotecas escolares".
[12] Veja-se "Dos generaciones de jóvenes" e "Crossing the line: extending young people's access to cultural venues".
[13] Veja-se "Les activités pour les jeunes dans les bibliothéques públiques portuguaises".
[14] Veja-se "Visitor Meaning-Making in Museums for a New Age" e "Reflexões sobre o livro, as bibliotecas e os leitores no contexto triunfante"
[15] Veja-se "Dos generaciones de jóvenes" e "Crossing the line: extending young people's access to cultural venues"
[16] Veja-se "Qué es eso de las tribus urbanas?"
[17] Veja-se "El futuro de las bibliotecas: perspectivas y realidades".
[18] Veja-se "The reenchantment of art".
[19] Veja-se, sobre o BIBLIODOMUS, um projecto de leitura domiciliária para pessoas com dificuldade de mobilidade, em: http://www.youtube.com/watch?v=TRUoBOhPHi0 e http://www.youtube.com/watch?v=3uKLc8XUDxU
[20] Veja-se Karl Marx, citado em "Contributions à la guerre en cours".
[21] Veja-se sobre Ver e OLHAR: um projecto para a literacia do olhar, os vídeos da comunicação apresentada na Conferência "As artes na Educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade", em Óbidos (2010): http://www.youtube.com/user/ANAEASSOCIACAO#p/u/24/xrA4R4rOS0Y
http://www.youtube.com/user/ANAEASSOCIACAO#p/u/22/bmOd-3N7qgQ
http://www.youtube.com/user/ANAEASSOCIACAO#p/u/23/n55XkV5Fqo0
http://www.youtube.com/user/ANAEASSOCIACAO#p/u/21/DGYNXL2Hvtc
http://www.youtube.com/user/ANAEASSOCIACAO#p/u/20/yy-oLJwVZGA
[22] Veja-se http://gtbib-amrs.blogspot.com/search/label/jorge%20almeida%20lima
[23] Veja-se: http://becredenunalvares.blogspot.com/2009_11_01_archive.html http://www.aepg.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=178&Itemid=211; http://ouvirfalarlerescrever.blogspot.com/2010/11/8-publicidade-vista-lupa.html
[24] Veja-se http://biblioteca.cm-seixal.pt/Paginas/PaginasdoSiteBiblioteca/projectos_antigos/EstacaodoLivro.aspx
[25] Veja-se "Un centro de conocimento para la comunidad, una nueva función para la biblioteca pública"
[26] Veja-se "Museu e Escola: por uma acção privilegiada" e "O valor educativo do Museu"
[27] Veja-se o projecto Direitos por Direito?
[28] Veja-se http://moinhoteca.blogspot.com/2008_12_01_archive.html
[29] Veja-se http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Iniciativas%20e%20Exposi%C3%A7%C3%B5es/Ver%20e%20Olhar.pdf
[30] Veja-se http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Iniciativas%20e%20Exposi%C3%A7%C3%B5es/Representa%C3%A7%C3%B5es%20do%20Seixal%20e%20da%20%C3%89poca%20no%20Olhar%20de%20Jorge%20Almeida%20Lima/Pain%C3%A9is.pdf
[31] Os professores Paulo Nunes e Manuela Rolão
[32] Veja-se uma síntese do compromisso de Aalborg em: http://www.cm-moncao.pt/portal/page/moncao/portal_municipal/AGENDA_21_LOCAL/Carta%20de%20Aalborg.pdf
[33] Alexandra Silva, Licenciada em Design Industrial e Mestra em Publicidade e Marketing
[34] O Branding emocional procura estabelecer, de forma duradoura, uma relação emocional com o consumidor associada ao significado de uma marca visando elevar o valor desta à maior expressão. A oferta do produto faz-se em mensagens-chave indutoras da tomada de decisões por parte do consumidor. Explora "mitos performativos' (pessoas que influenciam, directamente, a opinião pública na sociedade) e mitos de identidade que traduzam a marca através da personagem e da sua representação. A promoção da venda de um produto evoluiu dos níveis de identificação do desejo, oferta de um meio de o satisfazer, a sua escolha e compra por parte do consumidor, passando a integrar um novo campo: o consumidor não compra só um produto, mas uma representação de um estilo de vida. O eixo da qualidade de um produto é relativizado pela afirmação de fortes vínculos emocionais que se estabelecem com o cliente. Assentam em estratégias de activação sensorial (visão, tacto, sabor, audição e olfacto) induzidas de forma a activar o sistema limbico cerebral, predispondo ao consumo de uma marca, não tendo as pessoas menos informadas disto consciência.
[35] Como sucedeu com as iniciativas Livros com Futuro e Um olhar sobre a obra de Eça de Queiroz (por ocasião do centenário da morte do autor), em que se procedeu à encomenda de telas originais junto de artístas locais tendo-se feito visitas acompanhadas às respectivas exposições. Catálogos disponíveis em:
http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Iniciativas%20e%20Exposi%C3%A7%C3%B5es/Livros%20com%20Futuro.pdf e

http://biblioteca.cm-seixal.pt/Documentao/Iniciativas%20e%20Exposi%C3%A7%C3%B5es/Um%20Olhar%20Sobre%20a%20Obra%20de%20E%C3%A7a%20de%20Queiroz.pdf

Bibliografia

ADORNO, T. W. (1987). Sobre a indústria cultural. In COHN, Gabriel (org). *Comunicação e indústria cultural*. S. Paulo: T. A. Queiróz.

ADORNO, T. (2008). *Teoria estética*. Lisboa, Edições 70

ANDRÉ, T. (2010). Literacia artística e criatividade. [Em processo de edição, apresentada em Óbidos na Conferência "As artes na Educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade].

BARRETT, Maurice (1997). *Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso*. Lisboa: Presença. 151 p.

BERZOSA, R. (2000). *Qué es eso de las tribus urbanas?* Bilbau: Desclée de Brouwer. 60 p.

COSTA, C. Animação da leitura em bibliotecas públicas: alguns esboços teóricos sobre aplicações práticas [Em linha]. PRÁTICAS DE ANIMAÇÃO, Ano I, nº 0, Out. [Consult. 1 de Fevereiro 2010]. Disponível em http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com/AnimaodaLeitura.pdf

DE MIGUEL, A. (2000). *Dos generaciones de jóvenes: 1960-1998*. Madrid: Injuve. 446 p.

DEBORD, G. (1992). *La societé du spectacle*. Paris: Gallimard

DELGADO, M. (2002). *Estética e infâmia: de la lógica de la distinción a la estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos*. Universidad Católica San António de Múrcia. Múrcia.

DUBORGEL, B. (1992). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget,

FILIPE, S., e outro (2010). *Relatório do projecto Ver e Olhar*. [Documento electrónico]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

FRÓIS, J. P., e outros (2000). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida in Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

GABLICK, S. (1991). *The reenchantment of art*. New York: Thames and Hudson.

HARLAND, J., e outro (2006). *Crossing the line: extending young people's access to cultural venues*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

HOOPER- GREENHILL, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.

MARTINHO, T. D. (2007). *Apresentar a arte: estudo sobre monitores de visitas a exposições*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. 128 p.

MILANESI. L. (1989) *Ordenar para desordenar centros de cultura e bibliotecas públicas*. S. Paulo: Brasiliense,

MOORE, J. (1997). *Poverty: Acess and Participation in the Arts*. Dublin: Combat Poverty Agency/ Arts Council,

OLIVEIRA, M., e outro (2010) *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade*.Leiria: Folheto Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

POUSTIE, Kay (2000) Un centro de conocimento para la comunidad, una nueva función para la biblioteca pública. Barcelona: Fundación Bertelsmann, 2000. (acessível online em http://fundacionbertelsmann.org/fundacion/data/ESP/media/ByG6.pdf)

RODRÍGUEZ, F. (2000). *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel. 285 p.

SANTOS, M. L. L. dos (cord). (2007). A Leitura em Portugal Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação. [Consult. 11 de Fevereiro 2010]. Disponível em http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf

SCHULTZ, Lynette (2008). *Human Rights Education in Educating for Human Rights and Global Citizenship*. New York: State University of New York Press..

SILVA, S. G. da (2003). Museu e Escola: por uma acção privilegiada. *REVISTA I FERNÃO – REVISTA DA ESCOLA SECUNDÁRIA FERNÃO MENDES PINTO*. [s.l.], nº 17, 20 -25 p.

SILVA, S. G. da. (2001). O valor educativo do museu. *In Educar hoje - Enciclopédia dos PAIS*, Vol. VI. Amadora: Lexi-Cultural-Actividades Editoriais.

SILVA, V. M. da (1999). *Les activités pour les jeunes dans les bibliothéques públiques portuguaises*. [Documento electrónico apresentado no Seminaire Européen Nouvelles Technologies et Societé de l'Information : des enjeux sociaux pour les bibliothéques. Lisboa : CCB, 1999]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, V. M. da (1995). Biblioteca: o espaço lúdico. [4º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD].

SILVA, V. M. da (1998). As bibliotecas e a divulgação da poesia. *ROMÂNICA REVISTA DE LITERATURA*. Lisboa. nº 7, p. 219

SILVA, V. M. da, e outro (2007) . Bibliotecas Escolares: Um projecto a (a)creditar. [IX Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas .Ponta Delgada, 2007]. (Disponível online em http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM65.pdf)

SILVA, V. M da (2001). As bibliotecas municipais face aos desafios dos nossos dias [Documento electrónico apresentado na Conferência Internacional Bibliotecas Públicas: Inventando o Futuro. Lisboa : Centro Cultural de Belém, 2001]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, V. M. da (1998). Contrariar o príncipe: assegurar um futuro à Rede de Bibliotecas Escolares. *BIBLIOMÉDIA REVISTA*. Guimarães, nº1.

SILVA, V. M. da (2003) *Direitos por Direito?* [Documento electrónico do projecto para a promoção da leitura e da cidadania. Seixal, 2003]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, V. M. da (1997) Equacionar uma nova realidade: biblioteca pública e biblioteca escolar. [Documento electrónico apresentado no VI Encontro de Bibliotecas da Rede de Leitura Pública]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Portugal.

SILVA, V. M. da (2002) El futuro de las bibliotecas: perspectivas y realidades [Congreso Internacional de Información. Informacíon, Conocimiento y Sociedad :Retos de Una Nueva Era. Havana, Centro internacional de Conferencias, 2002]. (Disponível online em http://www.congreso-info.cu/UserFiles/File/Info/Info2002/Ponencias/85.pdf).

SILVA, V. M. da, e outro. – A intervenção social da biblioteca na comunidade: qualificação individual e crescimento colectivo [IX Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas .Ponta Delgada, 2007] . (Acessível online em http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM66.pdf)

SILVA, V. M. da (2009). Na busca do Gral: perspectivas e experiências da Biblioteca Municipal do Seixal [Documento electrónico apresentado no VI IV Encontro Oeiras a Ler, 2009]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Portugal.

SILVA, V. M. da (1995). Novos serviços e novos produtos: as bibliotecas e os bibliotecários no limiar da mudança [Documento electrónico apresentado IV Encontro de Leitura Pública, 1995]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal

SILVA, V. M. da (2009). *Objectivos básicos do ensino-aprendizagem da História da Arte* [Documento electrónico]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, V. M., e outro (2009) Olhar a animação, visando serviços educativos para as literacias e competências da informação [10º Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas. Guimarães, 2010]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal

SILVA, V. M. (2009). Onde a leitura também se enreda. *RBE Newsletter*. Lisboa: Ministério da Educação, 5. [Consult. 15 de Fevereiro 2010]. Disponível em htpp://rbe.min-edu.pt/np4/519.html

SILVA, Vera Maria da (2005). Reflexões sobre o livro, as bibliotecas e os leitores no contexto triunfante [Documento electrónico apresentado no Encontro Autarquias e Cultura. Vila Franca de Xira, 2005]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, Vera Maria da (2003). O SABE e a interligação Bibliotecas Escolares / Bibliotecas Públicas no [Documento electrónico apresentado no Encontro de Bibliotecas Escolares: As dinâmicas de leitura, promovido pela Rede de Centros “Entre Tejo e Sado. Moita, 2003]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, V. M. da (2009). *Ver e Olhar: um percurso para uma literacia do olhar* [catálogo da exposição]. Seixal: Câmara Municipal do Seixal. 36 p.

SILVERMAN, L. (1995). *Visitor Meaning-Making in Museums for a New Age*. New York : CURATOR. 161-169 p.

SOUSA, Alberto B. – *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SPRINTHALL, N. A., e outro (1994). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill. 636 p.

STERN, Arno – *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

TRILLA, Jaume (coord.) – *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

VICHÉ GONZÁLEZ, M. (2008). *La animación sociocultural: apuntes para la formación de animadoras y animadores*. Zaragoza: Libros Certeza.

VILLEGAS; J., e outro (1997) *Animación e libros: ferias y exposiciones creativas en torno al libro*. Madrid: Editorial CCS.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

O Papel da WEB 2.0: Da promoção das Bibliotecas Escolares às questões de marketing

PEDRO RAFAEL NETO GOMES
Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha – Fundão
pedrorafaelgomes@gmail.com

ANTÓNIO PEREIRA PAIS
Instituto Politécnico de Castelo Branco / Escola Superior de Educação
antoniopais@ipcb.pt

MARIA DA GRAÇA GUILHERME DE ALMEIDA SARDINHA
Universidade da Beira Interior
mggds@ubi.pt

Resumo:
As Bibliotecas Escolares detêm hoje um papel fundamental não apenas na promoção da leitura, mas também no desenvolvimento de actividades potenciadoras de vínculos com o Currículo Nacional do Ensino Básico e as com as Tecnologias de Informação. Com efeito, as Tecnologias de Informação e Comunicação trouxeram consigo novos ventos a que a Sociedade da Informação não é alheia, sendo a partilha e a comunicação permanente um desígnio da actualidade. Mas, se todos estes factores exigem mudança ao nível das mentalidades, de que forma pode o Professor Bibliotecário, enquanto mediador, fazer deste lugar um cenário aprazível e ao mesmo tempo interventivo e interactivo? Será que podemos então aplicar o vocábulo "Marketing" à Biblioteca Escolar? A metodologia seleccionada para atingir os objectivos que nos propusemos alcançar é do tipo qualitativa, assentando numa narrativa de observação participante, sendo desenvolvida segundo uma metodologia de investigação-acção, resultante da interacção sinergética entre a acção e a investigação, ou seja, entre a teoria e a praxis. Visto a temática escolhida e respectivos objectos em investigação se situarem num campo muito vasto, que abrange as bibliotecas escolares, as bibliotecas públicas e a promoção da leitura, optámos por focalizar a nossa investigação nos aspectos concretos, no que diz respeito às redes de aprendizagem, de cooperação e partilha, bem como no papel crucial da promoção da leitura, através dos seus mediadores, na construção de pontes entre as respectivas instituições. Assim, foram aplicadas as análises SWOT e PEST, no âmbito do desenvolvimento de uma planificação estratégica, conceitos clarificados nesta investigação, com o intuito de ser construído um Plano de Marketing da Biblioteca Escolar, aplicado neste estudo.

Palavras-chave:
Biblioteca Escolar, Tecnologias de informação, Literacia, Web 2.0, Marketing.

1. O estudo

A presente investigação vem, de algum modo, valorizar as parcerias nas bibliotecas escolares, públicas e até universitárias no sentido de que é fundamental avançarmos para o que se refere ao trabalho em rede, o trabalho entre estas instituições, vantagens e desvantagens destas parcerias e cooperação. Assim, como nos refere Kepa Osoro, "[…] aquellos que estamos convencidos de la necesidad de establecer puentes sólidos, cálidos y vitales entre la escuela y las bibliotecas públicas…tenemos la obligación de dar un paso al frente […]" (1997: 26), é prioritário que todos os que sentimos a necessidade de criar verdadeiras parcerias de trabalho em rede, comecemos por despertar e cativar o interesse dos outros intervenientes.

As bibliotecas públicas e escolares devem ser complementares, levando a cabo actuações conjuntas, que permitam aproveitar os recursos, mediante uma cooperação baseada nas tecnologias da informação.

As directrizes da IFLA/UNESCO de 2003 para os serviços da biblioteca pública estabelecem a necessidade de colaborar com o sistema educativo, num sentido mais amplo, seja em escolas ou outras organizações educativas.

Distingamos como esta colaboração se apresenta, nas finalidades da biblioteca pública, onde se contempla o acesso ao conhecimento disponível em diversos suportes, a fim de proporcionar e apoiar a educação informal e formal em todos os seus níveis, no qual se inclui a escola, mas não apenas ela. Além disso, apresenta outras formas de colaboração com os estabelecimentos de ensino, na parte que se refere à cooperação e partilha de recursos. "Uma das relações institucionais mais importantes para a biblioteca pública é a que estabelece com as escolas locais e o sistema educativo na área abrangida pelo serviço" (IFLA/UNESCO, 2003).

Esta colaboração traduz-se, sempre, numa melhoria da qualidade dos serviços e na satisfação dos utilizadores. Devemos acrescentar que um maior conhecimento entre as entidades que participam, a relação entre estas e o seu ambiente, contribuem, certamente, para a valorização da história cultural local, desde uma óptica economicista, que permite a optimização de recursos e facilita a sua gestão. Além disso, toda a colaboração possibilita ampliar a difusão das bibliotecas, divulgar a sua função e promover novos utilizadores. O trabalho colaborativo facilita também o estabelecimento de padrões comuns de procedimentos e a avaliação das necessidades de recursos e serviços. "Bibliotecas escolares e bibliotecas públicas têm, no contexto da sociedade contemporânea, responsabilidades educativas, formativas e culturais acrescidas, obrigando a adequar as suas respostas às dinâmicas sociais presentes em cada momento" (Calçada M. T., 2008).

Nesta perspectiva, as bibliotecas públicas e escolares, trabalham ambas em função de um conceito alargado de educação, de formação, de dinamização cultural, princípios que entusiasmam a cooperação entre as bibliotecas, e que têm vindo a ser melhorados através da implementação dos (SABE) Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares. A sua implementação nas autarquias é recomendada através do documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, sendo que estes serviços já se encontram em funcionamento em muitas das bibliotecas municipais do nosso país. "O Ministério da Cultura deverá proporcionar apoio técnico indispensável à execução dos programas das escolas, através dos seus serviços competentes ou de colaboração com os serviços das autarquias. Deverá ainda financiar a criação dos SABE nas bibliotecas da Rede de Leitura Pública" (Veiga, et al., 1996: 55).

Aos SABE cabe desenvolver materiais de apoio para as equipas responsáveis pelas Bibliotecas Escolares sobre as diversas tarefas de organização, gestão, definição de uma política de tratamento da informação, adequada e uniforme para todo o concelho e ajudar no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos diferentes estabelecimentos/ níveis de ensino. Os SABE devem também fomentar a ideia de integração das Bibliotecas Escolares numa rede concelhia de bibliotecas.

Ziarnik considera que as bibliotecas públicas e escolares devem trabalhar juntamente, porque só trará benefícios para todos os membros da comunidade:

For people of all ages in community, excellent library service is provided when school, public, and other (including corporate and hospital) librarians work together and refer individuals to whichever library or librarian can best answer a question. We hope to live as a community of learners, with access to many library collections and online database (2003: 20-21).

A autora destaca a importância do trabalho entre bibliotecas, pois, assim, a competência dos bibliotecários será superior, permitindo dar respostas eficazes aos utilizadores e promover o desenvolvimento das colecções, assim como o acesso à base de dados e respectivo catálogo em linha.

A Resolução do Parlamento Europeu de 1998, sobre o papel das bibliotecas na sociedade moderna, O *Comunicado de Leuveu* de 1998 e a *Declaração de Copenhaga* de 1999, insistem na necessidade de serem criadas redes de bibliotecas que venham a potenciar a política de informação, que, por sua vez, irá ter um papel fulcral na preservação da memória de cada local, região e país, como foi definido na Conferência de Copenhaga:

Prepare a national information policy for the development and coordination of all relevant resources, in the public interest. This policy framework will recognize the vital and unique role of public libraries as access points for the majority of citizens and be supported by suitable library legislation (1999: 2).

Na sequência do enunciado, estas redes em que se integram, entre outras, as bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares, devem funcionar numa base de intercâmbio de conhecimentos, de cultura e de construção de uma sociedade de informação democrática, aberta, transparente, ao serviço dos cidadãos, numa formação contínua durante a vida, apostando, assim, na aprendizagem ao longo da vida.

1.1. Avaliação da instituição - BECRE

1.1.1. Análise SWOT

A análise SWOT é uma ferramenta do planeamento estratégico e da gestão para a qualidade e para a competitividade, utilizada nas organizações para antecipar problemas, identificar oportunidades e combater debilidades. Apesar de inicialmente pensada para o mundo empresarial, a aplicação deste tipo de instrumento pode ser muito útil na avaliação da gestão de serviços educativos, como a biblioteca escolar. É uma análise proactiva que se antecipa aos problemas organizacionais e ambientais que possam prejudicar a BE, permitindo, também, identificar as forças e fraquezas, o ponto de partida para que possam ser ultrapassadas.

O termo SWOT vem do inglês e é o acrónimo das palavras *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças). Assim, a ideia central da análise SWOT é avaliar os recursos e as capacidades internas (Pontos Fortes e Pontos Fracos) e os factores externos à organização (Oportunidades e Ameaças).

1.1.2. Análise PEST

A análise PEST - Factores Externos que influenciam uma organização nas dimensões Políticas; Económicas; Sociais e Tecnológicas - permite gerir estrategicamente uma organização, ao delimitar os obstáculos do ambiente externo que urge contornar ou modificar. Através da identificação dos factores externos, que constituem uma ameaça à concretização da missão da BECRE, o professor bibliotecário poderá agir no sentido de definir objectivos e estratégias que permitam minimizar o seu impacto, reagindo, assim, à sua influência eventualmente nefasta.

1.2. O Marketing e a BECRE

A Biblioteca Escolar encontra-se a caminhar na senda de um novo paradigma, o da Biblioteca Escolar e Centro de Aprendizagens (BECA), ao caminhar para uma rentabilização eficiente e eficaz dos recursos educativos existentes, para poder e dever dar resposta aos seus utilizadores / clientes, num processo de ensino e aprendizagem.

O Professor Bibliotecário deverá ser um verdadeiro estratega capaz de prever as necessidades dos utilizadores, do currículo, do sistema de ensino em geral. A Biblioteca Escolar como Centro de Aprendizagens deverá promover os seus serviços tornando-os atractivos e competitivos com outros serviços culturais e/ ou recreativos. Para tal, a Biblioteca Escolar terá de implementar autênticas técnicas de marketing que podem surgir da sala de aula como nos refere Saggs:

> *Your library or classroom is in sense a business. You are selling an education and the enjoyment of reading. Any other business in today's world must include advertising in its business plans. The same is true for the librarian or classroom teacher. The trick is to do this advertising without spending a fortune or using up all of your even more valuable time (2008: 3).*

O conceito de marketing, aplicado a organizações sem fins lucrativos, já vem sendo abordado por diversos autores, como é referido no artigo de Pinto & Barrulas:

> *A partir de certa altura, verificou-se que também as organizações que não visam fins lucrativos podiam beneficiar das mesmas técnicas, para melhorar a sua performance e a capacidade de resposta. Um marco importante para essa mudança de visão foi o artigo de Philip Kotler e Sidney Levy intitulado Broadening the concept of marketing, publicado no Journal of Marketing em 1969 (2004).*

No mesmo estudo, as autoras consideram que o marketing bibliotecário se pode definir como um conjunto de actividades que a biblioteca realiza, a fim de identificar as necessidades informativas dos nossos utilizadores, para satisfaze-las de forma rentável, antecipando-nos a elas, na medida do possível. Consideremos a posição dos autores supracitados:

> *Assim, as bibliotecas, tal como as organizações lucrativas, procuram manter relações de troca com o seu público, pelo que necessitam de adoptar técnicas que auxiliem essa relação com o mercado, ou seja, com os seus utilizadores: apesar de não visarem fins lucrativos, as bibliotecas possuem um mercado e entram em constante relação com ele (Pinto & Barrulas, 2004).*

Segundo a IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions - no documento de Directrizes para as Bibliotecas Escolares (2002), no seu Capítulo 5, no ponto 5.2, refere o seguinte: “A biblioteca escolar deve dispor de uma política escrita de marketing e de promoção, especificando objectivos e estratégias. Deve ser trabalhada em cooperação com a gestão da escola e com o pessoal docente.”

Segundo este documento, a Biblioteca Escolar deverá apresentar um discurso de política de marketing, onde devem ser abordados os seguintes aspectos:

- objectivos e estratégias;
- plano de actividades assegurando se os objectivos são atingidos;
- métodos de avaliação.

Na óptica de Martin (2005) um plano bem pensado liga estritamente a comunidade com a Biblioteca Escolar. Embora sejam os alunos os principais utilizadores da biblioteca, a comunidade é

um bom meio de divulgação, através de notícias para os órgãos de comunicação social que vão contribuir para o reconhecimento do trabalho da Biblioteca escolar no seio da Comunidade.

No contacto com os utilizadores/clientes, devemos ter em conta as seguintes questões:

- ter a ideia que o utilizador é o mais importante para a Biblioteca;
- formar e motivar o staff que está em contacto com os utilizadores. Os assistentes operacionais que estão na Biblioteca Escolar devem estar confiantes e transmitir uma boa imagem da biblioteca;
- gerir adequadamente as reclamações e sugestões;
- transmitir só a informação necessária, utilizando as palavras adequadas aos diversos segmentos de mercado;
- ser amáveis e atentos, cuidando as mensagens corporais e o tom de voz, tentando, assim, assegurar o tratamento cordial com todos os utilizadores;
- criar um clima de confiança, tanto com os utilizadores internos como com as outras bibliotecas e instituições, favorecendo as relações de cooperação, intercâmbio e parcerias.

Outro momento considerado bastante eficaz para a promoção da Biblioteca Escolar é a visita de autores às escolas. Nessa fase, é um bom momento para a biblioteca enviar informação para os órgãos de comunicação social, dando visibilidade à iniciativa e convidando a comunidade educativa a juntar-se ao evento, em especial aos pais e encarregados de educação.

O sistema de sinalização deve ser claro e entendível, actualizado. Não deverão ser utilizados signos demasiado ambíguos e as mensagens devem ser simples, sugestivas e chamativas para que possam ser lidas rápida e correctamente. Devem estar colocadas em locais estratégicos, visíveis a uma certa distância.

2. Planificação estratégica

A figura 1 apresenta o esquema de planificação estratégica.



Figura 1 – Esquema de Planificação Estratégica

Vejamos a explicação de cada parâmetro utilizado:

Os 4 A(s) propostos remetem para a **análise** (identificar o mercado); a **adaptação** (dos produtos e serviços); a **activação** (colocar os planos de acção em acção) e a **avaliação** (análise SWOT e PEST esforços realizados pela organização).

Os 4 C(s) traduzem-se em ***Consumers wants and needs*** (necessidades e desejos do consumidor ou cliente); ***Communication*** (comunicação ou promoção); ***Cost to satisfy*** (custo para satisfazer a necessidade) e ***Convenience to buy*** (conveniência de compra).

Os 4 P(s), conceito apresentado por McCarthy em 1960, é o mais tradicional utilizado por profissionais de marketing: ***Product*** (produtos disponíveis, produzidos); ***Price*** (preço dos produtos, quer de aquisição quer possíveis para venda); ***Promotion*** (promoção e divulgação) e ***Place*** (aqui traduzido por praça, mas que poderemos considerar o lugar, o canal de distribuição, neste caso a biblioteca). Várias análises são realizadas a partir desses conceitos, que culminando numa identificação de vários factores a respeito de cada "P", havendo alguns autores que incluem um 5º P de ***People*** (pessoas).

A esta etapa do marketing corresponde, com a fase de seleccionar estratégias de planificação, a chamada planificação estratégica. Na figura 2 podemos observar a Matriz de *Ansoff*, - também conhecida como Matriz de Produto/ Mercado sendo concebida por Igor Ansoff na década de 1950 - considerada um bom instrumento para gerir ideias, quando seleccionamos estratégias, ao podermos observar a expansão do produto/ mercado. Esta matriz conhecida por Matriz Produto/ Mercado, enquadra-se num modelo utilizado para determinar oportunidades de crescimento, normalmente em unidades de negócio.



Figura 2 - Matriz de Ansoff

A Biblioteca Escolar, ao implementar o sistema de organização de marketing, necessita de contar com sujeitos portadores de motivação e competências adequadas, que sejam capazes de interagir eficazmente com todos os segmentos de utilizadores. Os recursos humanos são essenciais para levar a bom porto o programa de marketing da biblioteca, daí o aparecimento de um 5º P.

Os 4 M(s) neste caso, os 4 M(s) visam identificar oportunidades/ameaças que possam aparecer futuramente. Estes são: **Mensagem** (que é transmitida e recebida); **Marca** (estratégias de posicionamento e administração da marca, como a marca é reconhecida no mercado); **Moeda** (decisões sobre o dinheiro gasto, estrutura e pessoas) e **Mensuração** (medição de desempenho e controle).

O conceito dos 4 **W(s)** está intimamente ligado com a aplicação do plano de marketing e com a sua avaliação. São eles: ***Who*** (quem o implementa, a quem se dirigiu); ***Where*** (onde é implementado); ***What*** (o que é realizado) e ***When*** (quando é realizado). Poderemos ainda incluir um 5º W, o ***Why*** (a razão, o porquê).

O Plano de Marketing da BECRE – Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha – Fundão

Após aplicação dos modelos PEST e SWOT, procedeu-se à análise dos dados recolhidos, através de questionários efectuados no âmbito do Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares, bem como de questionários aplicadas no âmbito da construção do documento Plano de Desenvolvimento da Colecção. Passaremos a apresentar um conjunto de propostas que a BECRE tem vindo a implementar, e que será dada continuidade nos próximos anos, como estratégias de marketing:

De seguida, apresentam-se algumas componentes do processo supracitado, sendo que algumas delas já estão activadas, bem como nos sítios da internet apresentados.

Linha Gráfica: Logótipo e Mascote

Pretende-se com a cooperação de ilustradores profissionais que colaboram com a Biblioteca escolar criar uma nova linha gráfica da biblioteca escolar, assim como um logótipo, e, posteriormente, uma Mascote. Esta linha gráfica será aplicada a todos os documentos publicados e produzidos na BECRE, assim como aplicado em materiais de promoção que irão ser desenvolvidos.

Boletim electrónico - Newsletter

Uma *newsletter*, ou um boletim, possibilita um canal directo de comunicação regular e periódica, enviada a grupos ou indivíduos de uma organização, oferecendo conteúdos específicos através de *email*. Normalmente, está associada a uma *mailing list* de uma determinada organização, de inscrição voluntária e que vai no sentido de criar vínculos com o subscritor, estimulando acções a longo prazo.

A nossa *Newsletter* é enviada aos representantes dos encarregados de educação de todas as turmas.

Não existindo uma fórmula para a periodicidade de uma *newsletter*, mas dá-se como exemplo possível a trimestral.

Estruturada por assuntos, ou por secções específicas, é fundamental a relevância do conteúdo para que haja interesse na sua leitura e na continuidade do serviço. Se a *newsletter* não oferecer nada de útil ao público-alvo, apresentará resultados nulos. Mais do que o envio regular de um *email* com novidades, a *newsletter* estabelece uma comunicação mais eficaz com os destinatários.

Canal TV BECA - Biblioteca Escolar e Centro de Aprendizagens

Criação de um Canal de Televisão interno da BECRE. Esta ideia de promoção é referenciada pelos autores Stephens & Franklin:

> *To alert students about activities you have planned, use your closed-circuit TV. Become a regular on the morning news, wearing a funny hat or using a signature sign-on. Give away bookmarks that promote activities and create book displays centered on student interests (2007: 91).*

Este Canal de Televisão interno da BECRE fará a sua transmissão em ecrãs de plasma adquiridos para o efeito (pretende-se encontrar um parceiro local ou nacional, público ou privado, que possa disponibilizar estes equipamentos a título de doação, podendo ser aplicada a Lei do Mecenato) para difusão da informação específica da BE, em diferentes locais da escola, designadamente no átrio principal, e na entrada da BECRE, onde são recebidos todos os visitantes. Conteúdos preparados pela Equipa da BECRE com a colaboração do professor responsável pelo Clube de Áudio e Vídeo, rentabilizando, assim, o equipamento de edição digital existente na escola, devem ser disponibilizados.

"Levar os educandos a assumir no seu quotidiano uma atitude e um comportamento pautados por "uma inteligência crítica dos media" (Masterman, in UNESCO, 1984:147) ao desenvolver, através da reflexão sobre os conteúdos e os processos dos mass media, uma perspectiva de educação moral e cívica educando para o pluralismo e a tolerância, através do contacto com a diversidade de culturas, de expressões e de formas de vida. Contribuir para que os alunos devenham progressivamente descodificadores críticos de mensagens media e produtores reflexivos de mensagens media.

Este projecto desenvolve-se a partir do desejo e entusiasmo demonstrado pelos alunos aquando da sua participação no Projecto de Educação para os Media na Região de Castelo a Branco, articulando desta forma com a candidatura de Aprender a Inovar com TIC apresentada pelo Agrupamento.

Entre os dados possíveis de divulgação destacamos: disponibilizar a todos os utilizadores informações actualizadas sobre: novas aquisições (novidades, com ilustração da capa e sinopses breves); *tops* de leitura (alunos, professores, funcionários e encarregados de educação); propostas de leitura; propostas de filmes; níveis de requisições efectuadas; divulgações do PNL; divulgação de concursos na BECRE; divulgação de Actividades a realizar da BECRE; divulgação de autores; *flashes* de actividades realizadas no âmbito do Plano anual, com breves legendas; depoimentos em vídeo de elementos pertencentes às estruturas pedagógicas do Agrupamento sobre a relevância e funcionamento dos serviços; "*Moche à Biblioteca*" - Depoimentos de utilizadores da BE, com as suas opiniões sobre as actividades realizadas neste espaço;"*Apanhados na BE*" – Registos de imagens digitais de "gente notável" que tenham ido à BE, demonstrando a sua efectiva utilização, nas diferentes zonas funcionais.

Pontos BECA (Biblioteca Escolar e Centro de Aprendizagens)

Instalação de postos de consulta do catálogo da BE, em diferentes locais da escola, com listas de sites de interesse (Pontos BECA) listas de links por temáticas específicas: em articulação com os conteúdos curriculares; relativas à actualidade informativa (periódicos on-line); espaços virtuais de recreação e satisfação de curiosidades; recursos electrónicos de assinatura, com certificação de qualidade.

Marca e Publicidade da Biblioteca Escolar e Centro de Aprendizagens

Publicitação da BE nos jornais locais e no frontal do edifício escolar, através de um placard (faixa) informativa, com os serviços que oferece, à semelhança do que se faz para as novas oportunidades: materiais de promoção da Biblioteca Escolar como por exemplo: pastas para as sessões de formação que são realizadas (com identificação da BE); sacos de pano para o transporte, no empréstimo domiciliário de livros ou outro fundo documental (com identificação da BE); canetas, lápis, blocos, réguas, entre outro material de promoção com a marca da BE.

Os BreKist@s

Os *Brekist@s* são um grupo de alunos monitores da Biblioteca Escolar que recebem formação de utilizadores, de forma mais aprofundada, através da equipa de coordenação, desenvolvendo actividades de apoio à própria equipa.

Através dos *Brekist@s,* as actividades de formação de utilizadores são replicadas por muitos outros alunos.

Ferramentas da WEB 2.0

A fim de seguirmos as novas correntes e tendências, e permitir o maior acesso por parte dos utilizadores à BECRE, actualmente, já utilizamos diversas ferramentas da WEB 2.0 e WEB 3.0, onde disponibilizamos e partilhamos recursos electrónicos, nomeadamente em:

Slideshare (http://www.slideshare.net/becre.eb23sg) – partilha de ficheiros;

Delicious (http://delicious.com/becre)- *social bookmarking*, listas de endereços da internet para organizar classificações por palavra-chave, utilizadas para o apoio curricular das diversas disciplinas;

Scribd (http://www.scribd.com/people/view/3930464-becre-serra-da-gardunha) - partilha de ficheiros;

4shared (http://www.4shared.com) partilha de ficheiros;

Toondoo (http://www.toondoo.com/user/becre) criação de tiras de banda desenhada;

Blogspot (http://becreasg.blogspot.com) Blog da BECRE;

Youtube (http://www.youtube.com/user/becreb23sg) canal da BECRE;

Goodwidgets (http://www.goodwidgets.com/) apresentação de fotografias;

Slide (http://www.slide.com) apresentação de fotografias;

A BECRE nas Redes Sociais

Com o intuito de ir ao encontro de um segmento de utilizadores, os alunos, apostámos nas contas da Biblioteca Escolar em determinadas Redes Sociais, onde aqueles podem facilmente encontrar como seu "amigo" a Biblioteca da Escola, tendo, assim, um papel formativo e educativo na utilização destas redes, nomeadamente em:

Facebook (http://www.facebook.com) rede social de partilha de informação, iniciativas e eventos;

Twitter (http://twitter.com/becresg) rede social de partilha de notícias.

Embora estas ferramentas sejam utilizadas pela equipa da BECRE para a colocação de materiais, que habitualmente ficam disponíveis via BLOG, muitos dos utilizadores não estão familiarizados com a sua utilização, pelo que se pretende promover uma divulgação sobre estas ferramentas, possibilitando aos utilizadores da Biblioteca Escolar acederem aos documentos e recursos disponibilizados.

Como conclusão

Pretendemos, de alguma forma, com este trabalho contribuir para que surjam mais investigações e publicações no âmbito da cooperação entre bibliotecas. A partir das propostas que apresentamos, nomeadamente o Plano de Marketing aplicado às bibliotecas escolares, desejamos que estas ideias se multipliquem no sentido de promover a leitura, as diversas leituras do mundo, de um modo eficaz, capazes de formar verdadeiros utilizadores, autónomos, responsáveis, interventivos, portadores de sensibilidades que façam deles verdadeiros cidadãos.

As bibliotecas escolares fazem parte de uma rede – a Rede de Bibliotecas Escolares. No entanto, pertencem a outra rede mais alargada: rede de aprendizagens, rede de informação, rede de conhecimentos, rede de todas as bibliotecas que trabalham em prol das literacias e, em nosso entender, em prol do progresso e da democracia.

Bibliografia

Calçada, M. T. (2008). Bibliotecas Escolares, Bibliotecas Públicas: parceria ou partilha? Obtido em Fevereiro de 2010, de Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas: http://rcbp.dglb.pt/pt/noticias/Documents/Bibliotecas%20p%C3%BAblicas%20bibliotecas%20escolares.%20teresa.DGLB.pdf

Copenhagen Conference. (14-15 de Outubro de 1999). Copenhagen declaration. Obtido em Fevereiro de 2010, de Rede de Conhecimento das Bibliotecas Públicas: http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/04_Copenhagen_declaration_1999.pdf

IFLA/UNESCO. (2002). Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares. Obtido em 21 de Dezembro de 2009, de Rede de Bibliotecas Escolares: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf

IFLA/UNESCO. (1999). Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Escolares. Obtido em Janeiro de 2010, de Rede de Bibliotecas Escolares: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf

Martin, A. M. (2005). *Seven Steps to an Award-Winning School Library Program*. London: Libraries Unlimited .

Osoro, K. (Diciembre de 1997). *Bibliotecas Escolares - Bibliotecas Públicas: Un binomio fantástico para el siglo XXI*. Peonza , pp. 22-26.

Pinto, M. L., & Barrulas, M. J. (2004). *A Disciplina de Marketing e a Prática do Bibliotecário: Estudo de Caso em Bibliotecas da RNBP*. Obtido em Maio de 2010, de http://badinfo.apbad.pt/congresso8/com26.pdf

Saggs, G. (2008). *Look it's Books! marketing your library with displays and promotions*. London: McFarland & Company.

Stepens, C. G., & Franklin, P. (2007). L*ibrary 101: A Handbook for the School Library Media Specialist*. London: Libraries Unlimited.

Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ziarnik, N. R. (2003). *School & Public Libraries: Developing the Natural Allience*. United States of America: ALA Editions

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A presença das bibliotecas escolares na web e a promoção das literacias – Relatos de boas práticas

JOÃO PAULO DA SILVA PROENÇA
Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação
Jp.proenca@gmail.com

Resumo:
Esta comunicação tem por base o projecto de dissertação para a obtenção do grau de mestre em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares pela Universidade Aberta de Lisboa com a orientação da Profª Drª Glória Bastos. Exercendo as funções de assessor técnico/pedagógico no Gabinete RBE foi-me confiada, a criação e gestão de uma base de dados que caracterizasse as Bibliotecas Escolares integradas na RBE. Fui constatando, no referente à presença digital dessas mesmas bibliotecas, alguma evolução mas alguma falta de orientação estratégica. É para nós claro que contribuindo a Biblioteca Escolar para a consecução dos objectivos da escola esta tem que ser gerida de modo a promover também as literacias usando os serviços que a Web 2.0 veio criar. Com este pano de fundo, através do uso da metodologia de estudo de caso, procedemos a um trabalho de investigação em torno boas práticas no âmbito da sua presença digital / uso integrado de ferramentas Web 2.0 e ainda no domínio da formação para as literacias de algumas bibliotecas escolares portuguesas. Esta comunicação irá constar de duas partes. Na primeira será feito um enquadramento teórico da problemática da Web 2.0 e sua ligação com as Bibliotecas escolares sendo ainda apresentado o conceito de Biblioteca 2.0. Na segunda parte irá ser apresentada a metodologia de investigação e divulgadas as práticas de duas bibliotecas escolares através de uma presença digital de características Web 2.0 tendo em vista a promoção de literacias digitais e novos serviços da biblioteca.

Palavras-chave:
Biblioteca Escolar, Web 2.0, Bibiblioteca 2.0, Literacias, Trabalho em rede.

Parte I – Estudo teórico

Introdução

A generalização da Internet, mudou a forma como o utilizador acede e produz informação. Em 2003, devido ao surgimento do conceito "Web 2.0", começou a operar-se uma mudança com grande impacto para a sociedade com inevitáveis consequências para a escola. Embora o termo sugira a existência uma nova versão da Web, ele não se refere tanto à actualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como a Internet é encarada por utilizadores e desenvolvedores.

De alguns anos a esta parte, as novas tecnologias da Informação e Comunicação têm penetrado na escola e nas bibliotecas. No entanto desde 2007, com o advento do Plano Tecnológico

da Educação, este processo tornou-se qualitativamente diferente e sistemático. As escolas e as Bibliotecas Escolares têm vindo a ser dotadas de equipamentos tecnológicos de última geração (computadores para alunos e professores de todos os níveis de ensino: programas e-escolinhas e e-escolas, projectores, quadros interactivos, Internet de banda larga,…)

Toda esta problemática do acesso e disponibilização da informação e novos serviços deles decorrente tem obviamente reflexo nas Bibliotecas Escolares Portuguesas, pois como define o Manifesto da IFLA/Unesco (2000) é missão da Biblioteca Escolar, a "promo[cão de] serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efectivos usuários da informação, em todos os formatos e meios."

É para nós claro que contribuindo a Biblioteca Escolar para a consecução dos objectivos da escola e para o ensino aprendizagem dos alunos esta tem que ser gerida de modo a acolher novos públicos e serviços que a emergência da Web 2.0 veio criar.

Deste modo e com este pano de fundo, nesta comunicação que se refere a um projecto de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado, interessou-nos estudar as seguintes hipóteses de investigação que passamos a enunciar:

- De que forma as Bibliotecas escolares se têm pensado a nível dos serviços que oferecem aos seus utilizadores de modo a cumprir a sua missão, nomeadamente tirando partido das ferramentas Web 2.0?
- De que forma as bibliotecas, poderão/deverão conduzir o seu plano de acção tendo em conta os novos serviços e funcionalidades que fazem do utilizador um participante activo na construção do conhecimento?
- Que tipo de trabalho estará por detrás daquelas bibliotecas escolares já com presença digital de características Web 2.0 (têm Blogue, Facebook, Twitter,…) que possibilite este tipo de serviço. O que originou estes contextos? Que passos foram dados?
- O que é comum nas bibliotecas escolares com presença digital de características Web 2.0 e qual o impacto percepcionado pela Biblioteca após a introdução deste tipo de serviços no relativo à sua missão?
- Existirão, na realidade portuguesa, Bibliotecas Escolares a que possamos chamar Biblioteca Escolar 2.0? Será possível, caracterizar este modelo de uma forma teórica e mais completa adequando-o à realidade portuguesa?

1. Os desafios que a Sociedade da Informação coloca à Escola: A literacia da Informação

Com o apetrechamento tecnológico das escolas e um acesso quase imediato às redes e repositórios/bases de dados de informação e mais recentemente com a chegada da Internet às escolas surgem novas competências que serão necessárias desenvolver nos alunos. Esta necessidade é apontada por vários autores como Zorinho (1999) ao referir a necessidade de um domínio da literacia como exigência de viver na sociedade da informação:

> *"Num mundo saturado em informação, a fonte de valor não é a disponibilidade bruta de dados mas a capacidade de os usar de forma útil. E esta capacidade implica não apenas competências técnicas e tecnológicas, mas também um padrão de selectividade profundamente apurado, desenvolvido a partir da definição clara de objectivos e condicionantes." Zorinho (1999 : 21)*

O relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares de 1996 e que serviu de base à criação da Rede de Bibliotecas Escolares refere a importância da informação como elemento central do Currículo

> *"Toda a actividade curricular consiste num processo de selecção, tratamento, produção e difusão da informação tendo como principal finalidade a aquisição de um "saber escolar".*
> *O crescimento exponencial do volume de informação, a diversidade de meios de difusão e a acessibilidade às fontes possibilitada pelas modernas tecnologias de informação obrigam a alterar por completo as formas tradicionais do trabalho escolar.*
> *A necessidade de desenvolver em todos os alunos competências neste domínio constitui o objectivo primeiro da aprendizagem, qualquer que seja a disciplina ou ano de estudo, exige uma organização, métodos e recursos adequados e assenta sobretudo na criação de situações que promovam o prazer de ler, de escrever e de investigar." Veiga (1996 : 29)*

Face a esta realidade, Calixto (1996), aponta novos caminhos para a escola portuguesa referindo que:

> *"Falta [no nosso país] um currículo de habilidades de informação […] Aprender a aprender significa que o aluno deve aprender a «localizar, seleccionar, interrogar, interpretar e comunicar conhecimento e compreensão. As habilidades progressivamente mais complexas e sofisticadas necessárias aos alunos para concluir estas tarefas constituem o currículo das habilidades de aprendizagem»*
> *Estas habilidades são as seguintes:*
> *- Planeamento;*
> *- Localização e recolha;*
> *- Selecção e avaliação;*
> *- Organização e registo;*
> *- Comunicação e concepção;*
> *- Avaliação.*
> *Estas habilidades não são inatas, devem ser adquiridas e é necessário que sejam introduzidas transversalmente ao currículo para podermos ter os alunos de facto a aprender a aprender" Calixto (1996: 103- 104)*

2. O papel da Biblioteca na escola

A evolução das concepções pedagógicas contemporâneas veio acentuar o papel do aluno e do seu trabalho no processo de ensino/aprendizagem. Aprender é buscar, interrogar, criar, avaliar, entrar em diálogo mediato e imediato com o mundo. São então necessárias certas condições para que o processo ensino/aprendizagem se desenvolva, e isto ultrapassa largamente a concepção de um espaço pedagógico restrito à sala de aula. A Biblioteca Escolar assume hoje em dia um importante papel como recurso educativo onde prática e a teoria surgem interligadas e as oportunidades de investigação surgem como essenciais.

O conceito de biblioteca tem mudado nos últimos anos e já vai longe o tempo em que os livros estavam fechados a cadeado considerando-se a Biblioteca apenas como um espaço de armazenamento de livros e outros documentos. A rápida expansão de serviços de rede generalizada com a Internet veio lançar um novo desafio às Bibliotecas. De acordo com Silva (1997):

> *"Estas só poderão sobreviver neste novo contexto se, a par dos serviços tradicionais, desenvolverem novos serviços de acesso remoto integrando a informação que detenham e de fornecimento remoto de documentos por meios electrónicos, o que impõe às bibliotecas e aos seus recursos uma nova recolocação no actual contexto comunicacional". Silva (1997 : 66)*

A Integração das Bibliotecas nas actuais redes de informação constitui, actualmente, o seu maior desafio.

Newton e Dixon (1999) apresentam no esquema abaixo (adaptado) as principais características e diferenças entre aquilo que se pode chamar uma Biblioteca Moderna e uma Biblioteca Pós-Moderna

	Bibliotecas Modernas	Bibliotecas Pós-Modernas
Identidade, Etos e Objectivos	Bibliotecas concebidas como edifícios para armazenar livros, jornais e outra documentação.	Bibliotecas concebidas como organizações fornecendo um conjunto de serviços relacionados com a documentação impressa e electrónica.
	As bibliotecas públicas, escolares e universitárias são as instituições de acesso à aprendizagem, à literatura e ao lazer.	Todas as bibliotecas contribuem para o sucesso económico, educativo e cultural dos indivíduos e das organizações.
Desenvolvimento da Colecção	Política de desenvolvimento da colecção como sinónimo de aquisições.	O acesso a materiais remotos é considerado tão importante como a propriedade de materiais.
	A manutenção e disponibilização de fundos especiais aos visitantes da biblioteca constitui um elemento importante da sua função de custódia.	A digitalização e disponibilização de fundos especiais a utilizadores remotos é considerada parte do papel das bibliotecas.
Serviços Técnicos	Os bibliotecários são os gestores absolutos da colecção que as respectivas organizações albergam, sendo responsáveis pela classificação e catalogação do fundo existente dentro da sua biblioteca.	Os bibliotecários têm o papel de contribuir, de forma estratégica, para a gestão dos recursos electrónicos existentes dentro da sua organização e remotamente.
Papéis Profissionais	Os bibliotecários têm papéis distintos e são especialistas diferentes dos professores e editores.	Os bibliotecários mantêm uma identidade própria mas as distinções relacionadas com o seu papel tradicional tornam-se menos nítidas.
	A formação de utilizadores é considerada um serviço adicional na maior parte das bibliotecas.	A formação dos utilizadores é considerada um serviço principal na maior parte das bibliotecas.
Papéis Profissionais	Os bibliotecários têm uma função essencial como intermediários no acesso às suas colecções.	Os bibliotecários têm uma função essencial como intermediários que acrescentam valor à informação, fornecendo informação actualizada, relevante e oportuna aos utilizadores finais.

Figura 1 – Diferenças entre Bibliotecas Modernas e pós-modernas

3. A emergência da Web 2.0 – O paradigma da participação

Na base da Web 2.0 está a participação dos utilizadores: eles acrescentam valor à rede sendo que os serviços melhorarão sempre que mais pessoas o usam pois qualquer utilizador pode criar conteúdos e avaliar (ratting) os que encontra.

Esta mudança de paradigma torna também possível a criação de conexões entre comunidades de utilizadores com interesses em comum. Em síntese, mais do que uma tecnologia, a Web 2.0 pode então ser definida como uma nova atitude e uma nova forma de as pessoas se relacionarem com a Internet:

3.2.1. O trabalho em rede - uma nova forma de aprender e ensinar

Assistiu-se, em todos os países desenvolvidos, no final do século XX e no início deste século a uma crise do sistema de ensino à qual se tem tentado resolver através de reformas do sistema educativo.

A disponibilização, das redes informáticas e a sua introdução nas escolas veio contribuir para que a natureza do ensino se modificasse.

A imagem que quanto a nós melhor poderá representar o valor das redes é a que se apresenta abaixo pois sugere que o valor das redes cresce substancialmente nas situações em que existe a criação de grupos ou subgrupos e consequente comunicação entre eles.

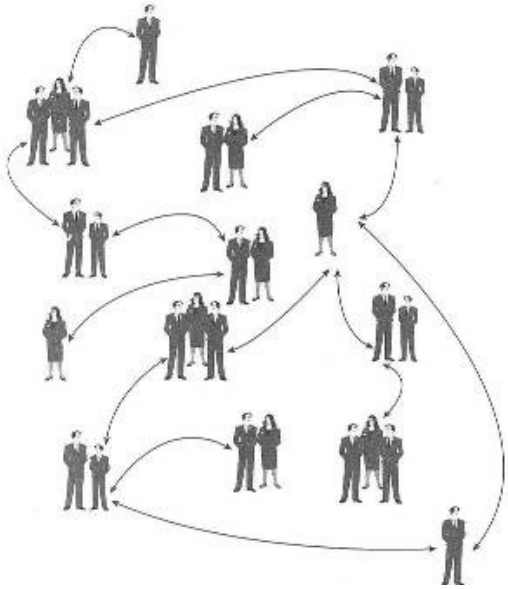


Figura 2 – Rede representativa da lei de Reed.

Em comparação com o ensino tradicional, acima caracterizado, o uso das redes no ensino apresentam, segundo Serra (1998 : 130), as seguintes vantagens:

> *"- Representam uma forma mais atractiva de aceder ao saber, na medida em que, por um lado, combinam trabalho e lazer, informação e entretenimento, e, por outro lado, propõem uma abordagem interactiva, em que o "leitor" se transforma em "utilizador";*
> *- Promovem a passagem da memorização pura e simples à pesquisa, selecção e organização da informação, fazendo com que a educação se torne auto-educação, centrada na actividade e na criatividade do aluno;*
> *- Facilitam o alargamento do campo da auto-educação a toda a vida, tornando-se educação permanente;*
> *- Deixam antever a passagem de um saber fragmentário, unilateral e linear, a um saber sintético e cumulativo (combinando todo o saber, em todas as suas formas, acerca de todos os temas), multilateral (pondo em confronto imediato os vários pontos de vista e tradições culturais) e não linear (hipertextual); dão azo a que utilizadores com diferentes graus de conhecimento tenham acesso diferenciado ao saber.*
> *As Redes permitem assim, a priori, satisfazer os princípios fundamentais do ensino-aprendizagem exigidos numa "sociedade de conhecimento", e que Barbara Lepani resume nos oito seguintes: aprendizagem permanente, aprendizagem auto-dirigida, aprender a aprender, aprendizagem contextualizada, aprendizagem adaptada às necessidades do aprendiz, aprendizagem transformadora, aprendizagem cooperativa e aprendizagem em tempo real Just-in-time)."*

4. A Biblioteca Escolar 2.0

4.1. Definição de conceitos

A emergência da Web 2.0 teve também consequências na forma como hoje em dia se concebem as Bibliotecas Escolares. Tradicionalmente a Biblioteca Escolar era o local na escola onde se acedia à informação, hoje em dia a informação está à distância de um clique na sala de aula, no pátio, no bar em casa,...

Com este contexto de fundo em 2005 foi concebido por Michael Casey no seu blogue LibrayCrunch ((http://www.librarycrunch.com [consult. 12 Out. 2010]) o termo Biblioteca 2.0 (Library 2.0). Em 2006 Maness (http://www.webology.ir/2006/v3n2/a25.html [consult. 12 Out. 2010]) apontou quatro características que podem definir este conceito:

> *"- Centrada no utilizador. O utilizador participa na criação de conteúdos e serviços disponibilizados na Web pela biblioteca.*
> *- Disponibiliza uma experiência multimédia. Tanto as colecções como os serviços da biblioteca 2.0 contêm componentes, vídeo, áudio, realidade virtual.*
> *- Socialmente rica. Interage com os utilizadores quer de forma síncrona (por ex. IM – mensagens instantâneas) quer de forma assíncrona (por ex. wikis).*
> *- Inovadora ao serviço da comunidade. Procura constantemente a inovação e acompanha as mudanças que ocorrem na comunidade, adaptando os seus serviços para permitir aos utilizadores procurar, encontrar e utilizar a informação."*

Deste modo, perspectivar a Biblioteca Escolar face aos desafios colocados pela Web 2.0 é, em primeiro lugar, entendê-la no contexto da sua missão e objectivos, no contexto da escola e dos diferentes sistemas com os quais interage mas é ainda necessário entendê-la no contexto da Sociedade do Conhecimento, um novo paradigma que confrontou a escola com diferentes modelos de aprendizagem/ construção do conhecimento. Este novo paradigma exige o alargamento das literacias implicadas no acesso à informação e à construção do conhecimento, numa sociedade em rede e onde a informação, não validada por critérios editoriais, se encontra facilmente acessível.

4.2. Que ferramentas Web podem ser colocadas ao serviço de uma Biblioteca 2.0?

4.2.1. As redes sociais - Porquê usar uma rede social na biblioteca?

Em primeiro lugar, porque pode ajudar a promover uma utilização responsável e segura das redes sociais, que, como vimos acima, expõem os jovens a inúmeros perigos. A promoção da literacia da informação não pode ignorar aquele que é hoje um dos mais fortes canais de comunicação dos jovens e onde eles obtêm e partilham informação de todo o tipo. Depois, porque as redes sociais permitem: Chegar onde estão os utilizadores; Uma relação mais próxima com os utilizadores; Uma maior visibilidade na Web; Oferecer conteúdos de qualidade; Campanha de *marketing* viral ; Dinamização de actividades; Estabelecer e manter contactos; Aumentar a comunicação em ambas direcções, dando assim a utilizadores a possibilidade de comunicarem connosco; Intercâmbio de informação em distintos formatos: imagens, vídeos, texto e um longo etc.

4.2.2. Blogues e Biblioteca

No que se refere à utilização dos blogues em contexto educativo, podemos encontrar inúmeras experiências: espaço de partilha, de reflexão, discussão, construção colectiva de conhecimento, colaboração, portfólio.

4.2.3. O Microblogue e a Biblioteca

Quando se fala em microblogues a primeira aplicação web que nos ocorre é o Twitter, embora esta não seja a única existente (Jaiku , Pownce…).

No início, poucos valorizavam as possibilidades do microblogging, sendo muito comum ouvir da boca de utilizadores da Internet que do blogue ou facebook ainda vêm alguma utilidade mas que, quanto ao Twitter, não lhe vêm utilidade nem interesse nenhum. Quanto a nós a questão centrar-se-á no uso que dão a esta ferramenta: Usam-na isoladamente? Usam-na em conjunto com outras ferramentas web 2.0? Usam-na no contexto das redes? Que atitude deveria ter uma biblioteca ou bibliotecário face ao Twitter?

Veja-se, a título de exemplo uma estatística de acesso a um blogue, ligado às bibliotecas, dada pelo próprio blogger

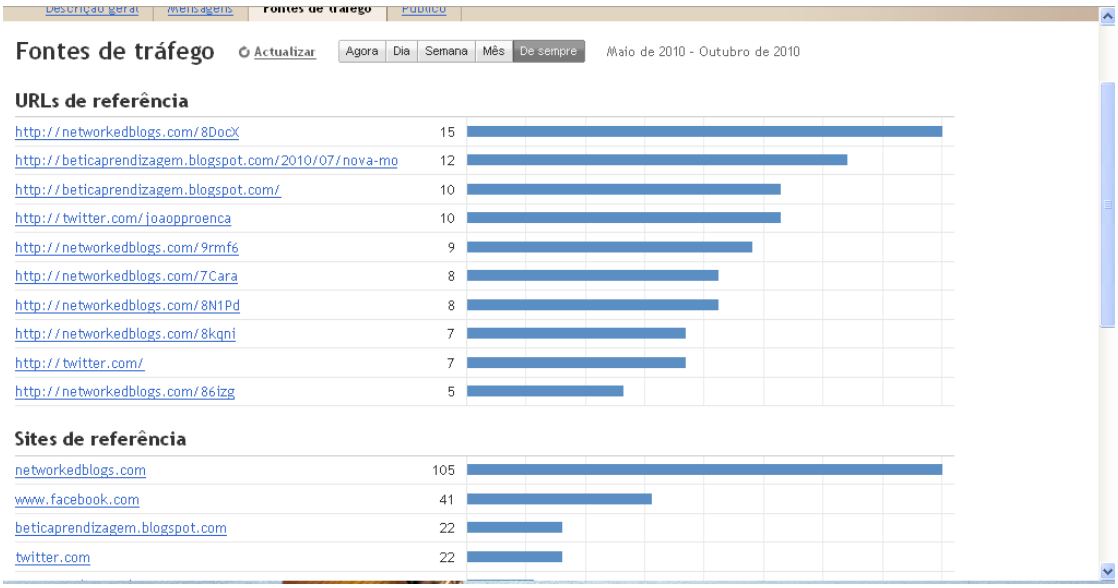


Figura 3 – Estatística de um blogue

Repare-se que a maioria dos acessos a este blogue se faz através de redes: Networkedblogs; Twitter; facebook… Esta é a força do uso integrado das redes. O Twitter deve, quanto a nós, ser usado neste contexto. Faz todo o sentido que a biblioteca ligue em rede e nas redes o blogue, o Twitter, o Facebook e que use aplicativos web 2.0 para replicar a informação relevante que publica no blogue por exemplo, noutra ferramenta web 2.0. Faz ainda sentido usar uma ferramenta que permite gerir todo este manancial de informação através de uma só plataforma.

O microblogging abre novas possibilidades às bibliotecas, centros de documentação, empresas, etc, pois não só facilita a publicação de anúncios/mensagens/notícias tão rapidamente como surgem mas também permite saber que essa informação se difunde de uma forma

extremamente rápida entre os utilizadores da rede quer via rss por todos os interessados que a podem subscrever ou até recebê-la em forma de sms nos seus telemóveis quer através das redes dos amigos dos amigos.

4.2.4.A partilha de conteúdos

Os espaços colaborativos têm assim inúmeras vantagens que podem e devem ser aproveitadas em contexto educativo. Como já vimos anteriormente, a Web 2.0 potencia o trabalho colaborativo e disponibiliza imensos espaços de colaboração que permitem a criação conjunta e a partilha de trabalhos e actividades *on-line*. Podemos criar, editar e partilhar documentos de texto, folhas de cálculo, apresentações. Hiperligações, conceitos, projectos de trabalho e imagens. Podemos aceder e editar os documentos referidos a partir de qualquer lugar, através de um computador ligado à Internet. Todo o trabalho produzido está sempre disponível *on-line.*

O **Google Docs** e o **Wikispaces** são exemplos de plataformas *on-line* de trabalho colaborativo.

4.2.5. Falar e ouvir: o podcast - Podcasts em bibliotecas

O Podcast pode ser utilizado na biblioteca segundo dois pontos de vista.

Bibliotecas como receptoras de podcast, dando acesso aos seus OPACS ou serviços de referência. Deste modo, os podcasts são tratados como mais uma fonte de informação.

4.2.6. A partilha de vídeos – O Youtube nas Bibliotecas

Embora correndo o risco de sermos injustos, podemos afirmar que a maioria das bibliotecas portuguesas não usam o YouTube ou usando-o, não o fazem de uma forma educativa, ligando-o às aprendizagens dos alunos. Não têm um canal YouTube, não publicam os seus próprios filmes no youtube. No entanto, sabemos que há por aí boas práticas.

4.2.7 Agregação de conteúdos e Bibliotecas

O RSS, os blogues ou qualquer outra das ferramentas podem converter-se em grandes aliados para o trabalho com as bibliotecas. São soluções simples e baratas para ajudar-vos a prestar um bom serviço de informação.

4.2.7.1. Noticias e novidades

Mediante um canal RSS na página da biblioteca podemos distribuir todas as notícias e novidades relacionadas com as actividades e eventos organizados, o marketing da biblioteca…

Também se pode oferecer um canal RSS com as novidades do catálogo, novas aquisições… em bibliotecas maiores com um grande volume de novas aquisições podem-se criar vários canais, por áreas ou temáticas.

4.2.8. Bookmarking social e Bibliotecas

A utilização de marcadores sociais em ambientes de aprendizagem tem inúmeras potencialidades, desenvolvendo a capacidade de conceptualizar e de estabelecer relações entre conceitos e estimulando a aprendizagem colaborativa. Para o trabalho da biblioteca é uma excelente ferramenta que, de forma fácil, permite seleccionar, organizar, classificar e partilhar a informação disponível na Internet. Sabendo que uma das principais dificuldades dos nossos alunos é a

capacidade de encontrar na Internet informação de qualidade para a realização dos seus trabalhos, a disponibilização de um serviço de marcadores sociais na biblioteca constitui assim uma ferramenta excelente de promoção de literacia e um exemplo de actividade centrada nas necessidades dos utilizadores.

Parte II- Estudo empírico

1. Plano de investigação

1.1. Sujeitos de investigação

O estudo incide sobre um conjunto de catorze Bibliotecas Escolares seleccionadas de entre aquelas que já têm uma presença digital a nível de existência de Blogue, conta no Facebook e ainda usem alguns serviços Web 2.0, como por exemplo, tenham contas no Twitter, Slideshare, Scribd, … pois garantirá à partida, senão alguma qualidade, pelo menos a constatação do facto que naquela Biblioteca Escolar já se colocou a questão da presença digital da Biblioteca.

1.2.Metodologias/Técnicas de investigação e instrumentos utilizados

Para desenvolver a investigação, com vista à obtenção de respostas para as questões de investigação elaboradas a nossa opção foi realizar uma investigação que se inscreve num paradigma interpretativo, em que a observação natural constitui a principal fonte de dados optando assim por um estudo de caso.

Dada a existência de um normativo legal que dá condições de trabalho e atribui competências nesta área de trabalho ao professor bibliotecário, é dado especial enfoque ao trabalho dos respectivos professores bibliotecários nesta área, a saber: Os motivos que levaram a biblioteca a optar por esta presença na Web, os impactos detectados ou esperados com essa opção, as dificuldades inerentes à tarefa, factores que facilitaram ou dificultaram esta mesma tarefa, … . No entanto este estudo, em consonância com a própria definição de estudo de caso, tem ainda uma perspectiva holística da biblioteca considerando outros actores / sujeitos como sejam outros professores da equipa da Biblioteca, o responsável PTE da Escola, alunos, assistentes operacionais, …

1.3.Constituição e caracterização da amostra

Tendo em vista a constituição da amostra para o nosso estudo foram analisados 200 blogues de bibliotecas escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. Estes 200 blogues constavam de uma base de dados referente ao ano lectivo 2009/2010 sendo que das 2155 escolas integradas e em funcionamento nesse ano lectivo apenas 1245 afirmaram possuir blogue da Biblioteca.

Foram ainda pesquisados os blogues cujos endereços aparecessem numa lista de distribuição de E-mail da RBE e foram considerados desde que constassem já da listagem extraída da base de dados da RBE referente ao ano 2009/2010.

Paralelamente foram analisados 66 perfis de facebook de um conjunto de aproximadamente 200 bibliotecas escolares com conta no facebook.

Desta análise foi feita uma pré-selecção de 29 Bibliotecas escolares que cumpriam os seguintes critérios: Terem um blogue activo e terem uma presença digital diversificada na web 2.0. Assim, todas as 29 Bibliotecas tinham blogue, 16 tinham página web, 27 têm perfil no facebook, 9 têm conta Twitter para além de terem ainda conta no Scribd, SlideShare, Canal Youtube, Diigo no blogue,...

Estas Bibliotecas escolares distribuíam-se pelas seguintes Direcções Regionais de Educação:

DRE	**Total**
Alentejo	1
Algarve	5
Centro	12
Lisboa e Vale do Tejo	7
Norte	4
Total	**29**

Quadro 1 – Distribuição da amostra por Direcções regionais de educação

Estas Bibliotecas tinham as seguintes tipologias

Tipologia	**Total**
EB1/JI	1
EB 2,3	13
EB 2,3/ES	1
EBI/JI	1
ES	7
ES/EB3	6
Total	**29**

Quadro 2 – Distribuição da amostra por tipologia de escola

Destes quadros resulta interessante referir que foram pré-seleccionadas Escolas de todos os níveis de ensino e de todas as Direcções Regionais de Educação.

Deste grupo de escolas foi feita uma análise aprofundada relativamente à qualidade e coerência do que era publicado nomeadamente na promoção das literacias digitais e sobre o trabalho em rede que era feito ou não de acordo com as questões de investigação apresentadas no início desta comunicação.

Após esta análise, foram escolhidas 14 Bibliotecas Escolares a saber:

NomeEscola	Localidade	Dre	Tipologia	Url BE	Blog BE	blog iniciado em	facebook	nº amigos	twitter
EB 2,3 de André Soares	Braga	Norte	EB2,3	www.eb23andresoares.edu.pt	http://bibliotecasss.blogspot.com/	2008	http://www.facebook.com/profile.php?id=100000988577393&sk=info#!/profile.php?id=100001276827178	46	
ES de Avelar Brotero	Coimbra	Centro	ES		http://bibliotero.blogspot.com/	2010	http://www.facebook.com/#!/olivia.remoreno	168	http://twitter.com/#!/bibabrotero
EB 2,3 de Algoz	Algoz	Algarve	EB2,3	http://bibs.google.com/site/bealgoz/	http://becreralgoz.blogspot.com/	2009	http://www.facebook.com/profile.php?id=100000188246993&sk=info&sk=info#!/profile.php?id=100000188246993&sk=info	1830	http://twitter.com/#!/BECRE_Algoz
EB1/JI de Carvoeira	Carvoeira	Lisboa e Vale do Tejo	EB1/JI		http://www.bibliotecas-ep.blogspot.com/	2010	http://pt-pt.facebook.com/biblioteca.escola.res.ep	391	
ES/3 de Casquilhos	Alto do Seixalinho	Lisboa e Vale do Tejo	ES/EB3		http://becrecasquilhos.blogspot.com/	2009	http://www.facebook.com/pages/BECRE-Biblioteca-da-Escola-Secund%C3%A1ria-de-Casquilhos/130638826890104?ref=ts	5	
EB 2,3 de Bocage	Setúbal	Lisboa e Vale do Tejo	EB2,3		http://bibliotecasbocage.blogspot.com/	2010	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001225813631	265	
ES/3 de Nelas	Nelas	Centro	ES/EB3	http://biblioteca.eseq-nelas.rcts.pt	http://alemmaisecundar.blogspot.com	2008			
ES Alves Martins	Viseu	Centro	ES	http://www.escolaalves-martins.rcts.pt/Creap/Index.htm	http://becreap-assm-viseu.blogspot.com/	2009	http://pt-pt.facebook.com/people/BeCreap-Essm/100000443936578	239	http://twitter.com/#!/BECREAPESAM
ES do Cartaxo	cartaxo	Lisboa e Vale do Tejo	ES		http://bibescartaxo.blogspot.com/	2010	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001276423035	1244	http://twitter.com/#!/bibescartaxo
EB 2,3 de Beiriz	Beiriz	Norte	EB2,3		http://bibliobeiriz.wordpress.com/	2006			http://twitter.com/#!/bibliobeiriz
ES/3 Padre Benjamim Salgado	Vila Nova de Famalicão	Norte	ES/EB3	http://www.esps.net	http://cassabiblio.blogspot.com	2007	http://pt-pt.facebook.com/pages/Casa-de-Camilo-Casa-biblio/100001767858565	278	http://twitter.com/#!/Cassabiblio
EB 2,3 Professor Galopim de Carvalho	Sintra	Lisboa e Vale do Tejo	EB2,3	http://www.eb23-galopim.rcts.pt/creav/site/guide.htm	http://www.galopimdecarvalho.blogspot.com/	2007	http://www.facebook.com/profile.php?id=1210038468#!/pages/Galopim-de-Carvalho/	55	
ES/3 do Fundão	Fundão	Centro	ES/EB3		http://bibliotecaescolar.esfundao.blogspot.com/	2008	http://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100000491897648&sk=info	2642	
ES D. Manuel Martins	Setúbal	Lisboa e Vale do Tejo	ES	http://www.esead-manuel-martins.rcts.pt	http://bibliotecaescolar.blogspot.com	2009	http://www.facebook.com/biblioteca	103	

Quadro 3 – caracterização da amostra definitiva quanto ao trabalho em rede usando ferramentas web 2.0 - Dados referentes a Fevereiro de 2011

Numa análise muito rápida às escolhas efectuadas, não deixa de ser revelante referir que:
- 70% das Bibliotecas têm um blogue iniciado antes de 2010
- Só não está representada a DRE Alentejo
- Todas as tipologias de Escola estão representadas

2. Boas práticas das Bibliotecas Escolares relativas à sua presença digital

Da nossa investigação, e face ao tempo que dispomos, gostaríamos de apresentar o trabalho de duas Bibliotecas:

2.1. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Galopim de Carvalho (Pendão-Sintra)



Figura 4 – Página inicial do blogue da biblioteca escolar da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Galopim de Carvalho (Pendão-Sintra)



Figura 5 – Página do facebbok da biblioteca escolar da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Galopim de Carvalho (Pendão-Sintra)



Figura 6 – Página institucional da biblioteca escolar da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Galopim de Carvalho (Pendão-Sintra)

Esta Biblioteca Escolar coloca um acento tónico na formação de utilizadores (alunos e professores) para as literacias do séc XXI e são apresentados recursos úteis de apoio ao currículo e ensino aprendizagem a partir da Biblioteca.

Exemplos:

O CRE ajuda a aprender ; Catálogo do CRE ; O melhor da Net ; Guião "Como Fazer um Trabalho" ; Filme "Como fazer um trabalho de pesquisa"-1 ; Filme "Como fazer um trabalho de pesquisa"-2 ; Filme "Como fazer um trabalho de pesquisa"-3

Apoio para professores

Índice de Kits - aulas de substituição ; PNL- Lista de obras existentes

Ligações úteis

Rede de Bibliotecas Escolares ; Biblioteca de Livros Digitais ; Plano Nacional de Leitura ; Casa da Leitura ; Ler e-books ; Portal das Escolas ; Linha de Leitura ; Seguranet ; Portal de Tecnologias Educativas ; PORDATA

2.2. Escola Secundária de Avelar Brotero



Figura 7 – Página inicial do blogue da biblioteca escolar da Escola Secundária de Avelar Brotero



Figura 8 – Página da nuvem de tags da conta Diigo da biblioteca escolar da Escola Secundária de Avelar Brotero



Figura 9 – Página inicial do facebbok da biblioteca escolar da Escola Secundária de Avelar Brotero



Figura 10 – Página inicial da perfil de facebook do professor Bibliotecário da biblioteca escolar da Escola Secundária de Avelar Brotero

Nesta Biblioteca há igualmente um acento tónico na formação de utilizadores (alunos e professores) para as literacias do séc XXI e são apresentados recursos úteis de apoio ao currículo e ensino aprendizagem a partir da Biblioteca.

Exemplos:

Recursos diigo ; Ligações para o Twitter e facebook ; Formação de utilizadores ; Guiões de pesquisa ; Modelos de literacia de informação ; Dicionários ; Web 2.0 definições ; Materiais e recursos pedagógicos.

Conclusão

Embora este trabalho de investigação não esteja concluído, é muito relevante o facto de se poder ter identificado boas práticas de Bibliotecas Escolares Portuguesas no referente à sua presença na Web 2.0 feita de um modo coerente, em rede e com o objectivo de promover literacias tão necessárias à vida na sociedade do século XXI

Identificamos ainda um conjunto de Bibliotecas Escolares que se obrigaram a repensar a nível dos serviços que oferecem aos seus utilizadores de modo a cumprir a sua missão, nomeadamente tirando partido das ferramentas Web 2.0 transformando-se em autênticas Bibliotecas 2.0

Trabalhamos ainda na resposta às seguintes questões de investigação:

- Que tipo de trabalho estará por detrás daquelas bibliotecas escolares já com presença digital de características Web 2.0 (têm Blogue, Facebook, Twitter,…) que possibilite este tipo de serviço. O que originou estes contextos? Que passos foram dados?

- O que é comum nas bibliotecas escolares com presença digital de características Web 2.0 e qual o impacto percepcionado pela Biblioteca após a introdução deste tipo de serviços no relativo à sua missão?

Bibliografia

Calixto, J.A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*, Lisboa : Caminho.

Carvalho, Ana Amélia (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa : Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular Ministério da Educação.

Casey, Michael E. : Savastinuk, Laura C. (2006, Vol. 131, n.º 14). *Library 2.0. Library Journal* . Acedido em: http://www.libraryjournal.com/article/CA6365200.html

Evans, Dave (2008). *Social Media Marketing, An hour a day*. Indianapolis : Sybex.

IFLA (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. Disponível em http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf

IFLA/UNESCO (2000). Manifesto das Bibliotecas Escolares, Disponível em http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf .

Maness, Jack M. (2007, Vol. 17, n.º 1). Teoria da Biblioteca 2.0: Web 2.0 e suas implicações para as bibliotecas. *Informação & Sociedade: Estudos* . Acedido em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/831 .

Newton, Robert e Dixon, David (1999), *We Other Victorians : Library History, the emergence of electronic Networking and the conditions of professional change, Education for information*. Holanda : IOS Press.

O'Reilly, Tim (2005). *Web 2.0 : compact definition?* . Disponível em http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web-20-compact-definition.html .

Pinheiro, Carlos (2010). *Contextos de aprendizagem na Web social Qual o papel das Bibliotecas?*. Disponível em : http://www.slideshare.net/ladonordeste/aprender-na-web-social .

Ponte, João Pedro da (1997). *As novas tecnologias e a educação* , Lisboa : Texto.

Ponte, João Pedro da (2000, Setembro-Dezembro). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?* http://www.rieoei.org/rie24a03.htm

Serra, J. Paulo (1998). *A informação como utopia*. Covilhã : Universidade da Beira Interior.

Silva, Armando Jorge (1997). *Bibliotecas e sistemas de informação electrónicos em Rede*. Lisboa : Colibri.

Veiga, Isabel et al. (1996), *Lançar a rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa : Ministério da Educação

Wikipedia. Library 2.0. Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/Library_2.0 .

Wikipedia. Web 2.0. Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 .

Zorrinho, Carlos (1999). *O mundo Virtual, Cadernos de gestão dos sistemas e tecnologias de informação*. Lisboa : Instituto de Informática,

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

As bibliotecas escolares portuguesas no Facebook e o seu papel na promoção da literacia da informação

LUÍSA ALVIM
Casa de Camilo-Museu.Centro de Estudos
mluisa.alvim@gmail.com

Resumo:
Os cidadãos que se incorporam nas redes sociais são influenciados por elas na forma como trabalham, se relacionam, procuram informação e passam os seus tempos livres. Neste contexto, a participação das crianças e jovens em idade escolar na rede Facebook revela-se um factor chave para implementar e estruturar acções de formação em literacia da informação. A presença das bibliotecas escolares, enquanto serviços que promovem a literacia da informação, não podem estar alheias a esta nova realidade e têm actualmente um papel relevante. As bibliotecas escolares são um centro social e emocional agregador de aprendizagens e experiências que rentabilizam as tecnologias da Web 2.0 para melhorar e reforçar as competências leitoras e de escrita dos alunos, promover a literacia da informação digital e serviços de informação e apoio ao leitor. Com este breve reflexão pretende-se perceber quais as estratégias gerais que as bibliotecas escolares portuguesas utilizam na rede Facebook para promoverem acções de literacia da informação.

Palavras-chave:
Literacia da informação, Biblioteca escolar, Facebook, Redes Sociais.

Introdução

O conceito tradicional de literacia, que envolvia a capacidade de entender e redigir textos, está em pleno desenvolvimento para uma abrangência de saberes e competências necessárias à interacção com a tecnologia e à obtenção de informação a partir dela. Hoje é crucial na sociedade, indispensável à autonomia de cada indivíduo e central na aprendizagem ao longo da vida, a supra capacidade promotora de transformação pessoal e social (Prole, 2005).

Com a transformação da Web, o fluxo informacional deixou de ser unidireccional e o cibernauta deixou de ser um mero receptor de informação. Com a Web 2.0, o aparecimento de blogues, de Wikis, de sistemas partilhados de conteúdos e com as redes socais, a interacção no mundo digital é a palavra de ordem e cada pessoa poderá ser produtora de informação. Argumenta-se que as escolas e as universidades já não são as únicas a contribuir para a formação dos seus alunos, no sentido de conseguirem pesquisar, recuperar, avaliar e utilizar a informação. As bibliotecas e seus profissionais, devido às competências adquiridas, deverão participar nesta vertente de preparação dos estudantes para o futuro, assumindo o combate à iliteracia informacional, dos media e do digital (Godwin & Parker, 2008).

Assim, a literacia da informação converteu-se num problema socioeconómico, que excede o alcance das estruturas educativas formais, sendo ampliado para outros organismos, que a par da escola e da universidade trabalham igualmente esta questão.

Sempre foi uma tarefa da biblioteca o sustentar o desenvolvimento de competências no utilizador, no sentido de melhor explorar os recursos que nela existem. Foi-se alargando o conceito de literacia de informação, e as bibliotecas públicas e as escolares começaram a desempenhar papéis no apoio ao desenvolvimento da literacia, na aprendizagem ao longo da vida e no apoio à educação formal.

Benavente (1996), que realizou um estudo sobre a literacia em Portugal, definiu-a como as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, capacidades de leitura, cálculo e escrita na vida diária. Um indivíduo com competências informacionais deveria ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, ter a capacidade de a localizar, avaliar e usá-la eficientemente (ALA, 1989). Acrescenta-se outras capacidades, como o saber a extensão da informação de que necessita, saber usá-la de um modo eficaz e eficiente, fazer uma avaliação crítica, assim como a selecção e a utilização compreendendo as questões económicas, sociais e legais que envolvem o seu uso. Muitos investigadores e instituições continuam a dar o seu contributo para esta definição e a dedicarem-lhe estudos, relatórios e recomendações.

A OECD[1] (2000) apresenta-nos as várias acepções da Literacia da Informação: literacia da prosa como o conhecimento e as competências necessárias para compreender e utilizar informação de textos; a literacia documental como o conhecimento e competências necessárias para localizar e utilizar informação em vários formatos; a literacia quantitativa como conhecimento e competências necessárias para efectuar operações aritméticas; a literacia dos media como competência de analisar criticamente, perceber os valores das mensagens informativas e de entretenimento através dos meios dos diversos media; a literacia visual que consta na capacidade de interpretar, utilizar e criar imagens; a literacia informática como o uso confiante e analítico das tecnologias de informação para o trabalho e o lazer; a literacia digital como o uso competente da Internet e das novas tecnologias inerentes a esta utilização.

A nível educacional, a Rede de Bibliotecas Escolares[2], em Portugal, é uma realidade promissora, integrando quase a totalidade das escolas do 1º ao 3º ciclo e escolas secundárias, com parcerias com as bibliotecas municipais dos concelhos onde estão integradas, e é fulcral para a elevação dos níveis de literacia e adopção de competências da literacia informacional.

A formação de utilizadores, de faixas etárias mais jovens, permite transmitir competências simultaneamente ao processo de aprendizagem curricular, como o gosto pela aprendizagem, o aprender a aprender, a autonomia e o sentido crítico da informação.

Têm emergido vários estudos defendendo o papel educacional das bibliotecas enquanto instituições vocacionadas para o desenvolvimento da literacia da informação, e se até há pouco tempo não existiam programas de desenvolvimento da literacia da informação nas bibliotecas em geral, esta situação actualmente está ultrapassada, porque cada vez mais há consciência da importância desta função nas bibliotecas enquanto locais de desenvolvimento desta missão (Calixto, 2004).

O Relatório-Síntese de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (1996) considera a informação “um elemento central do currículo” e refere:

> *“O crescimento exponencial do volume de informação, a diversidade de meios de difusão e a acessibilidade às fontes possibilitada pelas modernas tecnologias de informação obrigam a alterar por completo as formas tradicionais do trabalho escolar. A necessidade de desenvolver em todos os alunos competências neste domínio constitui o objectivo primeiro da aprendizagem, qualquer que seja a disciplina ou ano de estudo, exige uma organização, métodos e recursos adequados e assenta sobretudo na criação de situações que promovam o prazer de ler, de escrever e de investigar.”*

Este relatório determina que a biblioteca escolar deve desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, por solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes.

Igualmente, o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999) considera que "a biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida" e estabelece como seus objectivos, entre outros: "o proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer; assim como apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade".

Em 2007, a AASL[3] publicou um trabalho em que considerou a evolução da tecnologia e o seu reflexo no conceito de literacia da informação, fazendo-o abrir-se a uma maior complexidade. As competências aí definidas destinam-se a orientar o programa das bibliotecas escolares e devem ser um instrumento para o professor bibliotecário, em conjunto com os outros professores, para planear a aprendizagem dos alunos, recomendando que as escolas devem tecer, no seu projecto educativo, mais informações e disponibilizar fontes através dos canais digitais.

O relatório da OCDE (2010) defende que os trabalhadores actualmente necessitam de habilidades e competências que se requerem na gestão do conhecimento e incluem processos de selecção, aquisição, integração, análise, partilha de conhecimento em diferentes meios das redes sociais.

No inquérito recente "Portugal: ambientes online de crianças e jovens: Resultados do Projecto EU Kids Online", realizado a 1000 crianças portuguesas entre os 9 e os 16 anos, em 2010, os resultados são muito significativos quanto à presença desta faixa etária na Internet: 78% dos inquiridos usam a Internet, 67% acedem a partir dos seus quartos, 25% a partir das bibliotecas (as crianças e jovens com estatuto socioeconómico mais elevado não referem como principal local de acesso à Internet a biblioteca e a escola). A frequência de acesso diário é de 52% a 56%. As principais actividades que desenvolvem online vão desde os trabalhos de casa aos jogos, descarregar filmes e músicas, e 59% possuem perfil nas redes sociais (Ponte, 2011).

As bibliotecas e espaços juvenis são cada vez mais locais de socialização e lugares potenciais de intervenção activa em matéria de segurança e de estimulação a outras actividades mais criativas e interventivas no mundo digital. O uso da Internet facilita a literacia digital, mas as crianças mais novas tendem a ter falta de competências e de confiança. Há muito trabalho a realizar pela literacia digital, no treino das competências digitais, que necessitam de actualizações contínuas, em termos de formação, de dispositivos de segurança, para evitar crianças e jovens isolados na Internet e que sejam incompetentes digitalmente (Ponte, 2011). É de referir, que neste inquérito, os jovens (14-16 anos) revelam que sabem mais de Internet do que os seus pais, assim como jovens mais novos, de uma faixa socioeconómico mais baixa.

Por isso, é igualmente importante que as bibliotecas públicas, as escolas através das bibliotecas escolares, realizem acções de literacia digital para os pais e professores, no uso de uma boa utilização da Internet. As bibliotecas escolares são um caminho aberto para uma intervenção forte, sobretudo junto destas populações socioeconomicamente mais debilitadas (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson 2010).

É importante conhecer o panorama do desenvolvimento da literacia da informação na realidade portuguesa, a nível das bibliotecas, tanto as universitárias, públicas como as escolares, para se ir perspectivando linhas de acção de melhoria das várias literacias.

A biblioteca escolar tem que ter um papel central na escola, assumir uma função educativa em estreita colaboração com os professores curriculares, tem que ser a mediadora da informação, orientando os alunos e restante comunidade escolar no desenvolvimento das competências necessárias à vida (Mendinhos, 2009).

O modelo de uma biblioteca escolar que não seja só facilitador da informação, mas potencie o desenvolvimento de competências e de capacidades para os alunos saberem interpretar essa mesma informação, ser um meio de aprender a aprender (Amândio, 2007), deverá ser o modelo pelo qual nos devemos debater para a sua concretização.

Esta comunicação resulta de uma investigação informal baseada numa breve revisão da literatura sobre o estado da arte da literacia da informação, a sua presença nas bibliotecas escolares através da observação e da percepção das práticas dos professores bibliotecários nas páginas e perfis das bibliotecas escolares no Facebook[4].

A rede social Facebook é uma plataforma que está a criar comunidade, que cresce rapidamente e está a permitir intercâmbios e contactos profissionais e pessoais. Confirma-se uma tendência cultural e tecnológica para a convergência, nesta rede, de serviços com diferentes fins. O Facebook é também um excelente exemplo de um serviço 2.0, implementa a maioria das características e princípios pertinentes da Web 2.0, como por exemplo a criação de perfis pessoais públicos e institucionais, a escrita e leitura em linha, a participação em linha, a integração de blogues, a partilha de media, entre muitos outros. Vários autores têm analisado o conceito Facebook enquanto rede social, e reconhecem-na como uma rede que mais visibilidade dá às instituições que fazem parte dela e os serviços que disponibilizam. As bibliotecas vão criando posição nas redes sociais mais utilizadas pelos seus utilizadores, sobretudo com objectivos muito pragmáticos de se aproximar dos jovens e adolescentes, obter uma proximidade maior com os utilizadores, maior visibilidade na Web, promover actividades, dinamizar eventos, e estabelecer mais contactos com a comunidade (Arroyo Vásquez 2008).

É objectivo deste estudo, saber se existem explicitamente programas, acções, modelos de literacia de informação nalgumas bibliotecas escolares portuguesas, que possuem uma presença nesta rede social. E se para além da sua explicitação e divulgação, se esta plataforma é utilizada como suporte para a literacia da informação digital junto dos seus utilizadores directos, como os alunos dos graus de ensino que a escola comporta, professores, pais, à comunidade educativa em geral.

Metodologia

Por necessidade de limitar o âmbito de estudo, seleccionou-se cinco escolas de cada nível de educação e ensino público: ensino básico 1º ciclo, Agrupamentos[5], ensino básico 2º e 3º ciclo, e escolas secundárias, reunindo, numa amostra aleatória, 20 escolas que têm perfil ou página no Facebook, estando dispersas geograficamente no território nacional, e integram a Rede de Bibliotecas Escolares.

Temos consciência que esta amostragem não é significativa para um estudo rigoroso sobre o papel das bibliotecas escolares relativamente à literacia da informação. Pretendeu-se realizar uma primeira abordagem ao tema e sinalizar algumas conclusões desta observação. O fenómeno da rede social Facebook ainda é muito recente e as escolas e bibliotecas ainda estão a perceber qual poderá ser a sua posição e intervenção junto da sua comunidade escolar. Este trabalho que se apresenta visa só dar um primeiro esboço da situação no que se refere às práticas associadas às bibliotecas escolares e à literacia da informação, focadas nos perfis/páginas da rede social.

A recolha de dados foi realizada no dia 24 de Fevereiro 2011 e observou-se o passado do mural, da cada biblioteca, até ao dia 24 de Janeiro, completando cerca de um mês de actividades.

Registou-se um diário sobre cada publicação nos murais e aplicou-se a grelha de análise construída para avaliar a existência de intervenções na área da literacia da informação.

Algumas questões, durante a análise dos dados, foram levantadas, que podem condicionar os resultados, como: a falta de presença das escolas de ensino básico do 1º ciclo nesta rede; os nomes das bibliotecas não corresponderem aos nomes oficiais das escolas; a falta de informação sobre a escola no perfil/página da biblioteca escolar no Facebook; o desconhecimento se os amigos do perfil/ página são utilizadores reais da biblioteca escolar; muitas publicações nos murais das bibliotecas são de *amigos* e não foram consideradas para esta análise, apesar da importância que poderiam ter para as conclusões, se os *amigos* fossem professores curriculares, pais ou outros elementos da comunidade escolar.

A grelha de análise (ver tabela 1) foi construída a partir da revisão da literatura, de onde foram seleccionados os indicadores que se consideraram importantes para construção de um modelo de literacia informacional que fosse transversal aos vários níveis de ensino (Hernández-Pérez & García-Moreno, 2010).

Grelha de análise da Literacia da Informação
Alunos
Acções de familiarização com a Biblioteca Escolar
divulgação do guia do utilizador
sobre a CDU
como consultar o catálogo
como localizar documentos nas estantes
consultar o dicionário
Acções sobre Internet
como pesquisar na Internet
sobre avaliação de páginas Web
sobre selecção de informação relevante na Internet
sobre utilização segura da Internet
Acções sobre literacia da informação
sobre selecção de informação relevante em livros e periódicos
sobre escrita de texto a partir da informação obtida
como organizar um trabalho de pesquisa
como fazer uma bibliografia
como fazer um trabalho escrito
como aprender a estudar
sobre acordo ortográfico
sobre disciplinas curriculares
Acções sobre o Livro e a Leitura
sobre novidades bibliográficas
sobre documentos da biblioteca
sobre escritores
Acções sobre as TIC e Web 2.0
sobre Facebook
sobre blogues
Professores curriculares, professores bibliotecários
elaboração de bibliografias para os alunos
ética da informação (liberdade intelectual, censura, privacidade)
sobre TIC e Web 2.0
sobre bibliotecas, escritores, livros
sobre segurança na Internet
Pais
sobre segurança na Internet

Tabela 1

A grelha contém os três tipos principais de classes que são objecto da literacia da informação nas bibliotecas escolares: os alunos, os professores curriculares, os professores bibliotecários e os

pais. Relativamente aos indicadores, constatámos que outros poderiam ser incluídos, e excluídos alguns dos mencionados, mas optámos por enumerar os mais frequentes.

No anexo podemos encontrar a lista das 20 bibliotecas e o nome das escolas a que pertencem, assim como o URL dos perfis/páginas das bibliotecas no Facebook.

No futuro, para aprofundar o tema será necessário alargar substancialmente a amostra aqui apresentada, conjugar métodos qualitativos, como entrevistas aos professores bibliotecários, alunos e professores curriculares; investigar quem são os *amigos* da página, na realidade utilizadores virtuais, e compará-los com os utilizadores da biblioteca, para caracterizar o público-alvo; verificar os projectos educativos das escolas quanto à inclusão de programas de literacia da informação, a envolvência do conselho pedagógico, conselho executivo, departamentos e associação de pais nas acções; analisar os planos de actividades da biblioteca escolar, como também todos os outros serviços que a biblioteca dispõe no meio digital.

Resultados

O gráfico 1 apresenta os resultados referentes ao número de acções que foram mencionadas nos perfis/páginas das 20 bibliotecas escolares observadas no espaço temporal mencionado. Constatámos a existência de um número pouco elevado de acções, onde se destacam 12 acções "sobre escritores" e 10 acções "sobre a ligação segura à internet".

O gráfico 2 apresenta exactamente o nº de acções anteriores a par com as acções de literacia não citadas e não desenvolvidas nos perfis/páginas das bibliotecas.

Este gráfico completa-se, para uma leitura parcial, com a tabela 3, onde só se apresentam as acções não referidas e não desenvolvidas pelas bibliotecas no Facebook.

A tabela 4 revela quais as acções de literacia foram salientadas pelas várias bibliotecas. As bibliotecas numeradas de 1 a 5 são as do ensino básico 1º ciclo, as de 6 a 10 as referentes a Agrupamentos (pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclo), as de 11 a 15 do ensino básico 2º e 3º ciclo, e 16 a 20 as do ensino secundário. A *Biblioteca Escolar Do Carandá* (1º ciclo) é que possui maior número de acções, a *Be Eb Joãodedeus* (1º ciclo) não possui nenhuma acção. As bibliotecas que contemplam acções para pais ligadas à segurança da internet são três: *Be da Carapinheira* (2º e 3º ciclo), *Bibliotecário Escola Secundária Fundão* e a *Biblioteca da Escola Secundária/3 de Barcelinhos*, visível também no gráfico 7, divididas por nível de ensino.

No gráfico 4 visualizamos o número de acções de literacia por nível de ensino, sendo o 1º ciclo do ensino básico a destacar-se com 15 acções, seguida de 12 acções pelos Agrupamentos e 2º e 3º ciclo, e 10 acções pelas escolas secundárias.

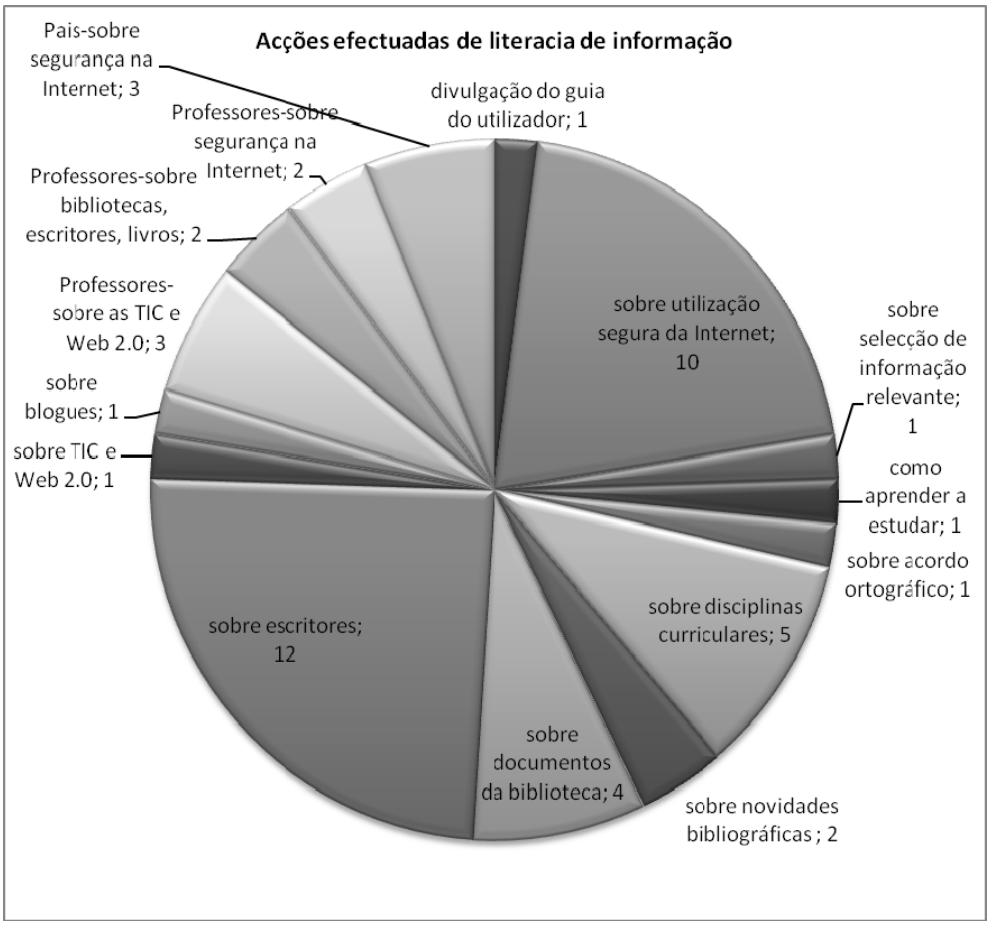


Gráfico 1

Acções de literacia da informação não desenvolvidas	
Para os alunos - acções de familiarização com a Biblioteca Escolar	sobre a CDU
	como consultar o catálogo
	como localizar documentos nas estantes
	consultar o dicionário
Para os alunos - acções sobre Internet	como pesquisar na Internet
	sobre avaliação de páginas Web
	sobre selecção de informação relevante na Internet
Para os alunos - acções sobre literacia da informação	sobre escrita de texto a partir da informação obtida
	como organizar um trabalho de pesquisa
	como fazer uma bibliografia
	como fazer um trabalho escrito
	como aprender a estudar
Para os alunos - acções sobre as TIC e Web 2.0	sobre Facebook
Para os professores curriculares, professores bibliotecários	elaboração de bibliografias para os alunos
	ética da informação

Tabela 3

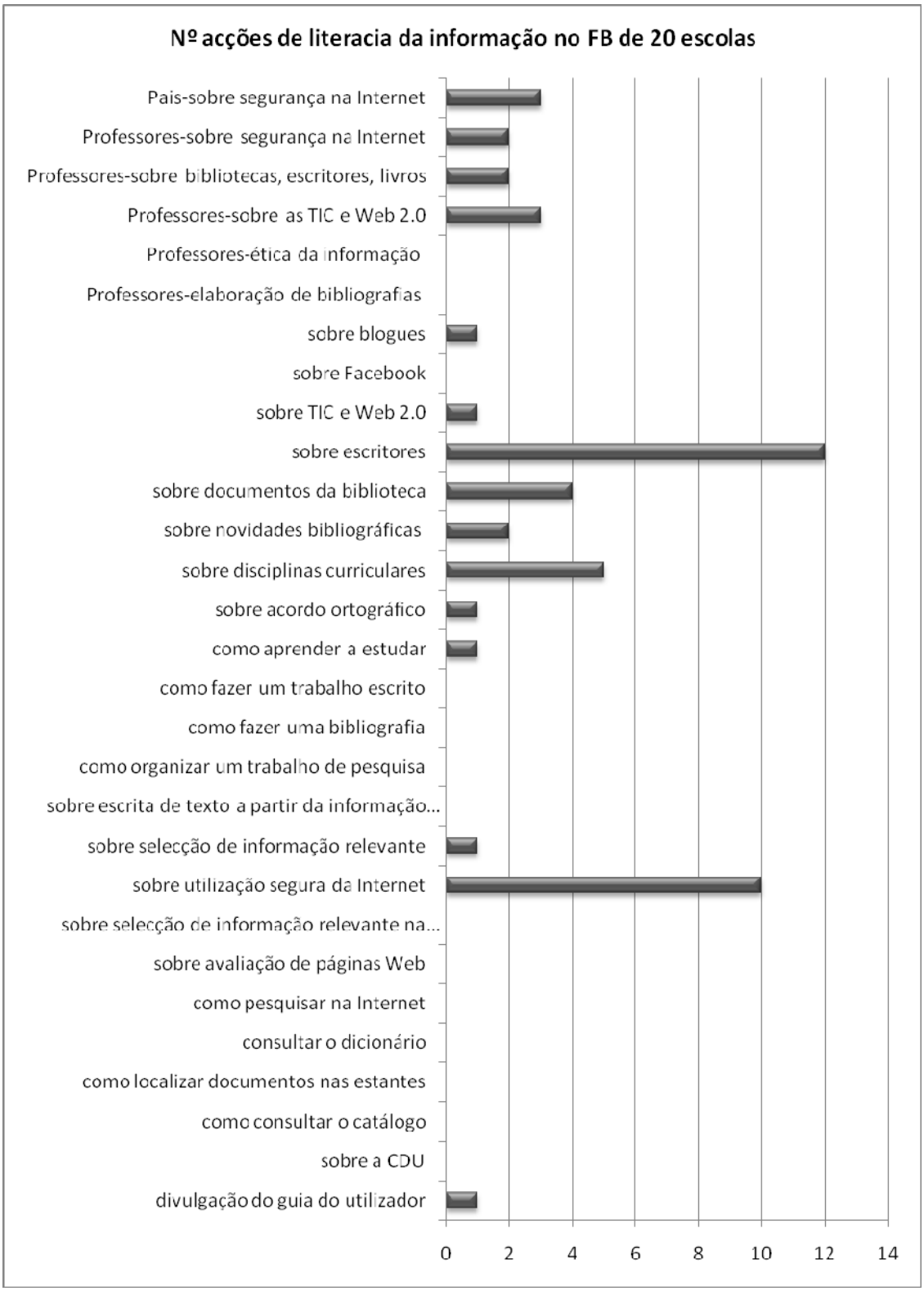
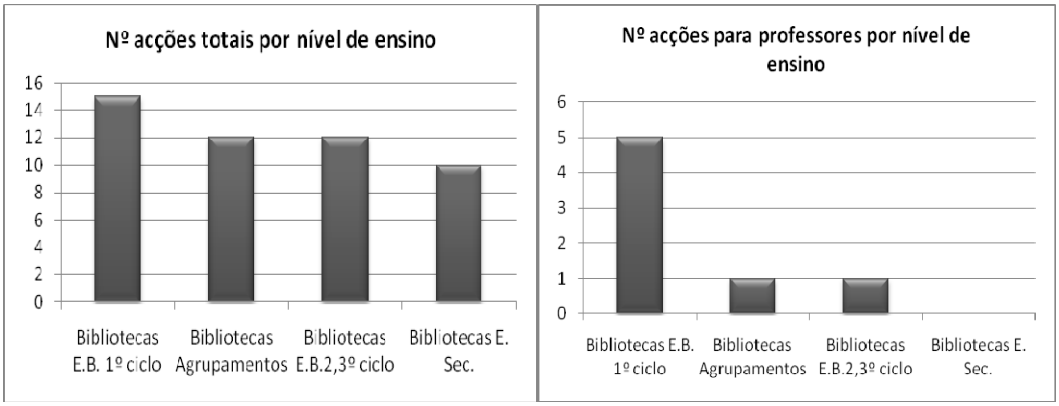

Nº acções de literacia da informação no FB de 20 escolas
Pais-sobre segurança na Internet
Professores-sobre segurança na Internet
Professores-sobre bibliotecas, escritores, livros
Professores-sobre as TIC e Web 2.0
Professores-ética da informação
Professores-elaboração de bibliografias
sobre blogues
sobre Facebook
sobre TIC e Web 2.0
sobre escritores
sobre documentos da biblioteca
sobre novidades bibliográficas
sobre disciplinas curriculares
sobre acordo ortográfico
como aprender a estudar
como fazer um trabalho escrito
como fazer uma bibliografia
como organizar um trabalho de pesquisa
sobre escrita de texto a partir da informação...
sobre selecção de informação relevante
sobre utilização segura da Internet
sobre selecção de informação relevante na...
sobre avaliação de páginas Web
como pesquisar na Internet
consultar o dicionário
como localizar documentos nas estantes
como consultar o catálogo
sobre a CDU
divulgação do guia do utilizador
0
2
4
6
8
10
12
14

Gráfico 2

	divulgação do guia do utilizador	sobre utilização segura da Internet	sobre selecção de informação relevante	como aprender a estudar	sobre acordo ortográfico	sobre disciplinas curriculares	sobre novidades bibliográficas	sobre documentos da biblioteca	sobre escritores	sobre TIC e Web 2.0	sobre blogues	Professores-sobre as TIC e Web 2.0	Professores-sobre bibliotecas, escritores,	Professores-sobre segurança na Internet	Pais-sobre segurança na Internet
1 Be Eb Joãodedeus															
2 Biblioteca Escolar Do Carandá		X					X	X	X			X	X	X	
3 Biblioteca Escolar (Loule Quatro Cabanita)		X						X	X		X				
4 Bibliotecas Horta Mãe Soberana (Bibliotecas)		X							X					X	
5 Biblioteca Vilarinho Do Bairro													X		
6 Biblioteca Corga		X					X	X	X	X					
7 Bibliotecas Agrupamento de Manhente						X		X							
8 Biblioteca Escolar do Agrup. Escolas de Vila Boim		X													
9 Biblioteca Escolar Castro Marim									X						
10 Biblioteca Escolar Algoz						X			X			X			
11 Biblioteca André Soares Beas		X													
12 Biblioteca Escolar Gardunha Fundão		X							X						
13 Biblioteca Escolar Arronches		X		X		X			X			X			
14 Be da Carapinheira	X		X												X
15 Biblioteca Escolar Ave Moncarapacho						X									
16 Biblioteca Esc Sec Amares									X						
17 Bibliotecário Escola Secundária Fundão						X									X
18 Biblioteca da Escola Secundária/3 de Barcelinhos		X			X				X						X
19 Be Campo Maior									X						
20 Biblioteca Secundária da Batalha		X							X						

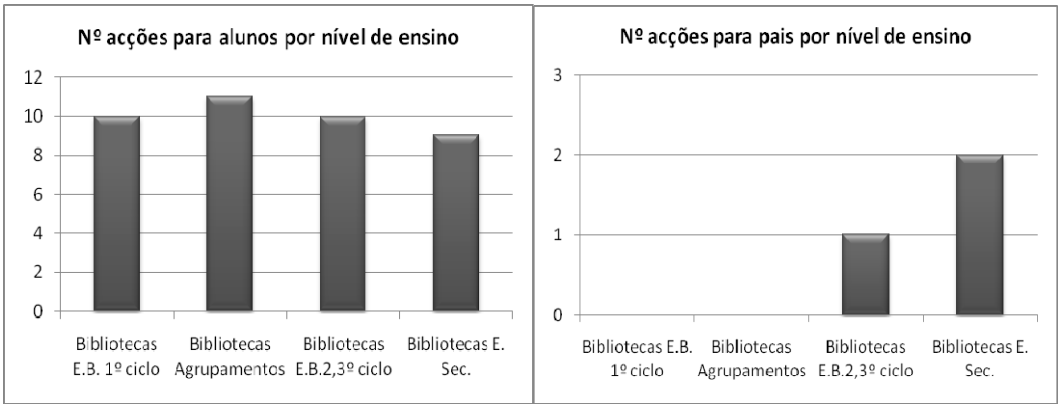
Tabela 4



Gráficos 4 e 5

No gráfico 5, observamos só as acções destinadas aos professores, onde novamente as bibliotecas das escolas do 1º ciclo se destacam com 5 acções, 1 acção nos Agrupamentos e 2º e 3º ciclo, e nenhuma acção nas escolas do secundário.

No gráfico 6 observamos o total de número de acções destinadas aos alunos por nível de ensino, e deparamos com resultados muito semelhantes, 10 acções para o 1º ciclo, 11 para agrupamentos, 10 para 2º e 3º ciclo e 9 para o ensino secundário.



Gráficos 6 e 7

Conclusões

Para além do constrangimento temporal em que o trabalho foi feito, da reduzida amostra de bibliotecas escolares com presença no Facebook, da diminuta utilização de métodos, a exclusão do método qualitativo, etc., que limitam as conclusões do estudo, ele permite-nos, mesmo desta forma, obter algumas conclusões que deverão ser encaradas como um contributo para um estudo mais vasto e para o qual, no futuro, poderão concorrer investigações semelhantes mais aprofundadas. Com as ressalvas já feitas, transparece desta análise aos perfis/páginas do Facebook das bibliotecas examinadas alguns breves apontamentos que passamos a enunciar.

Sabemos que os profissionais das bibliotecas escolares, sejam professores, educadores ou outros, têm permanecido actualizados, ainda que a evolução tecnológica não seja estanque, e têm procurado tirar partido dos meios disponíveis da nova cultura digital. Apesar da preocupação da Rede de Bibliotecas Escolares e de muitos professores, ainda não se adoptou um standard de *literacia da informação* para se ter em conta nas bibliotecas dos diferentes ciclos de ensino. Existem competências gerais aceites mas a operacionalização e uma estratégia conjunta de desenvolvimento de literacia da informação é ainda inexistente. Sem dúvida, que a literacia da informação é uma preocupação de quase todas as bibliotecas escolares mas sabemos que ainda está longe de ser um dos domínios privilegiados da sua acção.

Neste estudo não se procurou analisar se as bibliotecas escolares adoptaram algum modelo e realizam acções de literacia de informação, para além dos perfis/páginas do Facebook. O objectivo deste estudo resume-se apenas a saber se existem explicitamente programas, acções, modelos de literacia de informação nos perfis/páginas do Facebook de algumas bibliotecas escolares portuguesas, e se os usam como suporte para a literacia da informação digital junto dos seus utilizadores directos.

Os resultados são pouco animadores, existe um número reduzido de acções de literacia, que focam um número diminuto de indicadores de literacia. Muitos indicadores importantes, como as acções de familiarização com a biblioteca escolar, as acções sobre Internet em geral, sobre a Web

2.0 não foram mencionados nas publicações nesta rede social. A acção da segurança da Internet, tanto para alunos como para os pais, foi bastante abordada, talvez porque o mês de observação dos dados coincidiu com a Semana da Segurança na Internet, promovida pelo Ministério da Educação. Será de salientar que as acções relacionadas com a literacia informacional mais tradicional: sobre como consultar o catálogo bibliográfico, localizar documentos, pesquisar na Internet, fazer bibliografias, organizar um trabalho escrito, não são retratadas em nenhuma publicação no Facebook e por nenhum nível de ensino.

Todos os produtos de comunicação, que a biblioteca escolar suporta, deveriam ser, para além dos de divulgação, marketing das actividades a desenvolver e notícias das actividades desenvolvidas, uma influência muito positiva nos resultados dos alunos, uma luz para os alunos também sobreviverem nas redes sociais e navegarem com qualidade e segurança nesse meio. A biblioteca escolar não deveria esquecer o seu papel no processo de aprendizagem, nas competências no processo de pesquisa e na avaliação da informação, não a descontextualizando, mas integrando os currículos e os conteúdos dos mesmos. Deparámo-nos com publicações no Facebook que seriam só da ordem do marketing de actividades ou relatos de acontecimentos passados, que revela que o papel do professor bibliotecário, gerindo o perfil do Facebook, não demonstrou, nestes casos, ser um mediador, um facilitador da aprendizagem. Com as novas tecnologias e as redes sociais, o modelo de professor terá que ganhar significado como intermediário nos ambientes digitais, nas plataformas e-learning e no uso das ferramentas colaborativas. Este paradigma de professor vem de encontro à visão da aprendizagem como um processo em que os alunos não só aprendem a adquirir conhecimento mas que ficam aptos a reformulá-lo e a aprender sempre mais (Mendinhos, 2009).

As bibliotecas deverão acompanhar as necessidades de aquisição de novos conhecimentos e adoptar funções formativas de aprendizagem (Amândio, 2007), situação que quase não conseguimos perceber nesta análise dos perfis/páginas do Facebook.

As acções sobre a segurança da Internet destinadas aos pais dos alunos foram organizadas pelas escolas secundárias, não existindo nenhuma acção deste género, anunciada no Facebook nas escolas de ensino básico, o que nos interroga sobre se não seria pertinente fazê-las nas faixas etárias mais novas. A pouca informação para pais editada no Facebook, leva-nos a crer que a identidade de comunidade escolar como um todo não está suficientemente enraizada nas escolas e reflecte-se na rede social. Os destinatários das publicações são praticamente alunos, excluindo os pais e professores. Igualmente não se vêm publicações com conteúdos relevantes criados pelos pais e pelos outros professores curriculares.

Constatou-se alguma falta de preparação, por parte dos professores bibliotecários, para promover as literacias na plataforma Facebook, mas simultaneamente sabemos que existe um esforço das bibliotecas, em geral, em ultrapassar esta insuficiência, formando e motivando professores curriculares e professores bibliotecários para o trabalho sistemático e consequente, que deve ser o da literacia da informação, digital e dos media, apesar dos resultados desta análise no Facebook não mostrarem um investimento na formação dos professores das escolas nestas temáticas.

Também não se denota, nesta observação dos perfis/páginas do Facebook, a colaboração entre professores bibliotecários com os outros professores curriculares no desenvolvimento de competências de informação e de comunicação, aprendizagens necessárias para o século XXI, estratégia recomendada pela ALA[6] & AASL (2007). A aprendizagem baseada em recursos implica uma estreita colaboração entre o professor curricular e o professor bibliotecário para conjuntamente delinearem um modelo de intervenção e um programa de aprendizagem, para que os alunos não desenvolvam só competências para aceder à informação, mas também se empenhem no processo de construção do conhecimento.

Será importante que o professor bibliotecário tenha mais consciência que as ferramentas da Web 2.0 podem estar mais ao serviço da construção de um ambiente de literacia de informação, promovendo comunidades educativas mais activas e interactivas de aprendizagem, não só nos blogues e nas plataformas de e-learning como habitualmente já fazem, mas também nas diversas redes sociais em que participam e na qual a biblioteca possui um perfil público. Defende-se uma mudança de enfoque, em que a comunicação e o relacionamento social não desvalorizem a aprendizagem das diferentes competências essenciais ao conhecimento. O Facebook sendo uma rede que os alunos utilizam abundantemente na sua vida diária, proporciona uma oportunidade à biblioteca escolar para posicionar-se com uma estratégia bem definida, criativa e marcante, fazendo a diferença entre todas as outras páginas e perfis existentes na rede, no que se refere à literacia da informação.

A presença das bibliotecas escolares, enquanto serviços que promovem a literacia da informação, não podem estar alheias a esta nova realidade e têm actualmente um papel relevante. As bibliotecas escolares são um centro social e emocional agregador de aprendizagens e experiências que rentabilizam as tecnologias da Web 2.0 para melhorar e reforçar as competências leitoras e de escrita dos alunos, promover a literacia da informação digital e serviços de informação e apoio ao leitor.

Advogamos para as bibliotecas escolares, e sua equipa de docentes, já com a elevada disposição tecnológica demonstrada noutros produtos e serviços que as bibliotecas escolares dispõem, que retirem o máximo partido dos vários recursos informativos ao seu dispor para orientar os alunos na construção e desenvolvimento de capacidades que lhes permitirão um futuro qualificado.

Bibliografia

ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy Final Report. Chicago: American Library Association. Disponível em http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/White_Papers_and_Reports/Presidential_Committee_on_Information_Literacy.htm (Consulta 10 Fevereiro 2011).

ALA & AASL (2007) *Standards for the 21st Century Learner*. Disponível em http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf (Consulta 9 Fevereiro 2011).

Amândio, Maria J. (2007). Literacia de informação nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao Programa Copérnico. 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas [CD-ROM]. Ponta Delgada: BAD.

Arroyo Vázquez, N. (2008). Bibliotecas públicas y sitios de redes sociales, ¿una cuestión de visibilidad? Apresentado na IV Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, A Coruña. Disponível em http://eprints.rclis.org/14815/ (Consulta 31 Janeiro 2011).

Benavente, A. (ed.). (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Calixto, José A. (2004). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. Homenagem ao Professor Doutor José Marques. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF (Consulta 2 Fevereiro 2011).

Godwin, P. and Parker, J. (eds). (2008). *Information Literacy meets Library 2.0*. London: Facet.

Hernández-Pérez, T.; García-Moreno, M.A. (2010). Los Retos de la alfabetización informacional en las bibliotecas: guía para superar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales. *PRISMA.COM*, n.º 13. Disponível em http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/15334/1/retos_alfin_biblioteca.pdf (Consulta 14 Fevereiro 2011).

IFLA/UNESCO. (1999). Manifesto da biblioteca escolar. Disponível em http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf (Consulta 4 Fevereiro 2011).

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A.; Ólafsson, K. (2010). Risks and safety on the internet: The perspective of European children Initial findings from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents. EU Kids Online. Disponível em http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx (Consulta 21 Fevereiro 2011).

Mendinhos, Isabel Maria S. (2009). *A Literacia da Informação em Escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta. Disponível em http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1382 (Consulta 5 Fevereiro 2011).

OECD. (2000). Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey. Disponível em http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf (Consulta 3 Fevereiro 2011).

OCDE. (2010). Are the new millennium learners making the grade? (Executive summary). Disponível em http://www.oecd.org/dataoecd/6/56/45000441.pdf (Consulta 3 Fevereiro 2011).

Ponte, C. (2011). Portugal: ambientes online de crianças e jovens: Resultados do Projecto EU Kids Online. PowerPoint da apresentação. Conferência EU Kids Online 2. Disponível em http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/ (Consulta 21 Fevereiro 2011).

Portugal. Ministério da Educação. (1996). Relatório-síntese de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=relatorio_sintese.pdf (Consulta 2 Fevereiro 2011).

Prole, A. (2005). *O Papel das Bibliotecas Públicas face ao conceito de literacia*. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf (Consulta 2 Fevereiro 2011).

Nome da escola	Denominação da biblioteca no Facebook	URL do mural do FB
E.B. 1º ciclo		
Escola Básica João de Deus Monte Estoril, Lisboa	Be Eb Joãodedeus	http://www.facebook.com/nquatroloule#!/profile.php?id=100001970527892&sk=wall
Escola EB 1 do Carandá Braga	Biblioteca Escolar Do Carandá	http://www.facebook.com/#!/biblioteca.caranda
EB1 nº 4 Loulé	Biblioteca Escolar (Loule Quatro Cabanita)	http://www.facebook.com/nquatroloule#!/nquatroloule?sk=wall
Biblioteca Mãe Soberana e Biblioteca EB1/JI Horta de Stº António, Loulé	Bibliotecas Horta Mãe Soberana (Bibliotecas)	http://www.facebook.com/nquatroloule#!/profile.php?id=100000986115006&sk=wall
Biblioteca Escolar da Escola Básica Nº2 de Vilarinho do Bairro, Anadia	Biblioteca Vilarinho Do Bairro	http://www.facebook.com/nquatroloule#!/biblioteca.vilarinhodobairro?sk=wall
Agrupamentos		
Agrupamento de Escolas da Corga de Lobão, Aveiro	Biblioteca Corga	http://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100000819411309
Agrupamento de Manhente Barcelos	Bibliotecas Agrupamento de Manhente	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100001730079645&sk=wall
Agrupamento de Escolas de Vila Boim	Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Vila Boim	http://www.facebook.com/pages/Biblioteca-Escolar-do-Agrupamento-de-Escolas-de-Vila-Boim/168723023164210?ref=ts&v=wall
Agrupamento de Escolas Castro Marim	Biblioteca Escolar Castro Marim	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100000979122631&sk=wall
Agrupamento Vertical de Escolas de Algoz	Biblioteca Escolar Algoz	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100000188246995
E.B. 2º e 3º ciclo		
EB 2,3 André Soares Braga	Biblioteca André Soares Beas	http://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100001276827178&sk=wall
EB 2,3 Gardunha Fundão	Biblioteca Escolar Gardunha Fundão	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100000732080260&sk=wall
Escola Básica 2,3 Nossa Senhora da Luz Arronches	Biblioteca Escolar Arronches	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100001630733823&sk=wall
E.B.23 Dr. José dos Santos Bessa Carapinheira	Be da Carapinheira	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100000025103714
Escola EB23 António João Eusébio	Biblioteca Escolar Ave Moncarapacho	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001443614419#!/bibmoncarapacho

Escolas Secundárias		
Escola Secundária de Amares Braga	Biblioteca Esc Sec Amares	http://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100000601129482
Escola Secundária do Fundão	Bibliotecário Escola Secundária Fundão	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100000481887648&sk=info
Escola Secundária / 3 de Barcelinhos Barcelos	Biblioteca da escola Secundária / 3 de Barcelinhos	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/bibliobarcelinhos
Escola Secundária Campo Maior	Be Campo Maior	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100000495766148
Escola Secundária da Batalha	Biblioteca Secundária da Batalha	http://www.facebook.com/profile.php?id=100001269764423&etrk=ffa#!/profile.php?id=100001233750223&sk=wall

Notas finais

1Organisation for Economic Co-operation and Development, disponível em: http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html
2 Disponível em: http://www.rbe.min-edu.pt/
3 American Association of School Librarians, disponível em: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/index.cfm
4 Disponível em: http://www.facebook.com/
5 O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino.
6 American Library Association, disponível em: http://www.ala.org/

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração

MARIA DO CÉU GOMES DIAS RODRIGUES
Escola Secundária de Maria Lamas de Torres Novas (ESML)
ceu.dias@gmail.com

Resumo:
O "Apoio ao desenvolvimento curricular", formalizado através do Domínio A do "Modelo de auto-avaliação da biblioteca escolar", lançado em 2008, pela Rede de Bibliotecas Escolares, tendo em vista o desenvolvimento das literacias da informação, tecnológica e digital, exige uma relação próxima entre a biblioteca escolar (BE), os professores e as estruturas da escola. Através de um estudo de investigação-acção (IA), realizado numa escola secundária com 3º Ciclo, testámos a viabilidade da introdução de um nível de interacção mais elevado entre o professor bibliotecário (PB) e os professores, com o intuito de desenvolver nos alunos competências de informação. Para o efeito, analisámos as concepções dos docentes sobre o ensino destas competências e sobre a função da BE e testámos diversas estratégias com o intuito de as tornar mais favoráveis à colaboração. Através deste trabalho conseguimos alterar, ainda que numa percentagem reduzida, as concepções de alguns docentes, que superaram certos mitos e naturalizaram o trabalho colaborativo com a BE nas suas práticas. Observou-se uma mudança de linguagem entre os docentes, que conduziu a novos discursos no plano institucional, inscritos nos documentos de referência. Tomando em consideração um conjunto de saberes práticos, de que o PB se pode munir para catalisar o processo de mudança, este deve continuar a investir, no território educativo, para alcançar o "currículo integrado", procurando superar mudanças adversas, como a supressão da Área de Projecto, em que o estudo se ancorou inicialmente, e tentar tirar partido de novas oportunidades, como o Programa Educação 2015.

Palavras-chave:
Literacia de informação, integração curricular, bibliotecas escolares, investigação-acção, trabalho colaborativo.

Actualidade e relevância do tema e objectivo do estudo de investigação

Com o advento da Sociedade da Informação, a dimensão pedagógica das bibliotecas escolares tem vindo a ser crescentemente valorizada. Muitos estudos, nomeadamente norte-americanos, canadianos e australianos, provam que as bibliotecas escolares produzem um impacto positivo no sucesso dos alunos, incrementando a motivação pela leitura e pela procura de informação.

Entre nós, este desafio remonta a 1996, através do Relatório "Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares", onde se declara a biblioteca escolar (BE) como um "instrumento essencial do desenvolvimento do currículo". Contudo, não abundam as provas de tal valia e tão pouco as

descrições dos possíveis *modus operandi*, sobretudo ao nível do desenvolvimento das competências de literacia de informação (LI). A Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE) lançou, em 2008, um modelo de avaliação, que visa contribuir para o reforço e a evidência do valor das bibliotecas escolares. Trata-se de um documento importante para a orientação do professor bibliotecários (PB) e para a escola. Através deste instrumento, sublinha-se o papel do PB no "Apoio ao desenvolvimento curricular", formalizado através do Domínio A do referido modelo.

Entre as hipóteses de abordagem ao Domínio A, destaca-se, de acordo com a experiência de outros países, o trabalho colaborativo entre o PB e os professores. Montiel-Overall (2005) define colaboração como sendo um relacionamento de trabalho entre dois ou mais "participantes iguais", assente na confiança e que, num quadro de partilha, estão envolvidos na concepção, planeamento e criação de situações de "ensino integrado". O trabalho colaborativo, que implica, assim, o co-planeamento, a co-implementação e a co-avaliação do progresso dos alunos, durante todo o processo de ensino, justifica-se pelo facto de as competências de informação deverem ser desenvolvidas em contexto, ou seja a par e como base àquilo que é ensinado aos alunos.

Importa, contudo, compreender a substância desta colaboração, tendo em vista a sua operacionalização no terreno. Será que se enquadra nas orientações da RBE? Existem, entre nós, experiências exemplares? Sobre o que incide este trabalho e como se concretiza? Quais as suas vantagens, inconvenientes e limites? Atendendo à vigência da compartimentação de saberes, tempo e espaço, à predominância das metodologias transmissivas, a par de uma concepção tradicional de biblioteca escolar, será que o trabalho colaborativo, com base nesta estrutura, poderá germinar no território escolar? Em suma, será este um dos caminhos, através do qual a BE pode contribuir para o sucesso educativo?

Neste quadro de intenções, a missão do PB afigura-se paradoxal e exige o envolvimento da escola na reflexão orientada para a mudança. A fim de dar início à sua missão, o PB tem, antes de mais, que se preparar para liderar este processo. Esta preparação envolve questões de ordem pedagógica e organizacional e uma focalização, na nossa opinião, nas concepções[1] dos docentes, que consideramos, no estudo realizado, como o principal factor condicionador da mudança pretendida. Devemos explicitar aos docentes a nova função da BE e o papel renovado do PB, que se propõe como parceiro para a "sua" sala de aula. Qual a reacção dos professores a esta proposta? Como podemos influenciar as concepções daqueles que não estão preparados para a inovação? Como podemos construir, em conjunto, um caminho de aprendizagem, assente no risco da experiência?

Com a investigação realizada, pretendeu-se compreender e testar formas de a BE contribuir

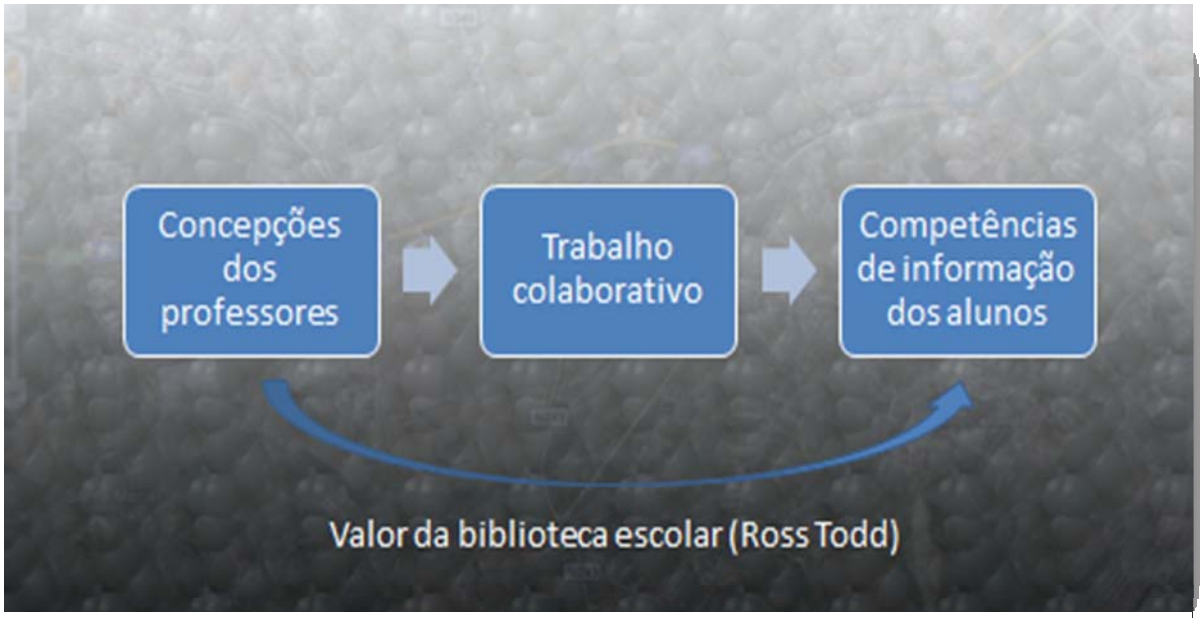


Figura 1 – Finalidade geral da *investigação*

para a melhoria dos níveis de LI dos alunos, através do reforço do trabalho colaborativo, tendo em consideração as orientações da RBE e outros modelos, nomeadamente de outros países, bem como os diversos factores que condicionam o sucesso da sua acção, dos quais salientamos, pelas razões que a seguir exporemos, as concepções dos professores (figura 1).

Motivações para a realização da pesquisa

A focalização das concepções dos docentes decorreu das primeiras experiências, levadas a cabo a partir de 2007/2008, no âmbito do projecto "Uma aula através da BE/CRE". Mais precisamente em 2008/2009, através da 2ª edição deste projecto, procurámos desenvolver competências literácitas recorrendo ao trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e as Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND). Verificámos que, apesar: da pertinência dos objectivos, confirmados pelos baixos resultados observados nos "testes de LI", aplicados no Ensino Básico; do interesse que observámos nos alunos na continuidade do trabalho que encetáramos com eles, na presença dos professores; e da ratificação do projecto pela escola, a adesão por parte dos docentes foi muito inferior à que esperávamos. Assim, a PB apenas desenvolveu trabalho colaborativo com duas docentes e trabalho cooperativo com alguns professores sobre "ética da informação". Face ao exposto, concluímos que nos havíamos concentrado nos objectivos e no processo, mas havíamos descurado as concepções dos docentes acerca das potencialidades pedagógicas da BE, concretizáveis através do trabalho colaborativo.

Moveu-nos, assim, na realização deste trabalho, a vontade de contribuirmos para a melhoria das práticas de ensino e do contexto, em que as mesmas ocorrem, através da integração explícita das competências de informação no currículo. Tal desiderato apenas pode ser alcançado através do trabalho colaborativo, nos planos organizacional e pedagógico, pelo que considerámos importante estarmos atentos ao surgimento de uma comunidade de prática, tendo em vista o desenvolvimento e a sustentabilidade do programa da BE.

O presente estudo constituiu, também, uma oportunidade para o nosso desenvolvimento profissional, bem como o de outros professores envolvidos.

Objectivo e questões de partida da investigação

É objectivo desta investigação, por um lado, a melhoria do programa da BE, no que toca ao desenvolvimento de competências de informação e, por outro, alcançar uma melhor compreensão acerca das concepções dos docentes e sobre as formas de as influenciar.

Formulámos três questões de investigação: a primeira prende-se com a caracterização das concepções, práticas e expectativas de colaboração dos professores, ao longo do processo; a segunda com a avaliação do impacto da nossa intervenção e a terceira com a detecção do surgimento de uma comunidade de prática em torno do plano de acção da BE.

Fundamentação metodológica

Em 2009/2010, foi lançada uma nova edição do projecto "Uma aula através da BE/CRE", no qual se integrou um estudo de investigação-acção centrado nas concepções dos docentes. Considerámos que o sucesso deste estudo contribuiria para o sucesso do projecto de intervenção.

Concebemos, assim, um plano de acção e de análise, apresentado na figura 3, e que decorreu entre Junho de 2009 e Abril de 2010.

O objectivo geral do plano de acção tem os alunos como público-alvo, dizendo respeito à melhoria dos seus níveis literácitos. Já o objectivo específico corresponde ao objectivo da investigação, anteriormente descrito.

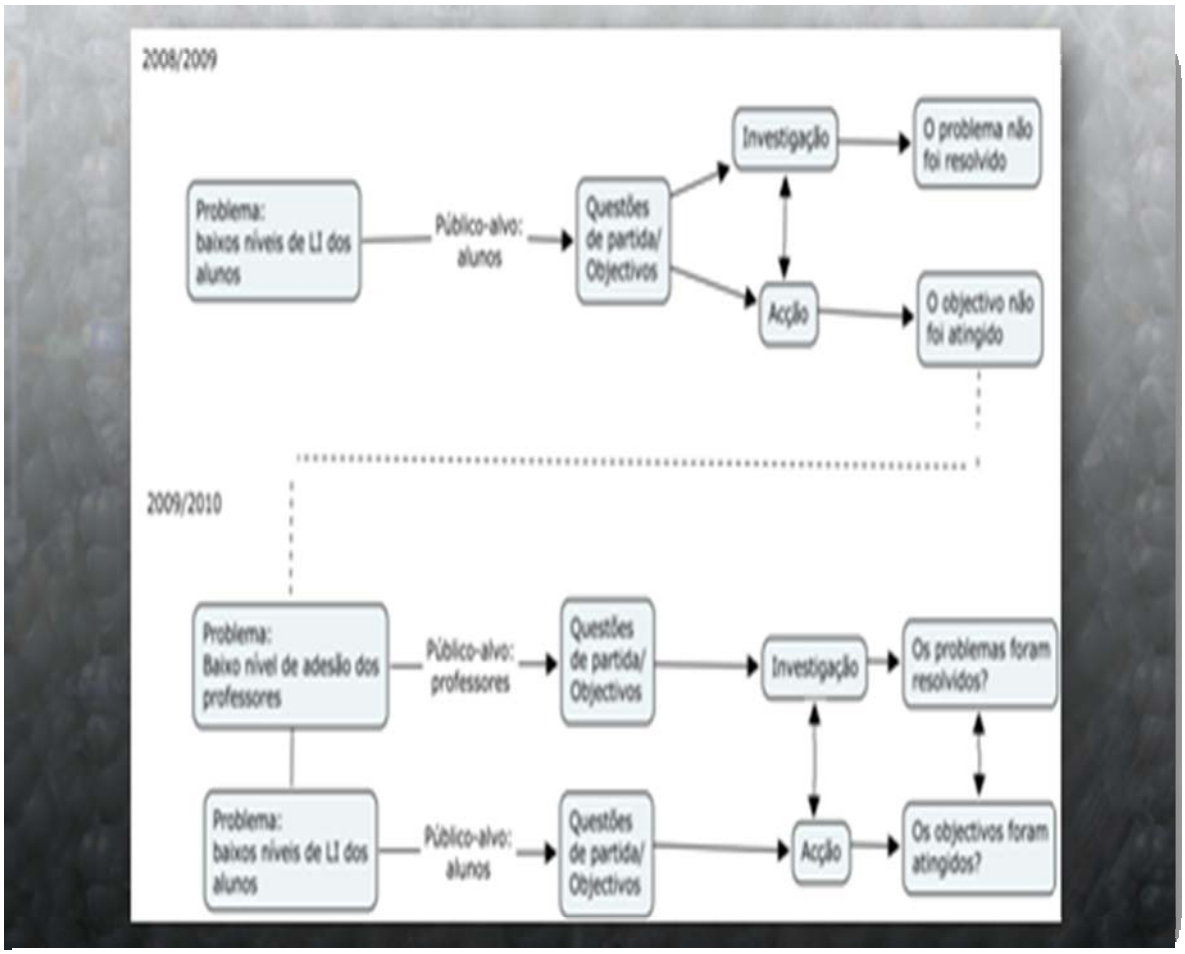


Figura 2 - Relação morfológica entre o projecto de intervenção e o estudo

Os resultados esperados dizem respeito a um plano de *advocacy*, de promoção do trabalho colaborativo com os professores em prol do desenvolvimento de competências de informação, e que deve ser apoiado por evidências. Este plano de advocacy abrange as seguintes estratégias:

- Obtenção de apoio por parte dos órgãos de gestão de topo e intermédios
- Melhoria da informação e comunicação com a escola
- Liderança, pelo PB, pautada pelo exemplo
- Formação dos docentes
- Trabalho conjunto de desenvolvimento de competências de informação (em AP, no 7º Ano, e em outras disciplinas)

Podemos distinguir duas dimensões neste plano de acção: uma correspondente “àquilo que o PB pode fazer”, para induzir a apropriação pelos docentes, e que respeita ao plano de *advocacy* e outra onde se equacionam as respostas por parte dos professores e da escola. A finalidade principal do plano de *advocacy* consiste na promoção da reflexão junto dos professores a partir das suas práticas quotidianas. A reflexão constitui, deste modo, o ponto de charneira do plano de investigação-

acção. Pretendemos, por esta via, que se criem e introduzam no quotidiano da escola novos significados, que a afastem da normatividade e da mudança aparente.

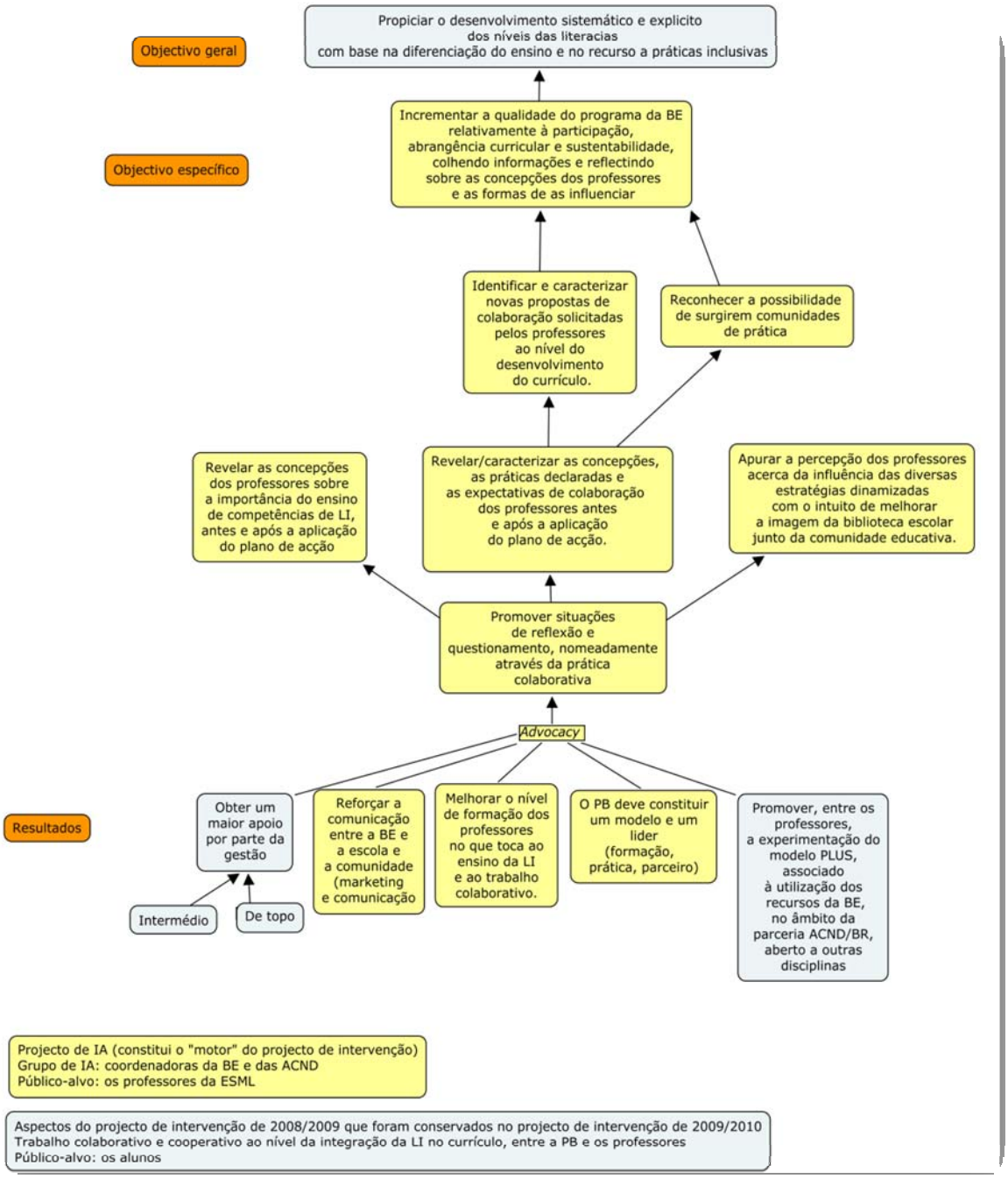


Figura 3 – Relação entre o estudo de investigação-acção e o projecto de intervenção

Convirá realçar, ainda, no que toca às opções metodológicas, que a investigação-acção constituiu a metodologia adequada para este estudo, por três motivos:

- possibilita a compreensão e a melhoria da acção, a par das condições do seu exercício;
- realiza-se através da colaboração, que pretendemos precisamente reforçar neste estudo, e que está na base do sucesso do programa de qualquer biblioteca escolar;
- possibilita a aplicação do processo e das conclusões em situações similares.

O contexto em que se insere a acção do professor bibliotecário

Através do enquadramento teórico propusemo-nos resolver um conjunto de necessidades de informação, com o intuito de concebermos um quadro orientador da acção no terreno. Procurámos, assim, tal como se descreve na figura 4, clarificar o contexto em que se insere a acção do PB, no que toca a orientações e modelos, margem de liberdade, conceitos e práticas relativos à ligação entre a BE e a sala de aula, nos vários planos do sistema educativo: desde o plano macro, à escala

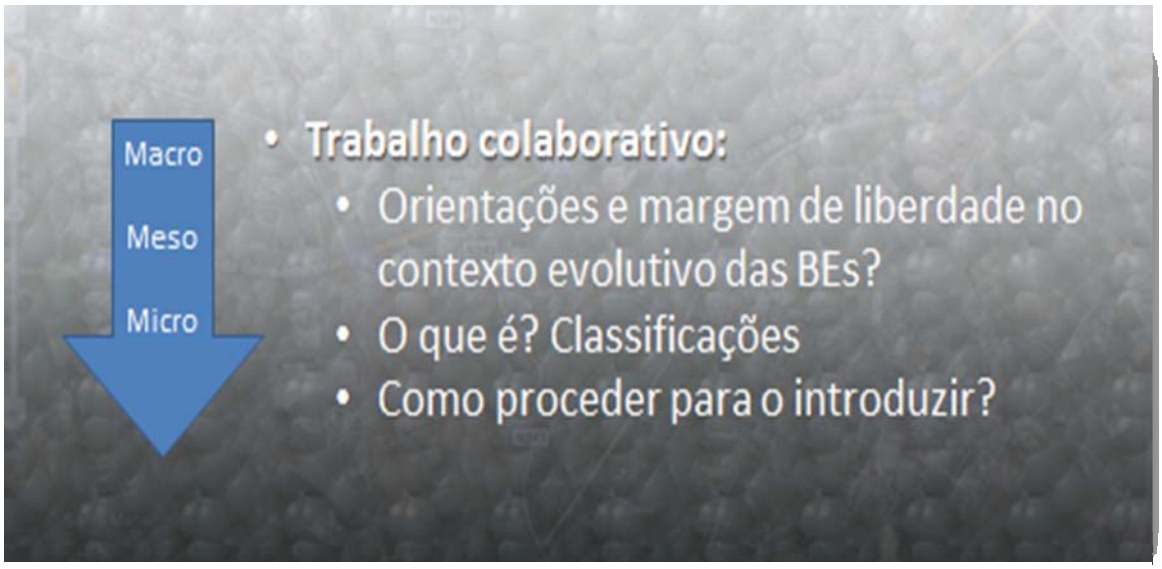


Figura 4 - Fundamentação da estrutura do enquadramento teórico

nacional/tutela, passando pelo plano meso, da organização escolar, até ao plano micro, da interacção entre o PB e os professores. Neste contexto, aprofundámos a noção de trabalho colaborativo e explorámos os modos pragmáticos de o introduzir junto dos professores.

Concluímos, a partir da investigação documental, que no nosso país as experiências em torno do trabalho colaborativo, com base na BE, tiveram resultados limitados, pelo que não pudemos identificar modelos a seguir. Por outro lado, a RBE confere-nos liberdade para reinterpretar a mudança que iniciou em 1996, pelo que somos livres de seguir exemplos de outros países que valorizam o trabalho colaborativo, como os que são descritos por autores norte-americanos e outros.

Depreendemos, contudo, a partir do Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, que nas orientações da tutela subjaz a ideia de que existe uma relação directa entre a mudança de concepções dos docentes e a vivência de uma “nova” BE, que deve ser proporcionada por uma equipa diligente e com formação adequada, que contudo se encontra numa posição subsidiária. O “currículo de LI”, preconizado a partir do “modelo de auto-avaliação” de 2008, deve ser alcançado nestas condições. Em nossa opinião, esta ideia constitui uma concepção prévia, generalizada, que devemos ter em consideração, e que pretendemos substituir por outra, tal como se descreve na figura 5. Assim, ainda que os professores sejam os únicos responsáveis pela mudança das próprias concepções, essa mudança poderá ser catalisada pela vivência de práticas diferentes em colaboração com o PB. Só assim, o PB enquanto professor e “especialista em informação”, em pé de igualdade com os professores, poderá negociar soluções de ensino de competências de informação

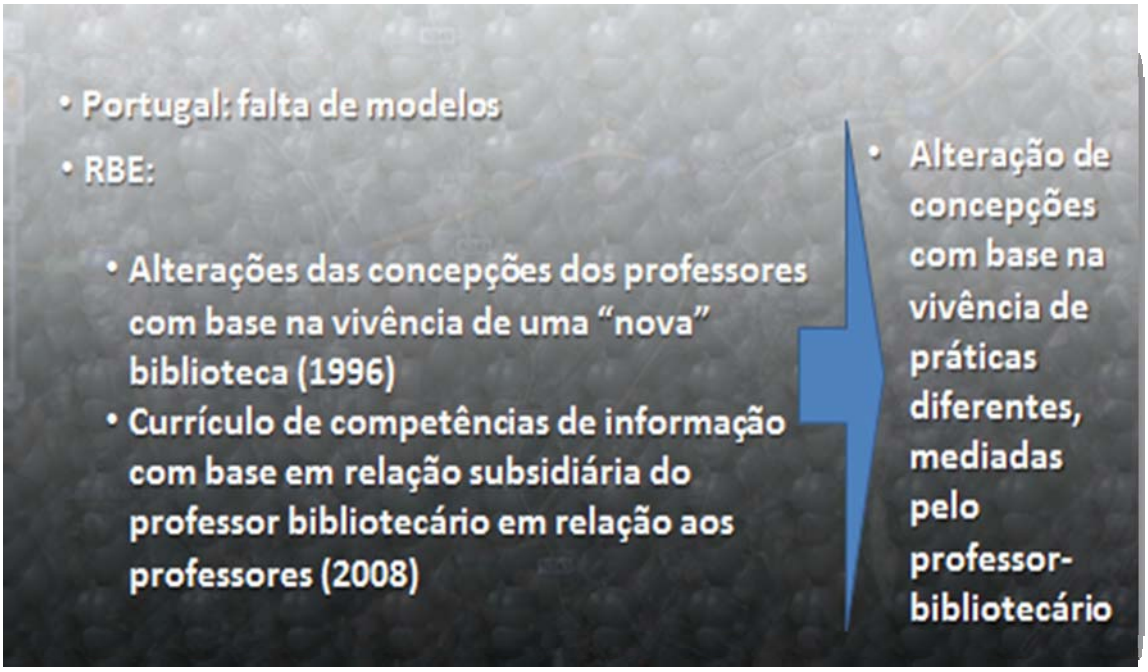


Figura 5 – Deduções sobre o contexto em que se insere a acção do professor bibliotecário

“para a sala de aula”, com base nos recursos de informação e difundir essas soluções através de redes colaborativas, progressivamente maiores, com implicações no currículo, ao ponto de surgir, daí, um “currículo de literacia da informação”, que possua significado para a escola.

Conclusões do estudo:

Retomando as questões de partida, pudemos concluir o seguinte:

1. Qual a relação entre as concepções e as práticas declaradas pelos professores e as expectativas que idealmente estes devem assumir no que respeita à planificação e desenvolvimento do currículo em colaboração com a BE?

Dando maior crédito aos comportamentos dos professores, que espelharão mais fielmente as suas concepções, pudemos concluir que terão ocorrido algumas mudanças conceptuais, atendendo ao número de professores que nos convidaram para as “suas” aulas (colaboração com nove professores e trabalho de coordenação e cooperação com treze docentes) e que aderiram à

formação (dez docentes) e estiveram presentes na sessão de sensibilização (cem professores). Notámos, também, uma mudança de linguagem, no que respeita ao processo de pesquisa, e que passa pelo reconhecimento da necessidade de apoiar, de forma explícita, os alunos no desenvolvimento das competências de informação. Esta alteração denota uma aproximação do vocabulário entre os inovadores e os docentes e um progresso positivo do processo de mudança. Neste âmbito, observou-se uma consciencialização acerca de um mito sobre as "metodologias activas", segundo o qual os alunos devem desenvolver trabalhos de pesquisa de forma autónoma, sem a intervenção do professor, independentemente das capacidades que possuem para construir conhecimento, esperando-se que estas melhorem através da repetição deste tipo de tarefa. A pesquisa era vista por alguns docentes como "uma actividade um pouco sem rumo", estendendo-se este equívoco ao papel de orientador/ facilitador, que se limitava à monitorização das fases do projecto e à avaliação de um produto final, sem o acompanhamento do processo de transformação da informação. Esta situação, que se traduz, frequentemente, no recurso ao "copy/paste", poderá ser agravada pela confusão entre competências de informação e competências tecnológicas, sobretudo se os docentes sobrevalorizarem o domínio destas últimas pelos alunos. A adopção de um modelo de pesquisa pode apoiar tanto os professores como os alunos na superação dos problemas acima descritos.

2. Em que medida as estratégias de intervenção que implementámos afectaram as concepções e as práticas declaradas pelos professores e predispuseram à participação no programa da BE?

Através da segunda questão de investigação, pretendemos identificar as formas mais eficazes para modificar as concepções dos professores. Concluímos que ao nível da comunicação, de entre os vários actores e estruturas da comunidade educativa, a quem cabe veicular a informação sobre o projecto de intervenção, foi a BE que exerceu uma maior influência. Esta conclusão evidencia a importância da adopção pela BE de um papel activo, tendo em vista a consecução dos objectivos pretendidos. Os Conselhos de urma surgiram no fim da lista, o que atesta a sua impenetrabilidade à mudança, pese embora a sua importância no que respeita à integração curricular.

A formação, por seu turno, contribuiu para aumentar a quantidade e a qualidade do trabalho desenvolvido em conjunto.

3. É possível detectar o surgimento de comunidades de prática ao nível do programa da biblioteca escolar?

Identificámos alguns elementos que, por se empenharem no desenvolvimento do trabalho proposto e estarem dispostos a partilhar as suas experiências, de modo a envolverem outros e a melhorarem a qualidade da acção, considerámos fazerem parte de uma comunidade de prática. Estes docentes têm contribuído para a sobrevivência do projecto, confirmando e reforçando a importâncias dos objectivos e dos meios aplicados, sendo que alguns, já num período posterior à conclusão deste estudo, acabaram por assumir um papel fundamental no alargamento do trabalho à escola.

Apresentamos, por fim, um conjunto de saberes práticos, relativos aos contributos possíveis do PB para a mudança das concepções dos docentes. Assim, o PB deverá:

- procurar, simultaneamente, envolver as lideranças e os professores, encabeçando uma estratégia de integração da LI no currículo;
- clarificar e aferir o vocabulário com os professores para que este não constitua um obstáculo ao entendimento e à colaboração;

- intensificar a comunicação e aperfeiçoar a mensagem e multiplicar os momentos e modos de comunicação;
- através da formação, criar um espaço para questionar e vivenciar práticas diferentes, com base na reflexão individual e conjunta;
- demonstrar, através do exemplo e das narrativas, as práticas defendidas, nomeadamente as reflexivas, e divulgar os resultados alcançados. Adoptar um modelo de pesquisa e organizar um kit de instrumentos e procedimentos para ser partilhado com os professores, que assegure um patamar de qualidade e a integração de boas práticas;
- adaptar-se ao estilo dos docentes, procurando corresponder às suas necessidades e envolver o maior número de professores, com diferentes experiências de ensino;
- ser perseverante e procurar aperfeiçoar o processo de mudança para evitar a cristalização de problemas e a burocratização durante a fase de institucionalização.

Recomendações do estudo

No que toca a recomendações, a partir deste estudo, preconizamos a transição do "ensino integrado", focalizado em projectos de âmbito restrito, para o nível de "currículo integrado", através da planificação do ensino de competências de informação nos Conselhos de Turma, sustentado pelos Departamentos e Grupos de Recrutamento e pela BE. Esta planificação, a incluir nos projectos curriculares de turma, num quadro de interdisciplinaridade, deve basear-se no diagnóstico das competências dos alunos e no mapeamento do currículo, e contemplar a partilha de responsabilidades entre os professores e a BE. Assim, "aquilo que é ensinado aos alunos" será perspectivado de uma forma abrangente, nomeadamente no tempo, respeitando-se e reforçando-se, contudo, a especificidade das disciplinas. Deste trabalho poderá emergir um currículo significativo e flexível de LI, com efeitos ao longo do percurso escolar, supervisionado pelo PB.

A evolução do trabalho, tendo em consideração o constrangimento ligado à extinção de Área de Projecto e o surgimento de novas oportunidades, através das Metas de Aprendizagem e do Programa Educação 2015

Na continuidade do processo de institucionalização, iniciado no final do estudo, o projecto "Uma aula através da BE/CRE" deu lugar ao "Programa de Integração das literacias no currículo da […]", visando concretizar iniciativas de colaboração, abrangendo os professores, os órgãos de gestão pedagógica e a BE, orientadas para o desenvolvimento de competências de informação, matemática e científica. A assunção do Programa pelos Coordenadores de Departamento, das ACND, dos Directores de Turma e da BE surgiu num momento em que se coloca o constrangimento da extinção de AP, que serviu de pilar inicial, a par de novas oportunidades associadas ao Programa Educação 2015 e às Metas de Aprendizagem. Estes dois últimos projectos exigem à escola a definição de estratégias, no seio da qual, a BE deve reforçar o seu papel, procurando concorrer, de modo decisivo, para a melhoria do ensino.

Importa, pois, tirar partido de toda a experiência adquirida para mover o centro de acção de AP, por inerência palco das metodologias activas, para as disciplinas curriculares, em que se valorizam e/ou aplicam modelos cujo pendor varia desde o behaviorismo até ao construtivismo, de modo a dar-se continuidade aos trabalho iniciado. O modelo de pesquisa auxiliará os docentes a reconhecerem o "lugar" que as várias competências, que descreve, ocupam no processo de aprendizagem dos alunos (organização das ideias, extracção de informação, eficácia da leitura, organização de apontamentos, elaboração de resumos, etc.) e facultará aos mais tradicionalistas e receosos uma via acessível para iniciarem, com segurança, a aplicação de metodologias activas na

sala de aula. Esta estratégia deve aliar-se à introdução do novo Programa de Português do Ensino Básico, de modo a que os docentes do correspondente Grupo de Recrutamento articulem a sua acção com a BE, as ACND e demais parceiros empenhados em alcançar a "integração curricular".

Será pois conveniente redireccionar e aprofundar o trabalho iniciado, apostando, como se

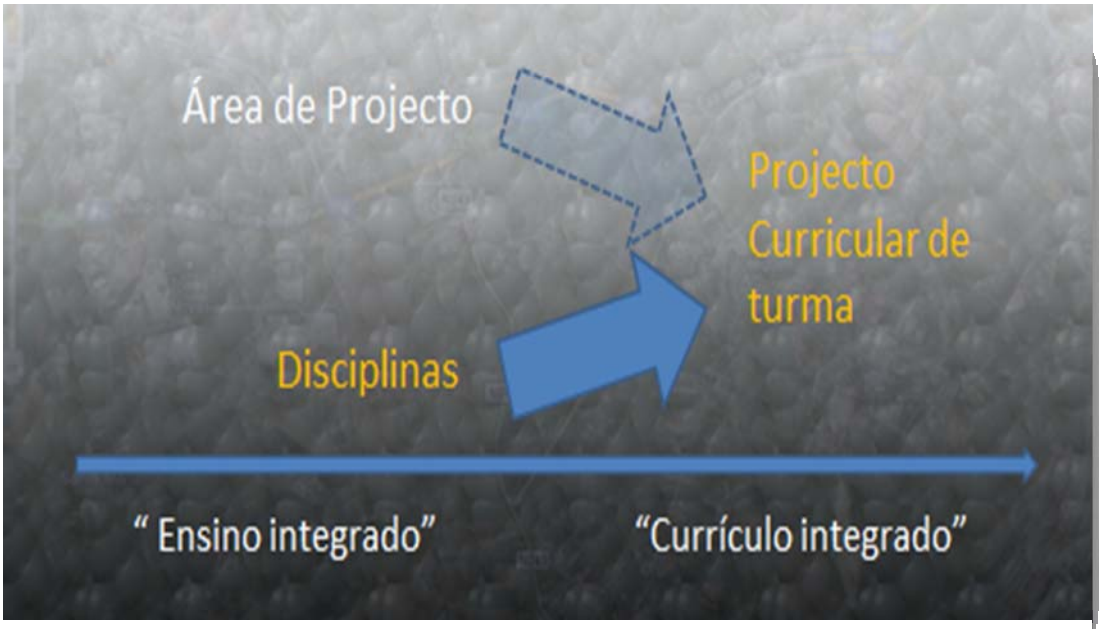


Figura 6 - Reforçar o "ensino integrado" e o "currículo integrado", promovendo progressivamente este último, através das disciplinas curriculares e dos conselhos de turma

indica na figura 6, tanto no reforço das situações de "ensino integrado", experimentadas pelos professores a título individual e colaborativo, como na promoção da "integração curricular", pelos conselhos de turma, com o apoio da comunidade de prática gerada em torno do processo.

Bibliografia

Montiel-Overall, Patricia (2005). *Toward a theory of collaboration for teachers and librarians*. Acedido a 1 de Dezembro de 2009 em http://news.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm.

Rodrigues, Maria do Céu Gomes Dias (2010)- *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração : um estudo numa escola secundária com 3º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação).

Todd, Ross (2003). "Irrefutable Evidence: How to prove you boost student achievement". *School Library Journal*. Acedido a 20 de Fevereiro de 2009 em http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA287119.html.

Notas finais

[1] O termo concepção significa "faculdade ou acto de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo; compreensão, percepção"; "modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção" (Houaiss, 2005).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

O impacto do contexto tecnológico no desenvolvimento da "arquitectura cerebral" para a leitura

TERESA SILVEIRA
GC/Centro de Recursos do Conhecimento da Administração Regional de Saúde do Norte I.P.
tjssilveira@gmail.com

Resumo:
Se a literacia informacional consiste na capacidade selectiva e sintetizadora na busca, selecção e utilização da informação, então o maior ou menor domínio destas competências acabará por estar intimamente associado ao domínio da competência leitora. E o que é que torna o ser humano mais ou menos competente nesta faculdade?
Sabe-se actualmente, através dos estudos em Neurociências e mais especificamente em Neurobiologia, que existem no cérebro sistemas que permitem ao ser humano ler. Neste sentido, esta investigação procurou perceber até que ponto os contextos tecnológicos (onde neste estudo se incluiu os media) estão a ter um impacto no desenvolvimento da "arquitectura cerebral" para a leitura, sobretudo do tipo contemplativa, sobrepondo-se aos contextos educativos explícitos. Para isso, aplicou-se um inquérito, variante directa, a trezentos e vinte e oito adolescentes do norte de Portugal a frequentarem o ensino secundário, no sentido de se aferir a relação entre o comportamento tecnológico e o comportamento leitor. Entre as várias conclusões destaca-se a contradição dos resultados relativamente ao comportamento tecnológico do grupo-alvo e o "desenho" feito pelos imigrantes digitais sobre os nativos digitais nesse mesmo comportamento. Percebeu-se também que a diminuição do tempo entre o estímulo e a acção torna a amostra mais reactiva e menos reflexiva, o que naturalmente acarreta, de uma forma inevitável, consequências, quer nas competências leitoras, quer nas informacionais. A investigação termina com a sugestão de algumas propostas no âmbito da promoção da leitura, mostrando o importante papel da animação para a leitura e da animação da leitura como dois momentos cruciais na tentativa de moldar o cérebro para o gosto literário, aumentar a distância entre o estímulo e a acção, e concomitantemente, fortalecer as competências informacionais.

Palavras-chave:
Comportamento informacional, comportamento leitor, adolescentes, motivação para a leitura.

Introdução

No actual contexto educativo, a literacia informacional e a conceptualização de estratégias que permitam a aquisição e consolidação das competências desta natureza é claramente uma prioridade.

Este facto sucede porque os contextos educativos informais, isto é, o ambiente digital e todo o modus vivendi que adveio da sociedade da informação, pedem destreza nas competências informacionais. Porém, a agilidade nas referidas competências não pode ser sinónimo de menor

capacidade de análise, reflexão e compreensão clara da informação. Em termos práticos, isto significa que a velocidade de raciocínio não pode sobrepor-se à profundidade do mesmo, ambos têm de ser desenvolvidos em concomitância para a excelência do comportamento informacional.

Assim, a abordagem aos factores que condicionam o desenvolvimento de um eficiente comportamento informacional apela também à abordagem do comportamento leitor, já que a leitura, atendendo à sua natureza e objectivos, constitui uma das práticas que mais contribui para moldar o cérebro para a profundidade de raciocínio.

Abordar o problema

Através da revisão da literatura foi possível detectar que diferentes áreas do conhecimento tinham como objecto de atenção o comportamento informacional, a leitura e o comportamento leitor.

Por um lado a Ciência da Informação, atendendo à evolução dos modelos económicos e sociais, à emergência da sociedade da informação, à omnipresença da própria informação, ao surgimento dos prossumidores e à necessidade destes em acederem à informação com brevidade (sendo para isso detentores de sólidas competências de leitura, digitais e informacionais), levou a que o centro das suas preocupações fosse o utilizador e a forma como se relaciona com a informação, em detrimento dos aspectos físicos da mesma.

Por outro lado, paralelamente aos estudos da Ciência da Informação, juntam-se vários estudos sobre o comportamento leitor centrados, na sua esmagadora maioria, em abordagens metodológicas e justificativas das áreas da Psicologia e Sociologia, ou da aliança destas duas na Psicossociologia. São estudos maioritariamente quantitativos que procuram aferir, entre outros, o peso dos contextos físicos, espaciais, emotivos e familiares na aquisição e desenvolvimento das competências de leitura, bem como na justificação das atitudes e valores construídos em relação ao acto de ler e à leitura.

Entretanto, para além destes dois segmentos de investigação, acrescentam-se ainda os mais recentes estudos em Neurociências/Neurobiologia, centrados na análise do impacto dos contextos, nomeadamente do ambiente digital na formação e desenvolvimento dos sistemas e equipamentos cerebrais que permitem às pessoas lerem.

O divórcio entre investigações e áreas do conhecimento é notório e claramente prejudicial, uma vez que todas investigam os mesmos comportamentos que são causa/consequência entre si, mas à luz das suas teorias e estratégias metodológicas.

Objectivos e justificações

A percepção deste *gap*, juntamente com o cruzamento das conclusões de alguns estudos das diferentes áreas[1], permitiu concluir que muito provavelmente o actual contexto tecnológico tem um forte impacto no desenvolvimento da “arquitectura cerebral” para a leitura, condicionando também o comportamento informacional.

Este desiderato e a curiosidade na sua demonstração resultaram na abordagem de três questões:

- O que é o cérebro leitor?
- Como se torna ele competente para a leitura?
- Como é que os contextos interferem no condicionamento da aquisição e desenvolvimento das competências leitoras e informacionais?

A necessidade de tentar responder o mais claramente possível à última questão levou à realização de um estudo exploratório, no qual se procurou aferir do peso do ambiente digital no desenvolvimento e consolidação das competências leitoras, já que a aquisição e consolidação desta última competência é essencial para o domínio da literacia informacional. Por outro lado, também foi alvo de atenção perceber até que ponto o tipo de actividades desenvolvidas no ambiente digital

estimula a necessidade de raciocinar profundamente, ou se na verdade requer apenas práticas geradoras de estimulo – acção.

Metodologia

Objectivos e amostra

Tendo em conta os objectivos e justificações elencadas anteriormente, pretendeu-se testar num grupo de adolescentes do Norte de Portugal as seguintes hipóteses de trabalho:

a) A relação desproporcional de tempo despendido com as tecnologias, mais especificamente com o computador, em detrimento do tempo com a prática da leitura contemplativa;
b) As várias horas por dia no computador e navegação na *Web*, utilizadas pelos adolescentes*,* não serão sinónimo de aumento e enriquecimento de competências informacionais, nem da sua consciência enquanto Prossumidores;
c) O gosto leitor está associado a diferentes motivações para a leitura;
d) A Era da Informação não afasta os *Born Digital* da leitura, antes leva os mesmos a ler e praticar mais o tipo de leitura fragmentado em detrimento da leitura contemplativa**;**
e) Não é a leitura em suporte digital que *per si* condiciona positivamente a relação com a leitura.

Uma vez estabelecido o corpo de hipótese e o público-alvo do estudo, seguiu-se a definição de critérios para escolha da amostra. Esta adoptou normas muito simples: analisar jovens adolescentes do norte de Portugal, na mesma faixa etária e igual ciclo de ensino, mas de diferentes áreas geográficas que correspondessem a regiões com situações socioeconómicas diferentes. A partir desta exigência seleccionaram-se instituições de ensino dos distritos do Porto, Viana do Castelo, Braga, Vila Real e Bragança, sendo que a escolha das escolas (três por distrito) procurou ser a mais heterogénea possível ao nível dos contextos socioculturais. Em termos práticos esta selecção traduziu-se numa escolha minuciosa (possível graças à preciosa e imprescindível colaboração das Coordenadoras Interconcelhias da Rede de Bibliotecas Escolares[2]) por distrito de escolas, com uma população escolar que, dependendo dos casos, tanto apresentava um cariz mais urbano como rural, ou misto[3].

Instrumento

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa que recorreu à elaboração e aplicação de um inquérito por questionário fechado "variante directa"[4] [QUIVY; 1998,21], ministrado a uma amostra constituída por trezentos e vinte e oito adolescentes (cento e setenta e oito raparigas e cento e cinquenta rapazes) com idades compreendidas entre os catorze e os dezoito anos de idade do ensino regular e profissional do ensino secundário. Refira-se que à excepção de uma escola, que inquiriu alunos do ensino profissional, e de duas outras que inquiriram alunos da área das Humanidades, todas as restantes auscultaram alunos do ensino regular do décimo e décimo primeiro anos da área de ciências e tecnologias.

Tendo em conta as especificidades do estudo elaborou-se um inquérito constituído por três partes. A primeira parte corresponde à caracterização muito sumária do género, da sua situação escolar e dos seus gostos lúdicos; a segunda parte procura aferir a sua relação com as tecnologias; e finalmente, a terceira procurou averiguar a sua afinidade com a leitura. Propositadamente não se insistiu em questões de reconhecimento sociocultural, o que poderá constituir uma das limitações deste trabalho, bem como o número da amostra, que poderá não ser verdadeiramente demonstrativo,

uma vez que a totalidade de alunos (do ensino regular e profissional no norte) que frequentava em 2008/2009 o ensino público secundário era de 110.051[5] (cento e dez mil e cinquenta e um).

Análise estatística

A definição do inquérito reclamou simultaneamente a planificação do tratamento dos dados. Esta seguiu a lógica do geral para o particular, o que em termos práticos significa que o tratamento dos dados desenvolveu-se em três momentos:

1. Em primeiro atendeu-se à totalidade da amostra: rapazes e raparigas adolescentes do norte de Portugal;
2. Separou-se por sexos e confrontou-se os dados;
3. Por último, uma vez que genericamente no nível anterior da análise não se verificaram diferenças abissais entre géneros, confrontou-se a totalidade da amostra, separando-a apenas geograficamente entre litoral *versus* interior.

A análise estatística das disparidades entre as frequências foi feita pelo teste do Qui- -quadrado. Convém ainda salientar que do ponto de vista da mediação optou-se voluntariamente por uma mediação ordinal, o que em termos práticos significa que se perdeu em precisão, já que na esmagadora maioria das questões foi dada a possibilidade de classificação bastante ampla (p.ex: <1 hora p/dia, 1 a 3 horas p/dia; 3 a 6 horas p/dia; > de 6 horas p/dia), mas ganhou-se em fiabilidade. Esta opção também permitiu agregar com facilidade os dados.

Enquadramento dos resultados

1. O que faz um leitor?

A competência de ler é o resultado de um processo de aprendizagem contínuo no qual o cérebro assume o papel central. O leitor (competente) é aquele que vai adquirindo progressivamente a capacidade de descodificar a mensagem (processo intimamente relacionado com as áreas destinadas à leitura), de interpretar o conteúdo da mesma (processo na dependência da descodificação, mas que se relaciona com a maturação cognitivo- racional/emotiva desenvolvida no córtex frontal) e de a compreender (processo através do qual todo o cérebro entra em funcionamento – acção inter-hemisférica - já que através da compreensão o homem confere sentido ao que leu, apercebe-se da utilidade do acto e cria). O cérebro apresenta-se como a máquina que permite todas as formas de aprendizagem, e concomitantemente limita o que pode ser aprendido ao nível da quantidade e da velocidade de aprendizagem.

No entanto, centra-se a reflexão sobre a forma como são activados e incrementados os "equipamentos" para a leitura. Assim, parece essencial tecer algumas considerações relativamente ao desenvolvimento do cérebro nos primeiros doze anos de vida de um ser humano, bem como versar sobre algumas consequências que o desenvolvimento e mutação cerebral, neste espaço de tempo, terão na formação do leitor competente.

Na perspectiva da Neurobiologia, este percurso tem início nos três primeiros anos de vida e pode reforçar-se, ou reestruturar-se, entre os seis e os doze anos de idade. A partir daqui acredita-se que o cérebro humano apenas permite alterações ou aquisições, mas a um nível pontual e de pormenor. Se é verdade que a plasticidade neural permite que o cérebro humano aprenda e evolua em permanência, não é menos verdade que, ultrapassando determinados *timings*, o cérebro utiliza outras áreas para aprender e apreender que não as destinadas à respectiva competência. Desta forma, as aprendizagens tornam-se mais frágeis e difíceis de funcionar como um costume natural. Em termos práticos, estas notas enquadradoras dos resultados, procuram expressar que o cérebro

humano tem *timings* muito limitados[6] para desenhar e desenvolver toda a arquitectura que permitirá fazer do acto leitor uma prática intrínseca, natural e fluida, ou seja, a base para a aquisição e desenvolvimento das competências informacionais.

Evidentemente que o(s) contexto(s) tem um papel extremamente importante no desenvolvimento do cérebro, mais especificamente do cérebro leitor. Prova disso é a actual e aparentemente natural capacidade humana de ler e escrever, reflexo de anos de treino progressivo e contínuo do cérebro para essa competência.

1.1 Os "equipamentos" cerebrais para a leitura

Muito se tem discutido ao longo dos anos se o ser humano desenvolveu no seu cérebro primitivo[7], *via homo sapiens,* sistemas e respectivos equipamentos para ler; ou se na verdade, estes são o resultado da natural reciclagem de alguns circuitos em virtude da adaptação à cultura, naquilo a que Stanislas Dehaene designou por hipótese da *"neuronal recycling."*[8] No entanto*,* por uma via ou por outra*,* a verdade é que actualmente o cérebro é composto igualmente por sistemas e equipamentos responsáveis pela capacidade de ler e de ler competentemente. Atenda-se à figura 1.

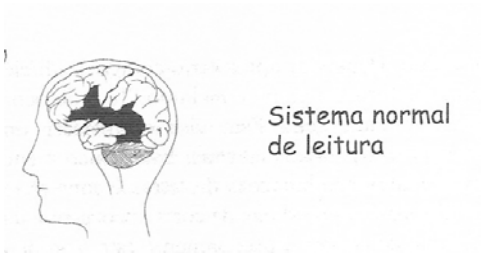


Figura 1[9]

A figura 1 ilustra o lado esquerdo do hemisfério do cérebro humano, onde se situam os sistemas e os "equipamentos" que possibilitam a leitura. A *Circunvolução angular, o Planun Temporale e o Lobo temporal esquerdo* compõem toda a região sombreada a preto na figura 1. Sendo a descodificação e a interpretação da imagem processos que se desenvolvem de forma natural[10], o mesmo não se sucede com a leitura. Assim, é necessário activar, desenvolver e fomentar continuadamente e repetitivamente os equipamentos para a leitura para que o sistema se desenvolva de forma robusta e sincronizada, tal como a figura 1 realça.

2. A competência leitora: da repetição à emoção

O desenvolvimento robusto e sincronizado dos sistemas cerebrais, e neste caso particular o leitor, está intimamente relacionado com a repetição da acção ou com a carga emotiva a ela associada. A repetição é assim um processo intrínseco essencial para formar rotinas de acção e torná-la verdadeiramente eficiente. O desenvolvimento de um cérebro capaz de ler eficazmente implica que o sistema para a leitura seja pré-activado no primeiro período sensível, através da vivência em ambientes ricos e de qualidade lexical e comunicacional[11], e que, iniciado o segundo período sensível, que corresponde ao início da escolarização, haja um processo de aprendizagem eficiente dos mecanismos da leitura. Em ambos os momentos a repetição, e se possível a associação da emoção, no acto leitor é muito importante para o óptimo desenvolvimento dessa competência.

Um ensino desajustado e não eficaz da leitura poderá comprometer para o resto da vida a capacidade de descodificar a mensagem e de sobre ela reflectir. Em termos práticos significa que fica

comprometida a leitura funcional, ou seja, o nível básico da competência leitora. Naturalmente, o bloqueio do primeiro nível, que indica o não funcionamento sincronizado do sistema de leitura, compromete o desenvolvimento dos restantes níveis. Assim, interpretar e compreender tornam-se partes da competência leitora quase intangíveis.

Não é por acaso que o ensino da leitura se inicia aos seis anos de idade. Recorde-se que é nesta altura que começa o segundo período sensível, o que constitui a possibilidade quase infinita, embora já com alguns constrangimentos, de captar, aprender e reestruturar circuitos de informação (competências e comportamento anteriormente adquiridos).

É actualmente do conhecimento das neurociências que as estratégias e as metodologias eficazes permitem formar um leitor competente do ponto de vista funcional; já a capacidade de interpretar, bem como a de compreender, desenvolvem-se provavelmente em outros sistemas do cérebro[12] que naturalmente se cruzam, relacionam e interagem entre si *via* circuitos de informação. Em termos práticos isto significa que o ensino eficaz da leitura, para além de se comprometer a ministrar os mecanismos que permitem ao sujeito descodificar plenamente a mensagem, tem de desenvolver e proporcionar competências de reflexão. É através desta que os sujeitos são capazes de interpretar e compreender, tratando-se também de uma capacidade que tem de ser ensinada, apreendida e muito praticada em concomitância com o acto de ler.

A simultaneidade destas duas práticas vai contribuir igualmente para reduzir o impacto dos contributos do hemisfério direito, mais relacionados com o processamento receptivo visual. Assim, permite-se que os sujeitos desenvolvam cada vez mais, e de forma robusta, aptidões inerentes ao leitor competente, como são exemplos, entre outros, a imaginação criativa[13], a associação, a abstracção, a assimilação e a criação. Acredita-se que o desenvolvimento robusto de todas estas competências terá consequências no maior ou menor grau de destreza ao nível das competências informacionais dos sujeitos.

Resultados

Tendo em conta que a repetição é um dos principais factores que justifica a qualidade, a velocidade e a eficiência das acções, e que o contexto tecnológico parece favorecer a acção/reacção instantânea em detrimento da reflexão e posterior acção, foi possível constatar:

a) Uma desproporção entre o tempo despendido com as TIC, onde neste estudo se inseriu também a televisão, e o número de horas diárias consumidas com a prática da leitura. Atenda-se aos gráficos relativos aos dados gerais.

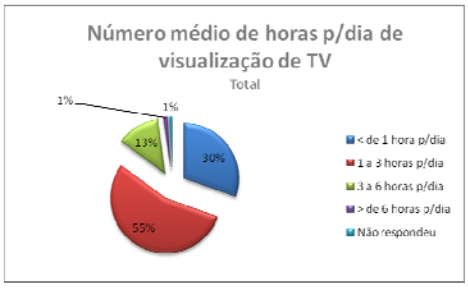


Gráfico 1

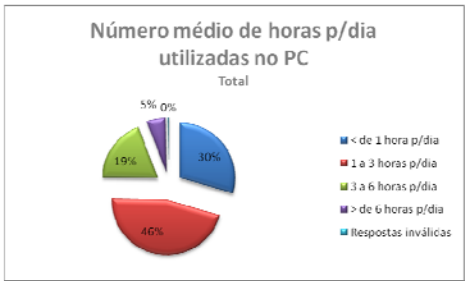


Gráfico 2

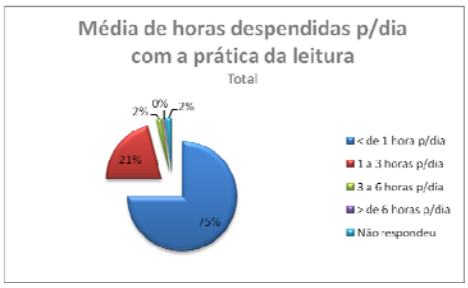


Gráfico 3

Os números revelam que 55% dos adolescentes inquiridos gastam em média, por dia, uma a três horas na visualização de televisão, 46% consome o mesmo número de horas diárias em frente ao computador e apenas 22% dos inquiridos lê em média uma a três horas por dia. Refira-se que 75% da amostra afirma ler menos de uma hora por dia.

b) Não é por despenderem várias horas por dia no computador e na navegação *Web* que aumentam e enriquecem, proporcionalmente ao tempo gasto, as competências informacionais e a sua consciência enquanto prossumidores.

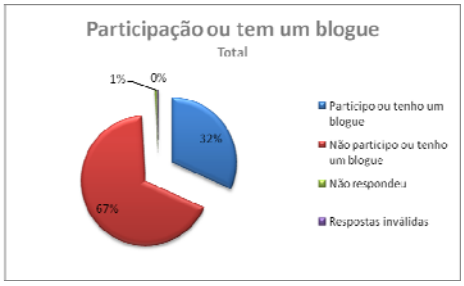


Gráfico 4

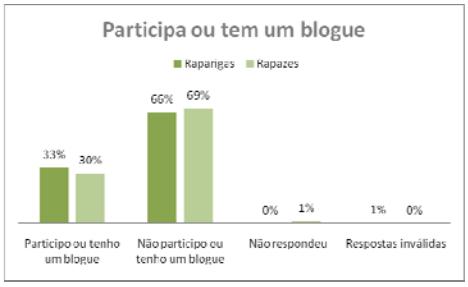


Gráfico 5

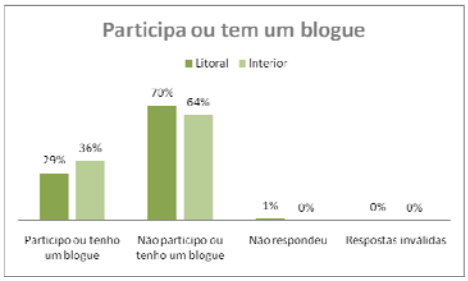


Gráfico 6

Os resultados da análise evidenciam que 67% da amostra não tem, nem participa, num blogue, dados que são confirmados através dos gráficos por separação de sexo e localização geográfica.

Na comparação por sexos denota-se alguma semelhança comportamental, com um esboço de uma tendência: uma ligeiríssima diferença percentual nas raparigas que têm e participam num blogue (33%) sobre os rapazes (30%) (χ^2=0,37, n.s). Esta suposta tendência inverte-se a favor dos rapazes que não têm ou participam num blogue (69%), comparativamente com as raparigas (66%) (χ^2=0,21, n.s.). No entanto, nenhum dos resultados se apresenta estatisticamente significativo.

Homogeneidade comportamental é também verificada entre o litoral e o interior, já que 70% dos inquiridos residentes no litoral afirmaram não ter, nem participar, num blogue, bem como os 64% dos inquiridos no interior (χ^2=1,22, n.s.), sendo a diferença percentual o esboço de uma possível tendência, mas estatisticamente não significativa. Monotonamente afere-se desta tendência, verificando-se, uma vez mais, semelhança comportamental entre os inquiridos do interior que afirmaram ter ou participar num blogue (36%) e os do litoral (29%) (χ^2=1,93, n.s.).

Estes dados são bastante relevantes, já que o blogue (e mais recentemente as *Wiki*) parece continuar a ser o espaço digital por excelência para cada pessoa exercitar a sua acção de prossumidor e desenvolver o seu pensamento tridimensional por *via* da acção inter-hemisférica. É aqui que pode, não só consumir informação, como partilhar e construir conteúdos, difundir experiências e gerar cadeias de reflexão. Todas estas acções requerem uma forte competência leitora, um poder analítico-crítico acentuado, imaginação criativa, e finalmente, um domínio que vai muito além da inclusão digital, necessitando do domínio das competências da literacia informacional.

Os dados que comprovam que a esmagadora maioria da amostra não participa ou possui um blogue acabam por contradizer a ideia expressa, várias vezes pela geração dos imigrantes digitais, de que os *Born digital* são uma geração de prossumidores, ou seja, uma geração de jovens que consome e produz activamente o conhecimento, partilhando-o nas redes sociais, onde os blogues constituem uma das ferramentas sociais criadas especificamente para essa finalidade. Acredita-se que o tempo gasto no computador não vá no sentido da criação ou reforço de circuitos de informação que os aproxime da prática da leitura contemplativa, fomentando naturalmente a acção inter-hemisférica responsável pela maior ou menor capacidade de reflexão e raciocínio mais ou menos profundo.

c) Numa amostra que afirmou maioritariamente gostar de ler (67%)[14], o gosto leitor parece estar associado a diferentes motivações para a leitura, que não maioritariamente o prazer literário que desta prática advém. Observem-se os gráficos seguintes.

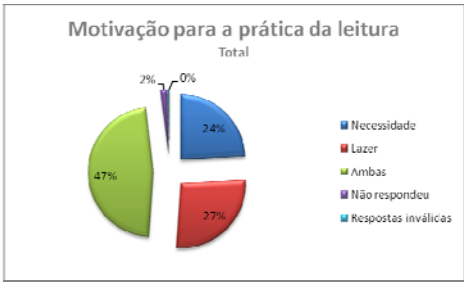


Gráfico 7



Gráfico 8



Gráfico 9

É possível concluir que os inquiridos tanto lêem por necessidade como por lazer, sendo por isso a opção "ambas" a mais votada pela amostra (47%). Atendendo, inclusive, às percentagens resultantes da separação por géneros, verifica-se que tanto as raparigas (54%) como os rapazes (39%) escolheram a opção "ambas" como motivação para ler (χ^2=7,62, p <0.01), sendo que, proporcionalmente, são mais a raparigas que optaram pela opção referida. Curiosamente, são os rapazes que apresentam mais equilíbrio mediante as diferentes opções de resposta: 30% afirmou ler por necessidade, 29% respondeu ler por lazer e 39% seleccionou a opção "ambas". Já nas raparigas este equilíbrio não está patente: 19% respondeu ler por necessidade, 25% afirmou ler por lazer e 54% optaram por "ambas", o que significa um crescimento exponencial nesta última opção. Salienta-se que são os rapazes, comparativamente às raparigas, que mais lêem, tanto por necessidade como por lazer (χ^2=5,29, p< 0,01).

Analisando os dados, é no interior (54%) que a opção "ambas" foi mais votada (contra 43% no litoral) (χ^2=4,01, p <0.05). Merece destaque a discrepância acentuada que se verifica entre o litoral e o interior na opção "lazer": 33% dos inquiridos no litoral afirmou ler por prazer, contra apenas 16% no

interior (χ^2=11,63, p <0,001), em oposição à quase homogeneidade percentual na opção "necessidade": 22% no litoral contra 27% do interior (χ^2= 1,21, n.s.).

d) A amostra continua a ler preferencialmente em suporte papel, tal como os dados abaixo revelam.

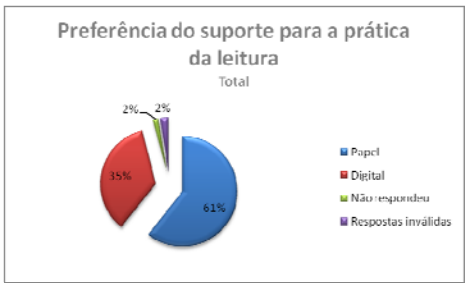


Gráfico 10

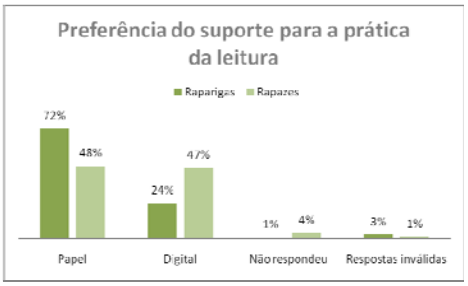


Gráfico 11

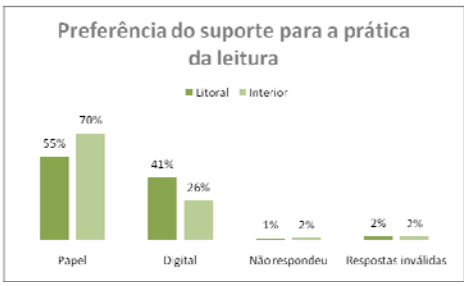


Gráfico 12

Os dados apresentados pelos gráficos demonstram, tal como já foi referido, que a esmagadora maioria da amostra (61%) prefere ler em suporte papel. Observa-se também uma distribuição quase igual entre os rapazes que preferem ler em suporte digital (47%) e os que optam ler em suporte papel (48%). Esta tendência do sexo masculino não se verifica no feminino, já que existe uma superioridade muito significativa das inquirias que preferem ler em suporte papel (72%) comparativamente com as que preferem o digital (24%).

No interior verifica-se uma preferência pela leitura em suporte papel (70%), em detrimento do digital (26%), sendo que no litoral a superioridade da leitura em suporte papel (55%) não é tão acentuada relativamente à preferência pela leitura em suporte digital (41%). Conclui-se assim que não é a leitura, ou o fomento para a leitura em suporte digital, que *per si* condiciona positivamente a relação com a leitura.

Conclusões

Na era da informação, no contexto tecnológico, acredita-se que não se deva falar de um afastamento dos nativos digitais ao acto leitor. Na verdade, este tempo conduz esta geração à sua prática permanente. No entanto, as actuais tendências e exigências de velocidade e agilidade de raciocínio e acção, impostas pelos contextos informais, laborais e até educativos da sociedade da informação e, igualmente requeridas, inclusivamente ao nível da literacia informacional, conduziram à emergência de uma nova prática leitora – a fragmentada e virtual[15]. Assim, esta geração e a própria geração imigrante digital relacionam-se com a leitura *por via* desta prática em detrimento da leitura contemplativa e sequencial – a leitura literária.

O tempo despendido no ambiente digital e o tipo de actividades desenvolvidas pela amostra nesse contexto demonstrou que se está a moldar o cérebro para o estímulo-acção e não para o estímulo – reflexão/análise - acção, o que naturalmente conduz ao desenvolvimento de um comportamento leitor e informacional mais pobre, porque tem por base, entre outros aspectos, a prática da leitura fragmentada, excelente para obter e dar respostas ao nível pontual, mas deficitária no estímulo de uma intelectualidade activa e curiosa.

Sabendo que (1) a repetição é um processo intrínseco essencial para a formação de rotinas de acção; (2) o grupo inquirido do ponto de vista desenvolvimental neurobiológico já não se encontra no designado "período sensível", o que significa que a sua capacidade ilimitada e flexível de aprendizagem e reestruturação é substituída pelo ganho de eficiência das capacidades adquiridas; (3) a eliminação de circuitos informativos, mais ou menos utilizados, deriva do maior ou menor grau de repetição da acção e/ou da carga emotiva que cada acção possui; e finalmente**,** (4) a repetição e a mielinização[16] dos circuitos informativos consolida a agilidade e a eficiência das competências adquiridas, pode-se concluir que:

a) A superioridade do número de horas que a amostra despende na visualização de televisão e na utilização do computador poderá levar ao desenvolvimento de processos cerebrais de descodificação da imagem, em detrimento de outros tipos de descodificação, nomeadamente os auditivos e de leitura, e ao exagerado consumo passivo de informação.

b) O consumo médio de uma a três horas por dia em frente ao computador reforça a capacidade da leitura funcional através da prática continuada da leitura do tipo fragmentada, já que há um estímulo diário dos equipamentos e sistemas responsáveis pela capacidade humana de ler. No entanto, questiona-se sobre o grau de interacção entre os sistemas da leitura com outros sistemas cerebrais, dos quais são exemplo os sistemas de reflexão e imaginação criativa, os quais em funcionamento sincronizado talvez sejam os responsáveis pela capacidade de interpretar e compreender a mensagem lida.

c) Tal como o consumo médio diário de uma a três horas de televisão parece favorecer um funcionamento cerebral de tratamento passivo de informação, também o gasto diário proveniente da utilização do computador, no mesmo número de horas, parece estar a reforçar esse comportamento. Muito embora sejam reforçadas habilidades como a agilidade e a velocidade, estas parecem não estimular simultaneamente outras que exijam a profundidade de raciocínio, bem como a utilização síncrona inter-hemisférica.

d) O treino e o reforço permanente da agilidade, velocidade e interpretação da imagem talvez possam condicionar/dificultar o desenvolvimento da profundidade de raciocínio e a imaginação criativa, bem como a articulação inter-hemisférica, factores importantes na fluidez da prática da leitura contemplativa, uma vez que não há um reforço permanente destas competências em detrimento das supracitadas.

e) Não é a leitura em suporte digital que por si condiciona positivamente a relação com a leitura contemplativa. A moldagem cerebral para o gosto leitor está estreitamente relacionada, em primeira instância, com o desenvolvimento optimizado dos equipamentos e sistemas cerebrais para a leitura e com o crescimento, em simultaneidade, da capacidade cerebral para reflectir e analisar, independentemente do suporte no qual é habituado a ler. Desta forma, o suporte constitui apenas uma opção de leitura.

Em termos práticos, o que esta investigação demonstrou foi o facto de que, muito provavelmente, o cérebro dos adolescentes está em mudança, tal como está a mudar o seu conceito e relação com o gosto leitor. Acredita-se também que o “desenho” que é feito pelos imigrantes digitais sobre os nativos digitais, no que toca ao seu comportamento tecnológico nas idades aqui estudadas, deriva mais de suposições e projecções da geração dos imigrantes digitais do que propriamente da realidade da geração net.

As novidades que o ambiente digital trouxe aos imigrantes digitais constitui uma revolução no seu *modus vivendi*, criando-lhes provavelmente a falsa sensação de que os nativos digitais vivem e partilham as suas sensações. No entanto, para a geração net as TIC não são ferramentas, são ambientes[17].

Em termos práticos isto significa que o que constitui novidade para a geração net são as rotinas dos imigrantes digitais, isto é, a sua necessidade de procurar respostas, responder, questionar o respondido, imaginar criativamente e criar. Assim sendo, cabe à geração dos imigrantes digitais desenvolver mecanismos e criar contextos de aprendizagem que favoreçam e demonstrem aquilo que a geração net desconhece. Actuando desta forma, encontrar-se-á, talvez, o equilíbrio e a harmonia da acção entre os contextos educativos implícitos (informais) e os explícitos (formais), actualmente sem qualquer tipo de sincronia, gerando graves problemas na aplicação das metodologias e das estratégias educativas.

É pois importante que a geração que educa perceba que os esforços devem ser centrados no desenvolvimento de competências que permitam à geração dos nativos digitais usufruírem plenamente das vantagens que o ambiente digital proporciona. Para isso é essencial que estes sejam dotados de competências leitoras e informacionais. A aquisição e reforço destas estão intimamente relacionados com a motivação para a prática da leitura contemplativa. Assim, não seria possível terminar esta apresentação sem tecer algumas notas, ainda que muito breves, relativamente à actual necessidade de educar o gosto leitor, já que é através das emoções positivas que mais facilmente se criam “rotinas” neurais e se condicionam comportamentos.

Desconhece-se até que ponto é possível “educar”/”moldar” o cérebro para um gosto. No entanto, no caso da leitura, acredita-se que estando os sistemas cerebrais para a leitura a funcionar plenamente e em sincronia com outros sistemas esse caminho seja mais fácil.

Chega-se assim ao papel e à importância da mediação e dos mediadores da leitura. Cabe ao mediador de leitura tentar condicionar positivamente o comportamento leitor através de um conjunto de actividades sucessivas e geradoras de boas emoções, que devem ter lugar antes, durante e depois da leitura. O mediador de leitura, nos níveis etários superiores aos seis anos de idade, também reforça as competências de leitura, devendo ficar claro que o mediador não as ministra.

Porém, se a competência leitora não estiver adquirida, isto é, se os equipamentos e sistemas cerebrais para a leitura não estiverem devidamente activados, assim como a capacidade de raciocinar, a mediação da leitura pouco ou nada conseguirá fazer na aproximação do leitor à prática da leitura contemplativa, uma vez que o contexto tecnológico favorece a leitura do tipo fragmentada. Por esta razão, a promoção da leitura tem de ser encarada e trabalhada como um processo contínuo. Neste processo longitudinal a animação assume actualmente um papel preponderante, já que é

através dela que se pode despertar a vontade e a curiosidade para ler, e paralelamente assegurar ao longo da leitura da obra o interesse pelo seu conteúdo. Estas duas "missões" da animação estão na base da distinção entre aquilo que é a animação para a leitura e a animação da leitura.

A animação para a leitura é o expoente máximo do lúdico, da festa, do colectivo. Será todo o *marketing* em torno do livro que cria a necessidade de chegar e de estar com ele. Este momento é extremamente oportuno para trabalhar uma faculdade essencial na "conquista" do leitor – a imaginação criativa.

A partir do momento em que a necessidade e a curiosidade de ler estejam despertas, então o mediador poderá avançar para a leitura da obra, recorrendo à animação da leitura. A esta cabe assegurar o interesse sobre o lido e manter a atenção e a vontade sobre o que se vai ler. Assim, a animação da leitura deverá ter sempre a prática leitora como ponto de partida e chegada. Na prática, traduz-se na leitura intermediada com uma actividade (livre de avaliações ou de processos em tudo semelhantes ao da escolarização da leitura) que se conclui novamente na leitura.

O objectivo é trabalhar com os livros e não sobre os livros. O propósito é moldar/reforçar os circuitos informativos cerebrais para a prática da leitura e não para a valorização da actividade. Para que o cérebro entenda o que é prioritário, a mediação da leitura tem de dedicar o máximo de tempo possível sobre a prática leitora e não sobre as actividades.

Neste processo, no qual as actividades são métodos de intermediação entre o que foi lido e o que se irá ler, destaca-se a importância da utilização da reflexão através da interrogação e de desafios que necessitem o recurso ao pensamento. Se os actuais contextos fomentam a leitura do tipo fragmentado, como a presente investigação demonstrou, e se naturalmente este tipo de leitura e todo o ambiente incita a diminuição do intervalo entre o estímulo e a acção, então a animação da leitura terá de funcionar em contra-ciclo, no sentido de incrementar a necessidade de questionar e explorar, aumentando assim o espaço entre o estímulo e a acção.

Esta investigação demonstrou ainda que os adolescentes despendem diariamente uma a três horas por dia no ambiente digital, sentindo-se por isso seguros e confortáveis na sua utilização. Assim sendo, esta investigação não ficaria completa sem que se apresentassem algumas considerações relativamente ao uso das tecnologias nos processos de mediação da leitura.

As tecnologias podem constituir importantes armas de sedução, conquista e manutenção do interesse pela leitura. No entanto, se não forem bem integradas o seu efeito poderá ser exactamente o inverso do que se pretende. É fundamental ter sempre presente o tipo de estímulos que do ponto de vista cerebral o uso do ambiente digital reclama, devendo a introdução das tecnologias nos programas de mediação da leitura ser encarada essencialmente como um veículo de aproximação a uma prática que lhes é distante.

Em termos práticos, a utilização das tecnologias fazem sentido quando proporcionam actividades que desenvolvem a capacidade cerebral de criar, raciocinar e melhorar significativamente os níveis de literacia digital e informacional, possibilitando consequentemente a redução da distância dos sujeitos à prática da leitura contemplativa. Desta forma, a sua utilização deverá ser meticulosamente planeada e dividida entre os diferentes momentos da animação para a leitura e da animação da leitura[18].

Naturalmente o contexto tecnológico reforça as competências digitais[19], que por si só tornam o cérebro ágil de memória curta e pouco analítico, permitindo que seja eficazmente operativo em acções pontuais e limitadas, mas afastando da liberdade e do poder de decisão que só um cérebro moldado para o pensamento detém. E de que vale a sociedade da informação, os discursos, os estudos e as teorias sobre a importância da literacia informacional, a *Web*, os acessos ilimitados aos livros e à leitura, aos fundos das bibliotecas mais preciosas e antigas da humanidade, se os cérebros

parecem ser cada vez mais operativos, satisfeitos e acríticos? Verdadeiramente distantes da literacia informacional. Provavelmente muito pouco…. Ou melhor dizendo, servirá a muito poucos!

Bibliografia

BLACKMORE, Sarah; FRITH, Uta (2010). *O cérebro que aprende*. Lisboa: Gradiva

DEHAENE, Stanislas (2009). *Reading in the brain*.New York: VIKING.

LAGES, Mário F. ; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João H. C. António [et al] - *Os Estudantes e a Leitura*. [Em linha]. Portugal, 2010. [Consult. entre 5 a 7 de Janeiro de 2010]. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) - Estatísticas da Educação 2008/2009. [Em linha]. Portugal, 2010. [Consult. a 16 de Setembro de 2010]. Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=EE2009.pdf

KUHL, P. K.; WILLIAMS, K. A.; LACERDA, F.; STEVENS, K. N.; LINDBLOM, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, pp. 606-608.

KUHL, P. K.; ANDRUSKI, J. E.; CHISTOVICHh, I. A.; CHISTOVCH, L. A.; KOZHEVNIKOVA, E. V.; RYSKINA, V. L.; STOLYAROVA, E. I.; SUNDBERG, U.; LACERDA, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, 277, pp. 684-686.

KUHL, P. K. (2000). A new view of language acquisition. Proceedings of the National Academy of Sciences, 97, pp. 11850-11857, KUHL, P. K.; TSAO, F. M.; LIU, H. M.; ZHANGh, Y.; BOER, B. (2001). Language/Culture/Mind/Brain: Progress at the Margins between Disciplines. In A. R. Damasio (Ed.). *Unity of Knowledge: The Convergence of Natural and Human Science*. New York: The New York Academy of Sciences, pp. 136-174.

PRENSKY, Marc. - *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently?* [Em linha]. MCB University Press, 2001. [Consult. a 1 de Julho de 2009.] Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-

SANTAELLA, Lúcia – *A leitura fora do livro*. [Em linha]. Brasil, 2009. (Consult. 22 de Março de 2010] Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm

SILVA, Armando Malheiro da - *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação*. [Em linha]. Portugal, 2008. [Consult. a 19 de Fevereiro de 2009]. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n7_dezembro_de_2008/inclusao_digital_e_literacia_i.html

SILVEIRA, Teresa (2011). *O cérebro em mudança na era da informação: o comportamento leitor dos adolescentes do norte de Portugal*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Católica.

Notas finais

[1] Salientam-se os estudos de LAGES, Mário F. ; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João H. C. António [et al] - Os Estudantes e a Leitura. [Em linha]. Portugal, 2010. [Consult. entre 5 a 7 de Janeiro de 2010]. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf, de BLACKMORE, Sarah; FRITH, Uta (2010). O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva e de PRENSKY, Marc. - Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently? [Em linha]. MCB University Press, 2001. [Consult. a 1 de Julho de 2009.] Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-

[2] Dr.ª Angelina Pereira, Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares de Amarante, Maia, Matosinhos e Vila do Conde; Dr.ª Raquel Ramos, Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares, no distrito de Viana do Castelo e Concelho de Esposende; Dr.ª Regina Campos, Coordenadora Interoncelhia da Rede de Bibliotecas Escolares de Braga e Dr.ª Maria do Rosário Caldeira, Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares de Vila Real e de Bragança.

[3] Participaram neste inquérito: Agrupamento de escolas de Macedo de Cavaleiros Escola sede: EB 2.3/S (Distrito de Bragança); Agrupamento Vertical de Sabrosa: Escola Miguel Torga (EB 2,3/S) (Distrito de Vila Real); EB 23 /S de Barroselas (Distrito de Viana do Castelo); EB23/S Monte da Ola (Distrito de Viana do Castelo); Escola Básica e Secundária D. Afonso III

– Vinhais (Distrito de Bragança); Escola Secundária da Boa Nova Leça da Palmeira (Distrito do Porto); Escola Secundária Abade de Maçal (Distrito de Bragança); Escola Secundária de Alberto Sampaio (Distrito de Braga); Escola Secundária Alexandre Herculano (Distrito do Porto); Escola Secundária de Amarante (Distrito do Porto); Escola Secundária de Carlos Amarante (Distrito de Braga); Escola Secundária de Maximinos (Distrito de Braga); Escola Secundária de Miguel Torga (Distrito de Vila Real); Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia – Peso da Régua (Distrito de Vila Real); Escola Secundária Santa Maria Maior (Distrito de Viana do Castelo).

[4] A diferença estabelecida por Quivy e Campenhoudt entre inquéritos por questionário de "administração directa" ou inquéritos por questionário de" administração indirecta" está na forma como o inquirido actua perante o instrumento. No primeiro caso cabe ao inquirido o seu preenchimento, no segundo caos cabe ao inquiridor ser o intermediário de resposta.

[5] Cf. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) - Estatísticas da Educação 2008/2009. [Em linha]. Portugal, 2010. [Consult. a 16 de Setembro de 2010]. Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=EE2009.pdf

[6] A esses *timings*, em neurobiologia, são designando por "Períodos sensíveis". Ao longo da vida o ser humano desenvolve dois: desde o dia em que nasce até aos 3 anos de idade e dos 6 anos aos 12 anos de idade. Durante estes períodos a capacidade de aprender e/ou reestruturar o aprendido e acrescentar mais informação é quase infinita, sobretudo no primeiro período sensível. O fim dos períodos significa a substituição do princípio da aquisição, quase infinita, pelo princípio da eficiência da acção.

[7] Segundo o autor, a arquitectura cerebral humana obedece a uma estrutura genética rígida, mas acredita que alguns circuitos se desenvolveram no sentido de tolerar e aceitar a variedade e a adaptabilidade que o(s) contexto(s) foram impondo. Cf. DEHAENE, Stanislas (2009). Reading in the brain.New York: VIKING, pp. 1-10.

[8] Ob. Cit.

[9] Ilustração retirada do livro de: BLACKMORE, Sarah; FRITH, Uta (2010). O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva, p.139.
[10] Cf. BLACKMORE, Sarah; FRITH, Uta (2010). O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva, pp.130-132.

[11] Algumas investigações das quais são exemplos: KUHL, P. K.; WILLIAMS, K. A.; LACERDA, F.; STEVENS, K. N.; LINDBLOM, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. Science, 255, pp. 606-608; KUHL, P. K.; ANDRUSKI, J. E.; CHISTOVICHh, I. A.; CHISTOVCH, L. A.; KOZHEVNIKOVA, E. V.; RYSKINA, V. L.; STOLYAROVA, E. I.; SUNDBERG, U.; LACERDA, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. Science, 277, pp. 684-686.; KUHL, P. K. (2000). A new view of language acquisition. Proceedings of the National Academy of Sciences, 97, pp. 11850-11857, KUHL, P. K.; TSAO, F. M.; LIU, H. M.; ZHANGh, Y.; BOER, B. (2001). Language/Culture/Mind/Brain: Progress at the Margins between Disciplines. In A. R. Damasio (Ed.). Unity of Knowledge: The Convergence of Natural and Human Science. New York: The New York Academy of Sciences, pp. 136-174, relacionam o sucesso da aprendizagem leitora com a audição. A audição e a leitura têm em comum o facto de requererem uma capacidade de percepção dos sons que implica que estes sejam ordenados correctamente.

[12] Refira-se a ligação estreita ao córtex frontal e suas áreas da auto-regulação emocional. Esta região cerebral é a responsável pelas emoções. A capacidade de interpretar e de compreender está muito ligada às emoções bem como à maturidade emocional de cada indivíduo.

[13] A imaginação ocorre na ausência do objecto/sensação. No entanto, é essencial distinguir imaginação criativa de imaginação. Imaginar criativamente não é o mesmo do que imaginar. A primeira implica a capacidade de criar uma imagem, uma sensação sem ter visto ou sentido anteriormente. Já pelo contrário a imaginação é a capacidade de ver, sentir o que se viu e sentiu noutro momento. A imaginação trabalha a memória, já a imaginação criativa reforça-a através do acrescento de outras experiências/vivências.

[14] C.f SILVEIRA, Teresa (2011). O cérebro em mudança na era da informação: o comportamento leitor dos adolescentes do norte de Portugal. Tese de mestrado apresentada à Universidade Católica, pp. 81,82

[15] Na história da emergência das práticas de leitura elaborada por Lúcia Santaella é possível detectar três momentos correspondentes a três práticas: Idade Média – Leitura Contemplativa; Revolução industrial – Leitura Fragmentada e Era da Informação – Leitura Virtual. No entanto, considera-se que a leitura virtual tem por base a prática leitora fragmentada: o ambiente digital continua a favorecer a leitura pontual, "borboleta" e sumária, mas tornou também a leitura ubíqua. O ciber espaço leva a que, o ler, o ver e o ouvir sejam actividades misturadas e complementares entre si. A percepção da mensagem pode ser obtida pela conjugação dos três, ou pela selecção de um.

[16] Mielina - substância produzida por uma célula que envolve em espiral os neurónios mielinizados e aumenta a velocidade e eficiência da acção.

[17] Embora não tenha sido abordado neste artigo, a verdade é que a presente investigação constatou que o tempo que a amostra despende com a prática de videojogos e nas redes sociais é muito inferior ao que a geração dos imigrantes digitais

acredita. CF. SILVEIRA, Teresa (2011). O cérebro em mudança na era da informação: o comportamento leitor dos adolescentes do norte de Portugal. Tese de mestrado apresentada à Universidade Católica, pp.72-74

[18] De outra forma, a sua utilização reforçará as competências ao nível da inclusão digital, fortalecerá a dificuldade de imaginar criativamente ou inovar e consolidará o sentimento de que a leitura lúdica é um acto inerte e sem finalidade imediatamente perceptível.

[19] Entendendo por competências digitais a capacidade básica de ler, bem como de utilizar as tecnologias e de navegar na *Web*. A este propósito sugere-se a leitura do artigo de Armando Malheiro da Silva: Inclusão digital e literacia informacional em Ciência da Informação.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

TV Local, sociedade civil e cidadania: O caso português

CRISTINA TEREZA SALVADOR REBELO
Investigadora do CELCC/ISMAI
cristinateres.rebelo@clix.pt

Resumo:
Objectivamos criar uma narrativa à volta da televisão de proximidade em Portugal, efectuando um estudo de caso sobre o Porto Canal. Esta investigação, concentra-se no mais expressivo canal de proximidade aparecido na região do Grande Porto, o qual resiste à incredulidade que tem acompanhado a história dos meios locais na cidade do Porto e região Norte. Assim, temos como objectivo fundamental, concretizar uma reflexão sobre a televisão inscrevendo a comunidade, activando a massa crítica e abrindo espaço à expressão da sociedade civil que afinal é a principal génese das televisões de proximidade. Há um espaço a ser "inventado", capaz de incorporar identidade e assumir-se como área de expressão da sociedade civil e da cidadania. A afectação ao Porto e a vinculação ao "portoguês" são dois parâmetros de investimento desta investigação, sendo que, um dos objectivos é perceber a expansão geográfica do Porto Canal. Definiram-se as áreas geográficas prioritárias de aplicação, formando os seguintes estratos: Porto, Maia, V. N. Gaia, Gondomar, Matosinhos, Valongo, Guimarães, Braga e Vila Real. Devido à natureza do estudo, recorre-se a um tratamento univariado das variáveis sócio-demográficas que permitem segmentar a população dos telespectadores. O tratamento estatístico é baseado na análise de tabelas cruzadas ou de contingência, análise gráfica destas tabelas através da análise de correspondências. O posicionamento dos canais relativamente aos atributos será efectuado recorrendo a uma análise discriminante multivariada e aos mapas perceptuais resultantes. Por fim, recorre-se a uma análise de notoriedade entre canais televisivos. Desta análise, conclui-se a vocação local do Porto canal mas o ainda insuficiente reconhecimento do canal no cumprimento dos objectivos de cumplicidade com a comunidade.

Palavras-chave:
Proximidade, mediatização, identidade, cidadania, Porto canal.

Globalização: Mediatização e Sociedade Civil

Desde os anos 90, que as reflexões sobre o termo sociedade civil são frequentemente utilizadas por comentadores e activistas como uma referência às fontes de resistência sobre o domínio da vida social, as quais devem ser protegidas da globalização. Esta, é vista por alguns. como persistindo além fronteiras através de diferentes territórios, com consequências ambíguas na relação entre os movimentos regionais e subregionais e as redes e movimentações globais. Diferentemente, outros encaram a globalização como um fenómeno social agregando valores liberais clássicos, os quais, fatalmente levarão a uma acção mais expressiva por parte da sociedade civil na sua relação

com as instituições politicamente derivadas do Estado e ao emergir daquilo que Boaventura Sousa Santos,[1] após vinte anos de intensificação da globalização, classifica de "consciência do mundo".

Na actualidade, Arato & Cohen (1994) expressa-se sobre a sociedade civil como incluindo todas as instituições e formas associativas que requerem interacção comunicativa.

Desta forma, o que proporciona a sociedade civil é a comunicação, e a sociedade civil é autónoma quando as suas actividades são governadas por normas que são retiradas do mundo da vida e reproduzidas e reformuladas através da comunicação.[2]

Também recentemente, Robert Putnam (1993) alega extensivamente que mesmo organizações não-políticas na sociedade civil são essenciais para a democracia. Isto porque elas edificam capital social, confiança e valores de partilha, os quais são transferidos para a alçada política, unindo a sociedade e facilitando uma cooperação dos interesses no seu seio.[3]

É a batalha pela diferença e reconhecimento que impele estes movimentos à acção.

Este arremesso, resulta numa emergente articulação de áreas concretas de acção sobre as fórmulas organizativas em prol da cidadania e crescendo da sociedade civil, originando movimentos sociais com um forte pendor estratégico, organizativo e actuante,

Como afirmou Touraine(1998):[4]

> *"Se uma das consequências da globalização é que desvalorizou as identidades baseadas em papéis sociais em detrimento crescente de identidades baseadas em pertenças culturais, os media emergem mais fortes na sua ligação quase estruturante com a definição dos territórios simbólicos que permitem a formulação destes novos tipos de afirmação social".*

Os média, como referimos, revelaram-se ao longo da sua história, e embora de forma ambivalente, como um vector de transformação social; actualmente, com a evolução tecnológica e a potencialidade da interactividade estes agregam uma condição de mutabilidade das relações entre o público e o privado e de forma ainda mais interessante, como meio privilegiado, se disso houver intenção, na veiculação das ideias e reivindicações da sociedade civil através das inúmeras formas discursivas.

É desta forma, que a utilização convergente de diversas formas de comunicação - e*mail*, *blogs*, *chats*, fóruns, rádios e televisões de proximidade, imprensa alternativa - dá origem à proliferação de campos de discussão e informação conglutinados numa espécie de Ágora dos tempos modernos, onde se propagam as alternativas, oportunidades e denúncias convenientes aos intuitos revisitados da cidadania e da democracia, numa fórmula permeável aos interesses daqueles que nesse discurso se pretendem rever, reforçando a sociedade civil.

Na opinião de Boaventura Sousa Santos (2004):[5]

> *" (…) Os media desempenham duas funções básicas nas sociedades democráticas. Por um lado, uma função de vigilância em relação aos detentores de poder político, económico e social, dando a informação que torne possível o controle democrático. Por outro lado, a função de fornecer informação credível e um espectro amplo de opiniões sobre questões importantes para o desenvolvimento da cidadania. Claro que nenhum órgão de informação pode, por si só, garantir o desempenho pleno destas funções. É o conjunto deles que o pode e deve fazer."*

A esfera dos média, na óptica do seu desempenho em Portugal, tem de ser pensada.

Enquanto factor de integração social, pelas mudanças estruturais sobrevindas do processo de transformação da própria sociedade na busca da promoção de oportunidades de desempenho das plenitudes colectivas, respeito e cultivo das diferenças validando o exercício da cidadania; mas, igualmente, pela notoriedade que estes espaços de mediação e resistência que integram a sociedade

civil, transportam para a reflexão sobre a forma como os media actuam, não apenas na sua concepção de modelo de pensamento dominante mas analogamente, como um sistema de criação estrutural do espaço público proporcionando novas dinâmicas e olhares cruzados, em suma, perspectivando a mediatização da própria sociedade civil.

A resistência fechada, baseada em individualismo ou hermetismo, contraria o projecto basilar que dá força ao ideal democrático que é o centro da universalidade e igualdade onde se fundamenta a sociedade civil.

Ao considerar-se que os media têm um papel elementar na consolidação dos aspectos culturais, da ordem social e das normativas que dão corpo à vida social, não é possível demitir daqui a discussão acerca da melhor forma de aplicação destes instrumentos evitando que se criem apenas representações ou simulacros destes ideais.

A visão que acompanha esta discussão, não é de forma alguma ingénua, não rejeita a existência do confronto de poderes, e defende que a reflexibilidade e a resistência são ocorrências determinantes na construção da identidade e da cidadania.

Em resposta à emergência da intensificação da identidade e participação, esta convergência tem repercussões no discurso comunicativo regional e local com expressão marcante na esfera da sociedade civil, que cada vez mais é concebida como uma sociedade comunicativa e plural; ou pelo menos, assim o esperaríamos.

TV Local como mecanismo de "inscrição"

As televisões de proximidade já não assentam a sua definição num conceito meramente geográfico; a comunidade está inserida para além de um espaço físico, criando-se uma relação de cumplicidade e proximidade partilhada e que na essência, constitui a sua identidade.

Observa-se que o panorama mediático está sustentado, actualmente, sobre o desafio do global e o local: a comunicação local surge para contrapor alguns efeitos desta dialéctica tentando reavivar o local.

Desta forma, os meios de comunicação de proximidade podem e devem ser encarados como instrumentos de mediação na busca de metas e objectivos concernentes aos locais e comunidades, cumprindo diferentes papéis através do auxílio de uma massa crítica colectiva e participativa, sem que o elemento *mercado* promova uma sombra no evoluir da sua missão.

A condenação ao silêncio é combatida, rejeitando-se incertos argumentos que têm sustentado a falta de investimento no sector num passado ainda recente.

No que diz respeito à realidade portuguesa, desde a Comissão de Reflexão sobre o Futuro da Televisão, que a sustentabilidade destes projectos é discutida.

Sob a égide da alegação económica se atribuiu à falta de mercado publicitário e à não existência de regiões, e ainda a proximidade com os poderes locais e regionais, o não surgimento destes fenómenos, de forma expressiva, em Portugal.

Mas serão estes argumentos válidos no panorama actual da comunicação?

Um lugar onde se encontram os particularismos e as identidades singulares num mesmo espaço coexistente com o nivelamento global e onde pululam os motes de uma nova democracia oriunda da interactividade?

Parece-nos que a resposta contraria estes fundamentos e poderá basear-se nos seguintes factores:[6]

1- **O argumento político de fundo:** o direito ao audiovisual no plano das regiões e das comunidades locais é um direito que se configura no quadro do direito à cidadania e à liberdade de acesso ao sistema dos media pela sociedade civil, em particular pelos

cidadãos do interior do país - ou das ilhas - que habitualmente não se reconhecem nos meios de comunicação de cobertura nacional.

2- **O argumento jurídico formal**: em abstracto, a legitimidade de existência de uma televisão local ou regional é idêntica à de uma rádio local ou regional.
3- **O argumento cultural:** ou seja, pela necessidade das regiões e das comunidades locais participarem de forma activa no modelo de comunicação audiovisual cada vez mais próximo das suas tradições e das suas realidades quotidianas e culturais, e cada vez necessariamente menos dependente de fluxos de informação globalizantes e/ou pan-europeus, mais afastados do modelo de comunicação que a Europa precisa para o seu projecto político, económico e cultural.

Desta forma, Cádima (2005) acredita não ser possível "passar um atestado de insanidade económica e cultural aos habitantes e ao potencial das grandes cidades e das regiões portuguesas que os afaste irremediavelmente de um projecto de TV local, emanado directamente da sua sociedade civil, ou de qualquer grupo autónomo dos seus cidadãos."[7]

É aqui que reside a conveniência da criação de uma televisão regional e local – nenhum outro meio poderá, eventualmente, assumir-se como tão poderoso mobilizador dos espaços públicos regionais, no robustecimento da cidadania e comunhão na região/local.

Neste âmbito, tem supremacia a sua acção enquanto mediadora mas ao mesmo tempo criadora, renovadora e consolidadora da consciência e identidade.

Esta concepção, passa pela consciência nem sempre pacífica, de que uma região, um local só poderá ser competitivo se e também for portador de um sistema comunicacional integrador, que é um factor visto como fundamental ao desenvolvimento. Sendo intérprete das mesmas, fomenta e chama a si a missão de agente de desenvoltura, aproveitando as capacidades endógenas e as suas vantagens, fixando a "massa crítica".[8]

E neste sentido questionamos:

- Como pode uma comunidade, expressar-se se não existe um meio de comunicação social que divulgue com frequência, oportunidade e relevância questões e problemas relativos ao seu espaço?

- Como pode uma comunidade evidenciar as suas emergências, as suas aspirações à afirmação e projecção, quando as instituições falham e o sistema não lhe dá voz, se não se cria um meio de comunicação social realmente capacitado em aglutinar os seus objectivos e interesses e que chegue em efectivo, a todos os cidadãos da mesma em termos de qualidade, entendimento e empatia?

Estas questões evidenciam a responsabilidade dos indivíduos, grupos, localidades e espaços motivadores pelo desejo de referências e enraizamento e também pelo interesse da expressão;

Assim, diferentes tópicos abrem um novo espaço para que a alternativa tenha lugar e tenha voz, num legítimo direito de se expressar sem a prepotência dos grandes centros.

No fundo, trata-se de criar uma narrativa local, que assuma o retrato da comunidade como protagonista e que essa característica seja perceptível ao receptor mesmo que de forma reivindicativa.

> *"Ante la globalización mercantil, la continua superación en el campo tecnológico y la universalización a través de las telecomunicaciones, la empresa de comunicación local no puede quedarse de brazos cruzados. La homogeneización, como amenaza, exige una respuesta*

> *inmediata, una reivindicación de lo próximo. (…) Un medio local existe en relación con un espacio social, con el que mantiene una relación de retroalimentación mutua. El público se reconoce como identificado, se ve reflejado como si estuviese ante un espejo; esa imagen reflejada responde al deseo de protagonismo de cada uno de los usuarios."*[9]

Ao emitir esta opinião, os autores acreditam que é um direito legítimo das comunidades a expressão da sua "personalidade" num esforço de rejeição de modelos distantes e pouco distintivos do tema local. Este direito compreenderá o resgatar dos seus interesses e fidelização às suas ideias, ocupando um espaço no terreno público dos meios nacionais e internacionais e respondendo a um âmbito de cobertura específico.

O imperativo local advém da mútua relação entre a comunidade e os seus habitantes, onde o conceito de proximidade é a garantia de renúncia frente à globalização: a sobrevivência desta proposta está articulada à ideia do próximo e à valorização do local como espaço sentido e fonte de experiência; não apenas como elemento material mas metafórico.

Resumindo, a TV local como factor de:

- Reforço da cumplicidade com o próximo num pacto de interesses recíprocos.
- Expansão e reforço de uma identidade de "resistência" num espaço global caótico e desregrado.
- Factor estruturante do espaço público de proximidade, objectivando a criação e amadurecimento de massa crítica participativa e de sentimentos de pertença (literacia da informação).
- Criação de um quadro de referências, descortinado pela identidade local que se transforma no mostruário local (ou regional) amplificando a sua visibilidade e propiciando a sua abertura ao exterior.

Porto Canal: um canal de "inscrição"?

Seguem-se os resultados obtidos da investigação sobre a segmentação e mercado do Porto Canal.[10]

Foi elaborado um instrumento de colecta de dados (questionário) de acordo com os propósitos do presente estudo.

A construção do questionário foi dividida em duas partes.

A primeira consistiu numa escolha dos itens sócio-demográficos relevantes para uma posterior segmentação dos inquiridos e também na escolha de uma série de itens relacionados com a imagem que o Porto Canal projecta na população.

A segunda parte, consistiu em escolher dois canais de televisão concorrentes com o Porto Canal e a definição de uma série de atributos (juntamente com a direcção do Potro Canal) que quando associados à marca, vão proporcionar a segmentação dos consumidores e desta forma produzir mapas perceptuais dos pontos fortes e fracos de cada canal televisivo (ainda em conclusão).

Análise das variáveis socio-demográficas

Variável		Número	Percentagem
Género	Feminino	229	52,6%
	Masculino	206	47,4%
Faixa etária	15 a 24 anos	174	40,1%
	25 a 44 anos	126	29,0%
	45 a 64 anos	96	22,1%
	65 ou mais anos	38	8,8%
Estado Civil	Solteiro	222	51,2%
	Casado	168	38,7%
	Divorciado	19	4,4%
	Viúvo	21	4,8%
	União de facto	3	0,7%
	Separado	1	0,2%
Situação Profissional	Estudante	145	34,3%
	Empregado	201	47,5%
	Desempregado	31	7,3%
	Reformado	46	10,9%
Área Geográfica	Porto	76	17,5%
	V.N.Gaia	82	18,9%
	Matosinhos	22	5,1%
	Maia	63	14,5%
	Gondomar	30	6,9%
	Valongo	33	7,6%
	Braga	35	8,0%
	Guimarães	34	7,8%
	Vila do Conde	12	2,8%
	Paços de Ferreira	24	5,5%
	Póvoa do Varzim	24	5,50%
Habilitações/Escolaridade	Até ao 9º ano	122	28,20%
	9º ao 12º ano	193	44,60%
	Licenciatura	94	21,70%
	Mestrado	15	3,50%
	Doutoramento	9	2,10%

Horas de televisão por dia	Média	2,7	
	Desvio-padrão	1,8	
	Mediana	2	
	Mínimo	0,25	
	Máximo	12	

Análise ao mercado

Variável		Número	Percentagem
Televisão por cabo ou satélite	Sim	372	85,3%
	Não	64	14,7%
Operador	Cabovisão	27	7,30%
	ZON TV Cabo	188	50,50%
	MEO	117	31,50%
	Clix Smart TV	7	1,90%
	TV TEL	6	1,60%
	Não sabe/responde	27	7,30%

Variável		Número	Percentagem
Já viu o Porto Canal?	Sim	271	62,30%
	Não	164	37,70%
Com que frequência vê o Porto Canal	Não vejo	55	20,40%
	Muito pouco	127	47,20%
	Pouco	68	25,30%
	Muito	16	5,90%
	Bastante	3	1,10%
Em que horário vê o Porto Canal	Manhã (até 13h)	18	8,80%
	Tarde (13h-18h)	34	16,60%
	Noite (após as 18h)	111	54,10%
	Sem horário definido	42	20,50%

Acha o Porto Canal um retrato da RMP?	Discordo Muito	12	5,60%
	Discordo	22	10,30%
	Concordo	150	70,10%
	Concordo muito	30	14,00%
Acha que o Porto Canal transmite o estado de espírito da Região Norte?	Nada	9	4,4%
	Muito Pouco	14	6,8%
	Pouco	59	28,8%
	Muito	100	48,8%
	Bastante	23	11,2%
Acha que o Porto Canal transmite o estado de espírito do Porto?	Nada	9	4,4%
	Muito Pouco	6	2,9%
	Pouco	29	14,2%
	Muito	113	55,4%
	Bastante	47	23,0%
Revê-se nos ideais do Porto Canal?	Não	35	16,9%
	Muito Pouco	19	9,2%
	Pouco	86	41,5%
	Muito	60	29,0%
	Bastante	7	3,4%

Conclusão

Sem estes espaços de convergência que permitem incorporar interesses, valores, identidades e até anseios de afirmação, torna-se difícil a gestão do conhecimento que a própria comunidade deve ter de si. E por consequência, o desconhecimento, a falta de integração e até um certo desenraizamento condicionam o aparecimento de fragilidades gritantes:

- onde não existe questionamento, não pode haver desenvolvimento.

Neste sentido, órgãos de comunicação locais são de extrema importância; ainda mais o é a televisão que pode assumir real valor estratégico não só como veículo, mas como intermediário à sociedade civil e à comunidade.

Em suma, insurge-se em continuidade, uma reflexão que deverá ser acompanhada de um campo de interesses mais alargado, contribuindo para a operacionalidade dos projectos, os quais

estão muito facilitados pela tecnologia mas não tanto pela legislação e reivindicação suficiente da sociedade civil.

Estas televisões têm a sua viabilidade na simbiose entre a missão desenvolvimentista e a formação social e cultural de cidades e locais, fazendo um forte apelo à voz local, na medida em que procurem dar relevo à expressão da sociedade civil e aos seus problemas, promovendo uma perspectiva inovadora de reflectir activamente sobre o local, a identidade e os sentimentos de pertença.

Com uma história muito recente, o Porto Canal resiste à incredulidade e descrença que tem acompanhado a história dos meios locais na cidade do Porto.

Conclui-se que estação não tem vocação regional em efectivo para já, mas tem importância local: é reconhecida a nível da AMP pelo contacto nas ruas e pela participação popular em fóruns e debates e nas zonas supramencionadas que são Vila Nova de Gaia, Porto, Maia, Braga, Guimarães, Valongo e Gondomar.

Igualmente se registam valores significativos na Póvoa do Varzim e Paços de Ferreira. Estes dados, são relevantes para estratégia de alargamento regional pretendida pelo Porto canal e também de ilustração de tendências de fidelização local e quase georeferenciação.

A programação tem uma preocupação local e uma perspectiva também local mas falta a criação de espaços de real permuta, no que respeita à geração de opinião e massa crítica, capaz de gerar linhas de força activas em prol da consciência local.

O acto de "não inscrição" é manifesto por alguma descontextualização operada pela falta de experiência do próprio mercado das televisões locais, pouco estimulado ainda para a sua presença, por razões de sensibilização e pouco investimento permitido no sector, e igualmente do tecido social local.

Não obstante, os valores e missão do canal são subjacentes à proximidade com a vizinhança e a comunidade; não teria sentido apresentar conteúdos que não constituíssem uma mais valia para este objectivo que de facto, fundam o sentido e existência da estação, ou seja o seu "cariz genético". Além disso, são indicadores positivos os resultados referentes à expressão local do canal.

Por outro lado, deduzimos que a oferta de programação fica comprometida na sua potencialidade, uma vez que a produção se torna mais sofrível nos géneros e nos formatos; e aqui envolvemo-nos novamente com a questão da sustentabilidade do canal.

Sustentabilidade essa que é, essencialmente, facilitada por uma organização não portuguesa e resultado de um interesse mais comercial que alia o capital ao *know-how.*

Questionamos a falta de investimento e a participação de instituições carismáticas do local e da região, que traduzem a desconfiança ainda existente em relação ao papel e missão destes meios; não há, politicamente, um efectivo empenho em aderir à movimentação participativa e democrática destas televisões, o que compromete a estabilidade das mesmas (estes dados serão objecto de um novo estudo).

Há ideias e projectos, mas faltam meios e recursos capazes de dar vida ao desafio criado pela falta de concorrência significativa; o espaço do Porto Canal não é disputado mas a oportunidade existente "melindra-se" com a obstaculização da legislação em relação à participação de instituições locais, o que provavelmente só irá alterar-se quando se voltar a falar de Regionalização no país. Atrever-nos-íamos a dizer, que este é um dos factores críticos no exercício e na vocação local do meio, embora este faça conjunto multidisciplinar com outros factores.

A presença e visibilidade do meio estão em crescimento, para que se crie a convergência e a afectividade entre o espaço e a sua gente; falta-lhe ainda, por razões óbvias, a "garra" que punge a identificação e a identidade.

Por outro lado, reiteramos não verificar-se ainda uma invocação decisiva da sociedade e das instituições de peso local em relação à estação, o que compromete a sua evolução e arremesso; cria-se um ciclo de virtualidade existencial que não é positivo para a geração de reconhecimento e sinergia entre ambas as partes da relação: canal e audiências. Outro dado de interesse é o que mede a frequência de visionamento para o Porto Canal, que anuncia este estudo.

Resultados menos positivos, para reflectir o lugar adentro das ofertas da TV Cabo. De facto, este é o resultado mais interrogativo, visto proclamar a grande dificuldade das Tvs locais ou de proximidade; neste caso, há acesso à tecnologia mas a ligação com a estação é insuficiente, isto é, cremos que a envolvência e o vínculo que projectariam consistência à missão do Porto Canal, ainda não é sólida. De facto, como se estrutura a identificação com os ideais da estação quando associados ao local, se não se assiste os seus conteúdos?

A dedução mais evidente é o ainda insuficiente reconhecimento do canal como meio de preferenciação: o canal é conhecido mas não é visto.

Logo, o processo pedagógico de intercâmbio inerente, não cimenta: dilui-se ou esvazia-se de maior sentido.

Em relação à categorização da audiência e perfil do espectador, observamos nos dados auditados, verifica-se que o nível da escolaridade obrigatória abarca a maior percentagem: do 9º ao 12º ano apura-se um valor de 44,60% nas pessoas entrevistadas.

Em relação ao estado civil, um dado interessante que confirma as faixas mais jovens observadas e associadas ao canal.

Cremos que o projecto se encontra em construção e reconhecemos nele pontos positivos a continuar a desenvolver ou aprimorar, até no sentido da participação mobilizadora da cidadania e uso dos meios para desenvolver a literacia enquanto "capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação (…), de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade."[11]

A afectação ao Porto e a vinculação ao "**porto**guês" são destacáveis no conjunto da programação vista, e isso acaba por ajudar a construir um projecto mais genuíno, "tripeiro" e dinâmico dando visibilidade aos temas associados à cidade e vizinhança. Por outro lado, a estação aposta claramente nos "directos".

De forma reformadora, igualmente o impacto das novas tecnologias resulta muito bem tecnicamente e pensamos que nos últimos tempos, a estação aprimorou e tornou mais atraentes, alguns aspectos relativos à imagem e grafismo. No âmbito da capacidade de produção de uma televisão local, tem a seu favor custos mais reduzidos que nos projectos pensados no passado e que, inclusivamente, obstaculizaram o seu desenvolvimento.

O que se estimaria evitar, é aquilo que José Gil (2005) chama de *não inscrição* e de *sombra branca* ao referir-se aos media. A *não inscrição* que não dá sentido à existência individual e colectiva e deste modo, não a distinguindo e transformando.

> *" Por um lado estão ali, o mundo agora, o seu país, a sua cidade ou a sua aldeia numa abertura virtual de imagens; por outro é apenas aquilo, com o sentido que deve ser pensado, as notícias, os comentários semanais dos comentadores, os pensamentos que confirmam o meu pensamento antes de o ter, a minha existência reduzida a uma massa pastosa que engole imagens e nunca treme realmente com o que vê ou ouve. (…) A função dos media consiste em abrir o espaço da comunicação social.*
> *(…) A televisão portuguesa (..) é uma pura miséria, uma máquina de fabricação e sedimentação da iliteracia, (…) o que contribui para o espaço de não inscrição."*[12]

A *inscrição* é portanto, a capacidade de "produzir real", de existir e afrontar as forças do mundo desencadeando as suas próprias forças de vida; é assim que um acto, um acontecimento, uma palavra, inscreve.

Bibliografia

Cádima, F. R. (1999). *Os desafios dos novos media*, Porto: Noticias Editorial.

_____(2009). *Os media regionais face à TV local*. http://irrealtv.blogspot.com/2005/05/os-media-regionais-face-tv-local.html

Coelho, P. (2005). *TV de proximidade e os novos desafios do espaço público*. Lisboa: Livros Horizonte.

Correia, J. (2001). *Comunicação e Cidadania: os media e as dinâmicas nas sociedades pluralistas*. Tese de Doutoramento: UBI.

Fortuna, C. (1991). Nem Cila Nem Caribdis: Somos todos translocais. *Revista Critica de Ciências Sociais*. Coimbra. 32: 267-279.

Gil, J. (2005). *Portugal Hoje : O medo de existir*. Lisboa: Relógio d`água.

Grasa, R. (2007). Sociedad civil y Estado en la Globalización. *Revista Metapolítica*, nº 56. Nov-Dez. . Fundación Dialnet. La Rioja: Centro de Estudios de Política Comparada.

Halls, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*., London: Sage Publications.

Kekeli, N. (2006). Globalization and Localization in Ghana Television. Conference Papers. International Communication Association. Dresden: International Congress Centre. Annual Meeting.

López, X.; Galindo, F. , Villar, M. (1998). *El valor social de la información de proximidad*. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/68xose.htmf>

Mattelart, A. (1994). *Los nuevos escenarios de la comunicación internacional*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Centre de d´investigació de la comunicación.

Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*.USA: Princeton University Press.

Rebelo, C. (2001). *TV regional de Região Norte: uma contextualização à proximidade regional*. Tese de mestrado: Publismai.

Santos, B. S. (2003). A emergência do Mundo, *Revista Visão*, 27 de Nov.

_____ (2004). Media e Democracia, *Revista Visã*o, 25 Nov.

Thornton, W. H. (2000). Mapping the "glocal" village: the political limits of glocalization. Austrália. *Journal of Media and Cultural Studies*. 14:79-89.

Wolton, D. (1999). *Pensar a Comunicação*. Lisboa: Difel.

Fontes

Bareme Imprensa regional (2007). Marktest. <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~10a9.aspx>

Bareme Imprensa regional (2006) Marktest. <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~9ee.aspx>

Mediamonitor, Marktest: (2009). <http://pdf.clipping.mediamonitor.pt/pdfTemp/etn_4478641_527_0.pdf>

Marktest. (2010). http://www.marktest.com/wap/a/n/id~152d.aspx

Notas finais

[1] Santos, B. S. (2003). *A emergência do Mundo*, *Revista Visão*, 27 de Novembro.
[2] *O conceito de sociedade civil,* http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310315_05_cap_04.pdf (18/10/08)
[3] Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions In Modern Italy*. USA. Princeton.
[4] Apud Correia, J. (2001) *Comunicação e Cidadania: os media e as dinâmicas nas sociedades pluralistas.* p.258
[5] Santos, B. S. (2004). *Media e Democracia*. *Revista Visão*, 25 Novembro.
[6] Cádima, F.R. (2005).*Os media regionais face à TV local*. .http://irrealtv.blogspot.com/2005/05/os-media-regionais-face-tv-local.html . (14/01/09)
[7] Id. Ibid.
[8] Rebelo, C. (2001). *Televisão regional e Região Norte: uma contextualização à proximidade regional*, p. 144-145
[9] Lopez, X. Galindo, F. , Villar, M. (1998). *El valor social de la información de proximidad*. http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/68xose.htmf> (23/01/09)
[10] Os dados obtidos resultam da colaboração do Gabinete de Estudos e Planeamento do ISMAI na pessoa do Doutor Amadeu Sousa Fernandes.
[11] Em linha: http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Literacia_da_informacao.htm (27-2-11)
[12] Gil, J. (2005) *Portugal, hoje o medo de existir*, Relógio d`água. p. 35

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Meios Auxiliares de Comunicação para Televisão: Perspectivas Futuras em Portugal

RITA OLIVEIRA
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | *CETAC.MEDIA*
ritaoliveira@ua.pt

TELMO SILVA
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | *CETAC.MEDIA*
Tsilva@ua.pt

JORGE FERRAZ DE ABREU
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | *CETAC.MEDIA*
jfa@ua.pt

ANA MARGARIDA ALMEIDA
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | *CETAC.MEDIA*
marga@ua.pt

Resumo:
Ao longo dos últimos anos a Televisão tem sofrido alterações técnicas que permitem uma transição no comportamento dos telespectadores, passando estes a beneficiarem de um meio interactivo com imensas potencialidades. Esta metamorfose inerente ao conceito de Televisão Interactiva (iTV) permite aos telespectadores a utilização de novos serviços, nos quais podem assumir um papel mais activo e participativo. Neste contexto, a introdução da Televisão Digital Terrestre (TDT) em Portugal surge como uma interessante oportunidade para a implementação de serviços de iTV avançados – nos casos em que os respectivos descodificadores se materializem em Set-Top Boxes (STB) com ligação à Internet. No entanto, Portugal possui um número significativo de idosos e de pessoas com deficiência que não podem beneficiar plenamente deste tipo de serviços. Deste modo, este artigo tem como principal objectivo caracterizar o papel do design universal na iTV, destacando a possibilidade da integração dos diferentes meios auxiliares de comunicação televisivos na TDT em contexto interactivo, de forma a acomodar diferentes cenários de utilização e públicos-alvo, nomeadamente idosos e pessoas com deficiência.

Palavras-chave:
Meios Auxiliares de Comunicação, Televisão Digital Terrestre, Televisão Interactiva.

1. Introdução

A actual Sociedade da Informação assenta num modelo de desenvolvimento económico onde a informação, como meio de criação de conhecimento, desempenha um papel fundamental na geração de riqueza e na qualidade de vida de todos os cidadãos. Assim, a difusão e o acesso à informação revelam-se determinantes na estruturação de uma sociedade baseada na globalização do conhecimento (UMIC, 2008). No entanto, apesar da crescente democratização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), verifica-se que os cidadãos com necessidades especiais continuam vulneráveis ao fenómeno da infoexclusão.

Segundo os Censos 2001, 6,1% da população portuguesa (cerca de 650 mil pessoas) possui algum tipo de deficiência, sendo que a maior expressão é a deficiência visual com 1,6% (cerca de 170 mil portadores) (Figura 1). A criação de estratégias de inclusão, neste cenário, torna-se fundamental para o aumento da literacia e das capacidades de participação destes cidadãos em diferentes domínios.

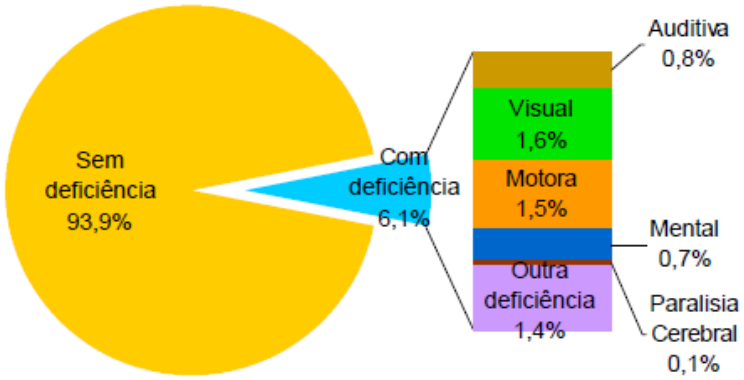


Figura 1 – População portuguesa com deficiência segundo o tipo (INE, 2002)

Segundo a Lei da Televisão em Portugal, com a transição para a TDT e consequente corte (*switch-off*) do sinal analógico, continuará a ser obrigatório o complemento da emissão da programação televisiva através de meios auxiliares de comunicação. A norma DVB-T (*Digital Video Broadcasting for Terrestrial Television Transmissions*), que suporta a transmissão televisiva efectuada através da TDT, associada a STB (com ligação à Internet), que descodificam o sinal digital, oferece uma grande flexibilidade para o potencial fornecimento futuro de serviços interactivos, tornando-se num método privilegiado para implementar meios auxiliares de comunicação avançados e ajustados às necessidades dos utilizadores da TDT.

Neste contexto, e considerando que os serviços iTV podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida destes utilizadores, torna-se necessário aplicar princípios de acessibilidade, usabilidade e design universal orientados a estes serviços, como também aperfeiçoar a eficiência dos meios auxiliares de comunicação (áudio descrição, legendagem e interpretação gestual).

2. Áudio Descrição

Genericamente, a áudio descrição em TV baseia-se numa faixa de áudio que é adicionada à transmissão televisiva e que descreve verbalmente o que acontece no ecrã (Godinho, 2007). O principal objectivo deste meio auxiliar de comunicação é apoiar os espectadores cegos ou amblíopes na recepção dos programas televisivos. Na áudio descrição, as cenas e imagens que surgem no ecrã

são relatadas por um narrador alternadamente com as falas das personagens, permitindo o entendimento total da narrativa audiovisual. A áudio descrição é efectuada entre as falas e em sincronia com outras informações subjacentes à narrativa: expressões faciais, indumentária e ambiente. Desta forma, esta técnica de apoio não se sobrepõe ao conteúdo sonoro, mas opera com este no sentido de propiciar o melhor entendimento de uma cena (Figura 2).

Em Portugal, o primeiro programa a ser transmitido por áudio descrição foi o filme "Menina da Rádio", emitido pela RTP 1, no final do ano de 2003 (Quico, 2005). Para que seja possível ter acesso ao serviço é necessário sintonizar a Onda Média da Antena 1. Em termos práticos, o modelo subjacente a esta técnica consiste na utilização de uma frequência de rádio que suporta a emissão televisiva. Deste modo, o programa é transmitido normalmente através da televisão e a descrição das cenas e imagens é transmitida, em simultâneo, pela rádio. Actualmente, os telespectadores cegos ou com deficiências visuais podem acompanhar as emissões de televisão das séries "Conta-me como foi", "Pai à Força" e "Cidade Despida" através da áudio descrição transmitida na Onda Média da Antena 1 (RTP, 2011).

Em Dezembro de 2004, foi lançado o serviço de áudio descrição da ZON, em parceria com os canais Lusomundo (actual TVCine) (Quico, 2005). Este foi o primeiro (e até ao momento o único) serviço destinado a pessoas com necessidades especiais difundido por um operador de televisão digital a nível nacional. O processo de áudio descrição da ZON consiste numa narração adicional à banda sonora da narrativa audiovisual. Para aceder a este serviço os clientes da ZON devem pressionar a tecla verde do comando da STB e premir 'OK' na opção 'Áudio descrição' (ZON, 2010). De realçar que não são fornecidas informações adicionais acerca do acesso a este serviço.

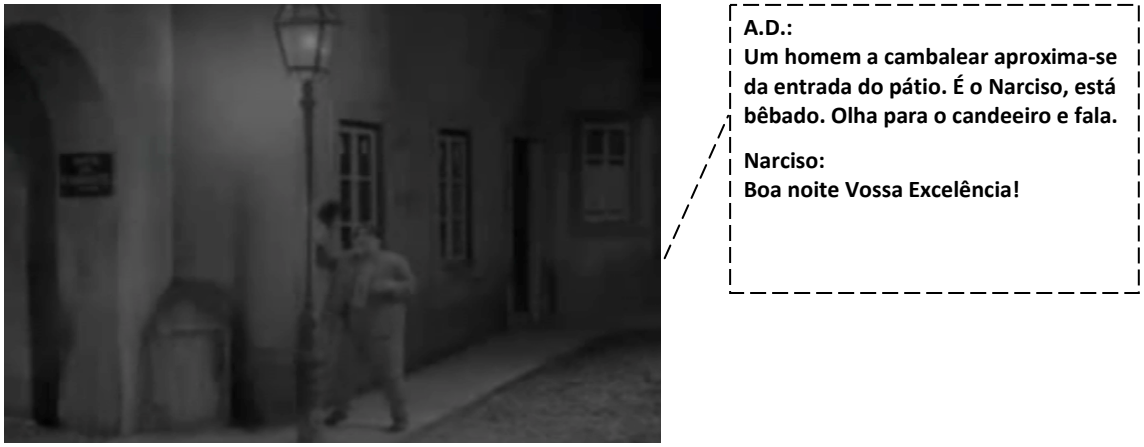


Figura 2 – Ilustração da áudio descrição no filme "O Pátio das Cantigas"

3. Legendagem

O serviço de teletexto permite a legendagem opcional de certos programas televisivos. Antes da introdução deste tipo de serviço, o telespectador surdo apenas tinha a possibilidade de compreender conteúdos televisivos que fossem transmitidos com as legendas integradas. A partir de 1999, pela primeira vez em Portugal, a RTP1 inicia a legendagem em teletexto de certos programas televisivos, possibilitando o acesso opcional a este tipo de meio complementar de comunicação (Neves, 2006). Até 2003, a RTP era a única estação televisiva que oferecia a legendagem através de teletexto mas, a partir de Outubro desse ano, a SIC e a TVI introduziram igualmente este meio nos próprios serviços (Neves, 2006).

Para utilizar a legendagem em teletexto, o telespectador necessita de "abrir" a página correspondente a este serviço. Na RTP 1, o número da página é o 887, já na RTP 2, SIC e TVI encontra-se na página 888.

A legendagem através de teletexto, para além de permitir o fornecimento de informação complementar sobre determinado conteúdo televisivo a telespectadores surdos, reforça a língua portuguesa na sua forma escrita tanto a surdos, como a crianças e/ou estrangeiros (Neves, 2006). No entanto, uma das suas grandes desvantagens reside no facto de não existir em programas em directo. No sentido de tentar superar esta limitação, em 2008, a RTP, numa parceria com o Laboratório de Língua Falada do INESC-ID, lançou uma novidade a nível mundial: um serviço experimental de legendagem em teletexto automática nos seus telejornais (RTP, 2008). O serviço está disponível na página 885 (RTP1) e 884 (RTP2) do teletexto, durante as emissões dos programas noticiosos "Jornal da Tarde", "Telejornal" e "Jornal 2" (Figura 3). Esta nova funcionalidade baseia-se num Sistema de Reconhecimento Automático de Fala, que realiza a transposição do áudio referente aos programas para texto, a partir de um vocabulário de cem mil palavras, que é actualizado diariamente. Ao longo do tempo este serviço tem vindo a ser aperfeiçoado, no entanto apresenta ainda diversos erros: palavras mal reconhecidas, legendas que não chegam a aparecer e legendas que não ficam tempo suficiente no ecrã.

A RTP, para além de possibilitar a legendagem automática através do teletexto, permite que esta seja utilizada também no seu portal (http://www.rtp.pt), nomeadamente em alguns vídeos de notícias que foram transmitidas nos telejornais.

4. Língua Gestual

A interpretação dos conteúdos televisivos em língua gestual tem especial interesse para os telespectadores com deficiências auditivas. O modelo seguido em Portugal baseia-se na introdução de uma pequena área no canto inferior direito do ecrã de televisão, onde um intérprete efectua a tradução do que é dito no programa televisivo (Figura 3).



Figura 3 – Legendagem em teletexto automática e interpretação em língua gestual do programa da RTP1 "Telejornal"[1]

A introdução da interpretação em língua gestual na televisão foi iniciada pela RTP há mais de uma década; no entanto em 2006 ainda existiam alguns problemas associados a este meio complementar de comunicação (Neves, 2006): i) a área com o intérprete era demasiado pequena, o que originava uma fraca percepção de detalhes; ii) a qualidade da interpretação, por vezes, era bastante fraca, comprometendo o entendimento dos telespectadores; e iii) existiam poucos

programas que integravam a interpretação em língua gestual. Actualmente, apesar de uma melhoria substancial no serviço, alguns destes problemas ainda não foram solucionados totalmente.

De acordo com Godinho (2007), com a introdução da TDT em Portugal, existem dois cenários possíveis, que podem melhorar o entendimento do utilizador acerca da língua gestual: i) a transmissão de dois sinais de vídeo separados, um para o intérprete e outro para a emissão; ou ii) criar um canal específico onde o intérprete é percepcionado de forma clara. Estas duas propostas baseiam-se nos modelos já adoptados pela Noruega e pela Dinamarca, respectivamente.

5. TDT e TV Interactiva

A difusão da TDT efectua-se através da distribuição hertziana terrestre, utilizando, de forma muito mais eficiente, parte do espectro radioeléctrico actualmente ocupado pela televisão analógica. Neste método de distribuição, os conteúdos televisivos são digitalizados, comprimidos e difundidos através do ar pelos centros emissores, sendo posteriormente recebidos pelas antenas instaladas em cada edifício (Figura 4). Finalmente, o sinal é novamente convertido por um descodificador digital, integrado no próprio televisor ou, quando tal não exista, recorrendo a descodificadores externos – vulgo STB (PT, 2009).

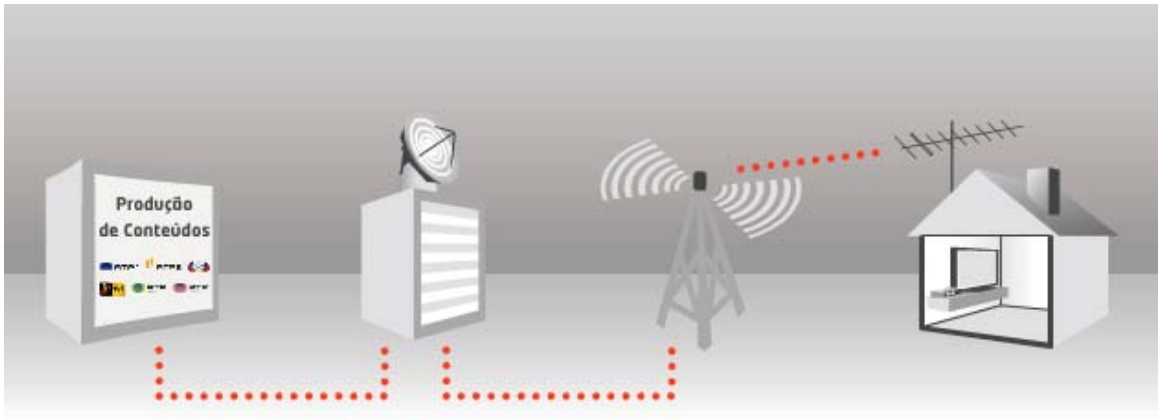


Figura 4 – Processo de distribuição do sinal televisivo na TDT (PT, 2009)

A Comissão Europeia determinou que a TDT fosse introduzida em todos os países da União Europeia, com o objectivo de libertar espectro radioeléctrico e, assim, permitir a sua utilização por outros operadores de telecomunicações. Deste modo, Portugal, bem como todos os outros países membros, tem obrigatoriamente que efectuar o switch-off da transmissão analógica até 2012.

Devido às especificidades da norma DVB-T, a TDT torna-se numa tecnologia mais avançada comparativamente à televisão analógica, disponibilizando aos utilizadores uma série de vantagens, sendo uma delas a possibilidade de fornecer serviços interactivos.

A principal característica da Televisão Interactiva, tal como o próprio nome indica, é a interactividade, a qual permite aos utilizadores uma maior intervenção e decisão sobre o conteúdo televisivo, comparativamente à televisão tradicional.

O termo Televisão Interactiva pode ser aplicado a "… todos os sistemas de televisão que permitem, ao seu utilizador, realizar interacções, com conteúdos ou serviços, que vão para além da operação do tradicional teletexto, da mudança de canal e respectivos ajustes de imagem e de som." (Abreu, 2007:21).

Apesar deste termo abranger uma vasta gama de conteúdos, aplicações e serviços, é possível agrupá-los numa série de grandes categorias ou géneros interactivos. Segundo a taxonomia criada

por Gawlinski (2003) esse conjunto de categorias classifica-se em: Guias de Programação Electrónicos (EPG), serviços do tipo teletexto, walled gardens (jogos, portais de informação, acesso ao e-mail, etc.), Internet na televisão, televisão melhorada (Enhanced TV), vídeo a pedido (VoD) e vídeo quase a pedido (NVoD) e, por fim, gravadores de vídeo digitais ou Personal Video Recorders (PVRs). De referir, ainda, que a Televisão Interactiva pode integrar somente uma das categorias enunciadas, ou uma combinação destas.

6. Exemplo de um serviço avançado de Áudio Descrição

Actualmente, existem alguns serviços interactivos de áudio descrição suportados pela Televisão Digital Terrestre, maioritariamente desenvolvidos no Reino Unido. No entanto, para além da activação da áudio descrição e de alertas quando um programa com áudio descrição é iniciado, estes serviços não apresentam funcionalidades adicionais.

Existe, assim, uma janela de oportunidade para a criação de um sistema interactivo de áudio descrição que, para além de integrar novas características e funcionalidades, garanta que estas estejam em conformidade com princípios de design universal e, consequentemente, que respondam às reais dificuldades sentidas pelos utilizadores. Este sistema, em desenvolvimento pelos autores, sustentar-se-á num modelo de interacção que permita o acesso e o uso fácil e inteligível pelos utilizadores com deficiência visual.

Com o objectivo de perceber as dificuldades e as necessidades dos utilizadores com deficiência visual acerca da visualização de conteúdos televisivos, um grupo de indivíduos foi solicitado a participar numa entrevista. Os indivíduos que integraram a entrevista eram utentes da consulta de sub-visão do Instituto de Oftalmologia Dr. Gama Pinto[2] (IOGP), sendo seleccionados com o apoio de um oftalmologista da mesma instituição.

O guião da entrevista foi estruturado em 31 questões (principalmente de resposta fechada), estando divididas em quatro partes, sendo elas: i) Parte I – Dados Gerais; ii) Parte II – Padrões de Consumo Televisivo e Áudio Descrição; iii) Parte III – Dificuldades de Acesso à Televisão; e iv) Parte IV – DTT, iTV e Identificação de Utilizadores.

A partir dos resultados obtidos, é possível estender a investigação a um nível mais prático, nomeadamente no que diz respeito à conceptualização e especificação de funcionalidades que vão ao encontro das necessidades identificadas e dos problemas experienciados pelos utilizadores com deficiência visual. Desta forma, um protótipo de um serviço iTV avançado de áudio descrição está a ser implementado, que será, posteriormente, avaliado por parte de utilizadores com baixa visão e cegos através de testes de acessibilidade e usabilidade.

De seguida são identificadas as características e funcionalidades do sistema em desenvolvimento.

6.1. Funcionalidades

- Personalização da áudio descrição

O sistema fornece a possibilidade de escolha da voz do narrador, da velocidade da narração e do idioma, para além de o utilizador ter a eventual oportunidade de aceder a informação complementar com paragem automática do conteúdo televisivo.

- Adaptação de uma navegação áudio assistida

Esta funcionalidade fornece feedback sonoro aos utilizadores com deficiência visual em relação às opções de menu e à selecção de itens que estejam directamente relacionados com o sistema de áudio descrição.

- Identificação automática dos utilizadores

Para além das funcionalidades enunciadas, o sistema proposto identifica automaticamente o utilizador que está em frente ao televisor, adaptando as suas preferências em relação à áudio descrição. Este processo pode ser efectuado através de diferentes métodos de identificação como é explicado na próxima secção.

6.2. Identificação Automática de Utilizadores

A identificação automática de utilizadores em televisão pode ser efectuada através de diferentes métodos, no entanto, no âmbito deste trabalho apenas são abordadas as tecnologias RFID (Radio Frequency Identification) e Bluetooth.

A identificação de utilizadores baseada em sensores de RFID é aplicada nas investigações de Jabbar (2008) e de Brandenburg (2009) para identificar e autenticar os espectadores, permitindo-lhes aceder a serviços interactivos e personalizados numa infra-estrutura iTV. Brandenburg (2009) estudou, através de testes de utilização, a influência das técnicas de identificação na personalização de serviços. A identificação dos utilizadores em serviços de iTV pode ainda ser feita através de dispositivos Bluetooth (Bluetooth SIG, 2010). Este esquema de identificação está já patenteado por Dawson (2010) e também pode ser utilizado para identificar espectadores dos sistemas de televisão interactiva.

Neste trabalho é proposta a aplicação de tags RFID de 13,56MHz e leitores RFID de curta distância (5-15cm), como também a utilização de dispositivos Bluetooth (por exemplo um telemóvel) para identificar os utilizadores, devido à sua flexibilidade, segurança e facilidade de desenvolvimento e de utilização A Figura 5 ilustra o sistema proposto.

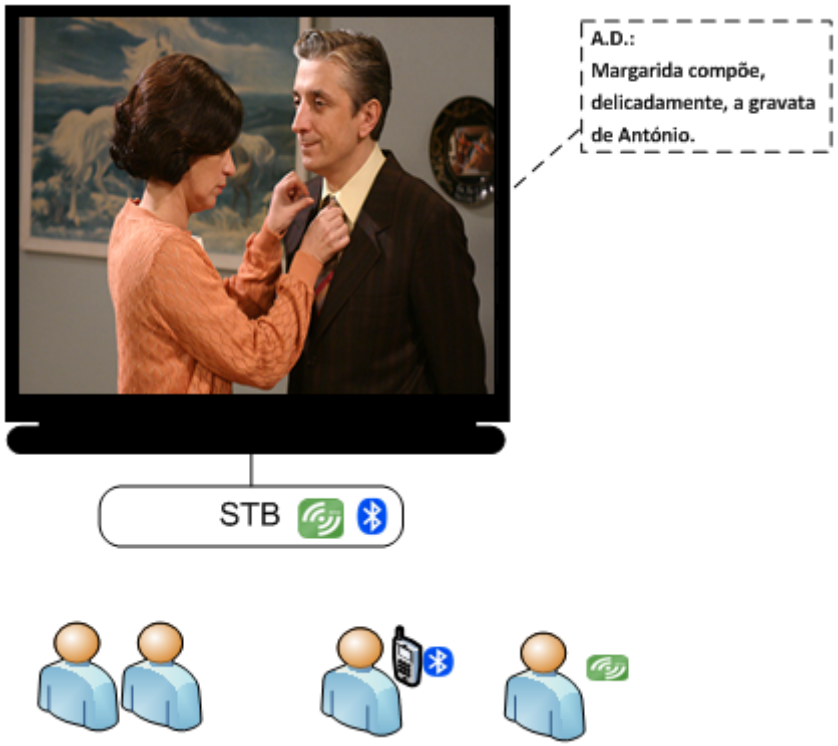


Figura 5 – Identificação de utilizadores num sistema de áudio descrição interactivo através de RFID e Bluetooth

7. Comentários Finais

Os telespectadores com diferentes perfis reagem de formas diversas à convergência tecnológica televisiva, cenário que configura um contexto especialmente favorável à reflexão em torno dos aspectos relativos à acessibilidade e ao design inclusivo. Sendo a televisão um meio que pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e dos idosos, a conceptualização e o desenvolvimento de serviços iTV baseados em regras de acessibilidade e design universal é de extrema importância para que nenhum utilizador, devido às limitações/necessidades que possui, fique impossibilitado de os utilizar.

No contexto tecnológico descrito neste trabalho, onde as infra-estruturas de difusão de conteúdos televisivos, nomeadamente da TDT, possibilitam o desenvolvimento de diferentes serviços interactivos. Para além do sistema de áudio descrição avançado, atrás descrito, existe a oportunidade de serem desenvolvidos outros sistemas e meios auxiliares de comunicação que podem ser igualmente coadjuvados com a identificação automática de utilizadores. Assim, poderão ser implementados por exemplo: i) sistemas de apoio à vida dos idosos (com consultas à distância, contacto permanente com a rede de cuidados, agenda de medicação, etc.) – tal como se encontra em desenvolvimento no projecto ineighbourTV financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CCI-COM/100824/2008); ii) legendagem personalizada (mudança do tamanho de letra, contraste e cor); e iii) interpretação gestual personalizada (mudança de intérprete, ajustes na imagem, etc.).

Bibliografia

Abreu, J. (2007): *Design de serviços e interfaces num contexto de televisão interactiva: proposta de uma aplicação de suporte à comunicação interpessoal entre telespectadores*, Tese de Doutoramento em Ciências e Tecnologia da Comunicação, Universidade de Aveiro: Aveiro.

Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC): UMIC – Inclusão e Acessibilidade, Portal UMIC, 2008, [url]: http://www.umic.pt/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=36 (05-03-2011).

Bluetooth SIG, I. (2010). Bluetooth, [url]: http://www.bluetooth.com (05-03-2011).

Brandenburg, R. v. (2009). *Towards multi-user personalized TV services, introducing combined RFID Digest authentication*.

Dawson, T. P., K. Hofrichter, et al. (2010). *User identification and prioritization using bluetooth*.

Gawlinski, M. (2003). *Interactive Television Production*. Oxford: Focal Press, 2003.

Godinho, F. (2007). *Acessibilidade para cidadãos com necessidades especiais nos regulamentos da televisão digital terrestre em Portugal*, CERTIC: UTAD.

Instituto Nacional de Estatística (INE): Destaques INE: Censos 2001 – Análise de População com Deficiência, Portal INE, 2002, [url]: http://www.inr.pt/download.php?filename=Censos+2001&file=%2Fuploads%2Fdocs%2Finfestatistica%2FCensos2001Destaque.pdf (05-03-2011).

Jabbar, H., J. Taikyeong, et al. (2008). Viewer Identification and Authentication in IPTV using RFID Technique. Consumer Electronics, *IEEE Transactions* on 54(1): 105-109.

Neves, J. (2006). Audição pública sobre o acesso de pessoas com necessidades especiais às emissões de televisão em Portugal, Assembleia da República.

Philipose, M., K. P. Fishkin, et al. (2004). Inferring Activities from Interactions with Objects. *IEEE Pervasive Computing* 3(4): 50-57.

Portugal Telecom (PT): TDT – Televisão Digital Terrestre, Sítio Fórum TDT Portugal, 2009, [url]: http://tdt.telecom.pt/ (05-03-2011).

Quico, C. (2005). Acessibilidade e Televisão Digital e Interactiva: o caso particular do serviço de Áudio-Descrição destinado a pessoas invisuais ou com deficiências visuais graves, in *Estratégias de Produção em Novos Media*, Edição COFAC/ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rádio Televisão Portuguesa (RTP). Newsletter 10, Portal RTP, 2008, [url]: http://ww1.rtp.pt/wportal/grupo/newsletter/newsletter10/legendagem.html (05-03-2011).

Rádio Televisão Portuguesa (RTP). RTP Acessibilidades, Portal RTP, 2011, [url]: http://www.rtp.pt/wportal/acessibilidades/ (05-03-2011).

ZON Multimédia (ZON): Responsabilidade Social, Portal Zon, 2010, [url]: http://www.zon.pt/Clientes/DetalheClientes.aspx?detail=XzU495 (05-03-2011).

Notas finais

1 Fonte: http://img.rtp.pt/noticias/images/articles/331412/rtp_7603_11_19_N.jpg

2http://www.institutogamapinto.com

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Literacia, comunicação e cidadania: a televisão como parte da solução, o caso do canal K SIC

MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro
col@ua.pt

HUGO PEREIRA
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro
hugomtpereira@gmail.com

Resumo:
A comunicação que se apresenta coloca em destaque a natureza consequencial da literacia e da cidadania. Defende-se que, tal como a comunicação Humana, estes dois fenómenos partilham da condição de Ser do Humano que cada sujeito manifesta, no seu estar situado no mundo, através dos mundos da experiência, numa pluralidade de efeitos. Literacia, cidadania e comunicação são condições da natureza humana, pré-existentes a qualquer uma das suas manifestações e consequentes efeitos, comuns à Hominidade, formando um todo indivisível. Esta perspectiva contrapõe-se, por um lado, à visão de manifestação da literacia confinada ao entendimento da aquisição de determinadas competências e, por outro lado, ao entendimento da cidadania como exercício ou participação no poder e na governação das instituições. Deste modo, a literacia e a cidadania compartilham com a comunicação a mesma necessidade de serem promovidas e desenvolvidas. Contudo, a sua análise não poderá ficar restrita às dimensões de manifestação e de efeitos, esquecendo a condição de natureza que as precede e as torna possíveis. Partindo-se da premissa de que a televisão e os conteúdos da programação televisiva infanto-juvenil continuam a atrair as crianças, a orientar e a condicionar os seus comportamentos e a influenciar as suas experivivências, nomeadamente, no núcleo familiar a que pertencem e nas suas relações inter-pessoais, considera-se que a televisão é um médium que pode promover e contribuir para o desenvolvimento da comunicação-literacia-cidadania. No trabalho que se apresenta, pretende-se expor à crítica, a tríade estabelecida a partir do conceito de consequencialidade e apresentar alguns dados do projecto de investigação em curso sobre a K SIC - o canal temático da SIC - especializado na programação infanto-juvenil, entre os 4 e os 14 anos de idade e criado em 18 de Dezembro de 2009. Sublinhar-se-á a filosofia do canal, o compromisso com os telespectadores, quotidianamente dinamizado pela equipa Kapa SIC, através de multiplataformas on-line e evidenciar-se-á a participação das crianças, nomeadamente no *facebook*. A nossa finalidade é contribuir para o conhecimento do único canal português, que privilegiando o grupo dos 6-12 anos, contribui para a promoção e desenvolvimento da condição de Hominidade da literacia e de práticas de cidadania activa das crianças telespectadoras. A tese que defendemos é a de que comunicação-cidadania-literacia são estados da natureza humana que a K SIC, canal temático da SIC, através da programação dirigida aos diversos públicos infanto-juvenis, promove e desenvolve.

Palavras-chave:
Literacia, cidadania, comunicação, televisão, crianças.

1. Comunicação-cidadania-literacia: natureza humana que se desenvolve ou se atrofia

Diversos são os entendimentos acerca do que é a literacia, a cidadania e a comunicação que vão num ou noutro sentido, dependendo da experiência de vida de cada um e do foco de observação com que se pretende fazer a aproximação compreensiva à realidade, sobre o que se quer conhecer. Com razão se fala hoje muito da literacia, cidadania e comunicação, revelando a necessidade de desvelar sentidos guardados em cada um dos conceitos. O caminho é do pensar sobre eles e delinear, para isso, caminhos de busca para uma melhor compreensão do mundo.

É preciso entender o que dizemos quando falamos de comunicação, cidadania e literacia, para que nos situemos uns face aos outros e possamos ler as nossas diferenças e aprender que, provavelmente, é mais o que nos une, do que aquilo que nos separa. È necessário ler para nos enriquecer, interagir e melhor actuar, cooperar. Como diz o pedopsiquiatra João dos Santos “Ler nas pessoas (perscrutar ou adivinhar o que sentem), nas coisas (descrever ou interpretar os fenómenos), nos textos (pré-seleccionar, explicar) ou no próprio interior (devanear, imaginar), são assim maneiras de ver” (Santos, 2008:40), e nós acrescentamos, obserVER, ouVER como quem escuta, descrever como quem escreve o que vê para melhor obserLER.

O nosso modo de pensar a comunicação, literacia e cidadania vem sendo construído, desde 1998 (Lopes, 1998) a partir dos trabalhos de Conen (1995) acerca da natureza consequencial da comunicação. Mas, também, dos contributos de Gregory Bateson, antropólogo da comunicação que sublinha a ecologia do espírito humano como o metapadrão que tudo religa, a complexidade lógica dos diversos níveis de aprendizagem e a axiomática da comunicação (1977), (1980), (1987). E, mais ainda, da visão de Hominidade em Aristóteles (1965) (1253) enriquecida pelas reflexões sobre cidadania e literacia do filósofo português Joaquim Coelho Rosa (1998), (2003). Em diálogo com estes autores, na mesma mesa de reflexão, colocamos a nossa experivivência e os resultados do projecto Direitos Humanos em Acção que desde 2001 a ONG Civitas Aveiro, em parceria com a Universidade de Aveiro e com um conjunto alargado de Jardins-de-Infância e Escolas de todos os níveis de ensino vem realizando, na co-construção da aprendizagem social da cidadania activa (Lopes, 2003).

Assim, de modo extensivo, a nossa orientação sobre literacia e cidadania é de natureza ontológica, emerge da consideração da natureza consequencial da comunicação que cada humano manifesta, no seu estar situado no mundo, onde através do horizonte dos mundos de experiência, do que fazem ou não fazem por acontecer, se manifestam e co-produzem uma pluralidade de efeitos, de que destacamos as leituras compreensivas do mundo que lhes permitem interpretar e nele intervir. A natureza consequencial da comunicação, sublinhada no conceito de consequencialidade de Cronen (1995) permitiu estabelecer as intermediações entre os três conceitos – comunicação-literacia-cidadania – e formar uma tríade indivisível, imanente à Hominidade. Nesta perspectiva, defendemos que para a compreensão de cada um destes estados da natureza humana será necessário ter em conta as três dimensões de análise: a primeira dimensão refere-se à condição de ser do Humano (comunicação-cidadania-literacia são qualidades da natureza humana); a segunda dimensão diz respeito às manifestações que são precedidas pela primeira dimensão e passíveis de serem desenvolvidas ou atrofiadas; a terceira dimensão é a dos efeitos das diversas manifestações associadas a cada uma das qualidades referidas na primeira e segunda dimensões. Esta abordagem extensiva sobre a literacia e a cidadania, como mais à frente se desenvolverá, coloca em questão a visão restritiva e mais generalizada destes dois fenómenos humanos.

2. A natureza consequencial da comunicação

Defendemos que a comunicação humana, ao emergir do próprio ser, ela é o próprio ser que nela se manifesta e que é, sempre, anterior às suas manifestações e efeitos. Assim, a interpretação sobre a natureza consequencial da comunicação leva-nos a afirmar que a comunicação nem é algo exterior que o indivíduo decide fazer, nem é um efeito daquilo que os indivíduos são. Ela é um estado da natureza humana que se manifesta na criação do sentido da sua existência no mundo, da sua partilha e dos seus consequentes efeitos. Assim sendo, a consequencialidade da comunicação é o lugar da acção, onde toda a intencionalidade, emoção e racionalidade se expressam: é criada, recriada, abandonada, realizando diversas conexões (consequências) e expondo-se à crítica e à mudança (Cronen, 1995). Os trabalhos de Cronen (1995), realizados no âmbito da pragmática da comunicação, evidenciam a influência de Heidegger sobre a natureza ontológica do ser humano, onde o "eu" e o "ser-com" são inseparáveis do "mundo em comum" (Heidegger, 1927: 118). Também, os trabalhos de Gregory Bateson, acerca da ecologia do espírito humano (1977) e (1980), colocam em evidência a imanência do espírito humano e o metapadrão que religa toda a experiência humana.

A busca etimológica em torno das palavras consequencial, consequencialidade e consequência ajudam-nos a evidenciar os sentidos contidos no enunciado anterior. O uso que os falantes da língua portuguesa fazem da palavra consequencial (palavra de origem latina) significa: "sucessão" e na língua portuguesa significa "o efeito de uma acção" (Machado, 1981: 394), ou seja, estamos perante a noção de manifestação-sucessão e de efeito como uma resultante da acção. Daí que consequência seja o efeito resultante de uma dada acção. O sufixo "al", de consequencial, por sua vez, exprime uma função, o que evidencia um novo significado, o de uma relação. Ou seja, a comunicação é consequencial pela condição relacional que emerge do próprio indivíduo. Por sua vez, o sufixo "dade", de consequencialidade, indica uma qualidade, um estado ou condição, ou seja, um modo de ser. Portanto, a consequencialidade do processo da comunicação é um modo de ser e, como tal, distingue-se do conjunto de consequências que ocorrem no processo da comunicação onde esse modo de ser se revela e se exprime.

Poderemos afirmar que a natureza consequencial da comunicação significa tudo o que se exprime durante o processo interaccional dos indivíduos uns com os outros e, mais ainda, as suas consequências, entendidas como resultados finais do processo e constituindo uma pequena parte do referido processo. Desta distinção decorre ainda a consideração de que o processo comunicacional não deriva apenas da estrutura da linguagem verbal, das características particulares de cada indivíduo ou das estruturas sociais dos indivíduos, mas sim, deriva de todas elas.

3. A influência dos trabalhos de Gregory Bateson: ecologia do espírito humano o metapadrão que tudo religa

Através da abordagem sistémica ao mundo vivo, Bateson sistematiza a coerência das interacções e das inter-relações existentes entre as diversas dimensões do mundo da experiência humana, nomeadamente, entre a criatura humana e a biosfera, considerando-a como uma unidade indivisível, fruto da existência de uma estrutura que liga os diversos elementos em interacção que interactuam como se se tratasse de "uma dança entre partes de actuação recíproca e secundariamente circunscrita a variadas espécies de limites físicos, e aos limites impostos pelas características do organismo" (Bateson, 1987:22). Segundo este autor, os seres Humanos para melhor se conhecerem terão de compreender o processo e o sistema da ecologia do espírito humano. Tal observação é sublinhada pela filha Catherine Bateson que neste sentido cita o pai afirmando: "não é possível descrever o que se passa nos organismos, nas sociedades ou nos ecosistemas sem pensar em termos de comunicação, de organização, de reacção às diferenças (...) não podemos descrever o espírito sem supor a presença de estruturas físicas, no interior das quais

ele se produz (Catherine Bateson, 1988:29). A propósito convém sublinhar que para Bateson, o mundo é um conjunto integrado. Ou seja, Eu não é uma entidade separada do ambiente. O Eu emana da relação construída pelo Humano com o seu ambiente. Igualmente, o espírito, a aprendizagem (aprender a aprender e aprender como se aprendeu a aprender), como também os processos fisiológicos neles implicados funcionam através de níveis lógicos diferenciados. Para Bateson, não é possível esquecer o número de fenómenos no mundo vivo, dado que estão submetidos às regras do acaso. Daí, ser necessário aceitar a ideia que o mundo vivo jamais será um facto previsível, contrariamente às tecnologias que, por mais perfeitas que sejam, serão sempre previsíveis. Relativamente às regras da reflexão coerente sobre o mundo vivo, Bateson chama, ainda, a nossa atenção para se evitar confundir a carta com o território e sugere que coloquemos em relação informações diferentes, o que permitirá gerar novas informações. E, propõe a utilização do método da abdução para avaliar o potencial da generalização de novas descobertas e estabelecer, como agora pretendemos, uma aproximação compreensiva a fenómenos humanos, tais como a literacia, a comunicação e a cidadania, mostrando o caminho das intermediações criadas que nos conduziram a formar uma tríade conceptual inclusiva de uma atitude (ser), capacidade (saber fazer), competência (saber dizer e analisar), presente na diferenciação das modalidades das suas manifestações.

4. Cidadania estado da natureza humana

Ao anteriormente exposto acrescentamos a busca do entendimento e clarificação do conceito de cidadania. Para isso seguimos o texto do filósofo português Joaquim Coelho Rosa, inserido na obra “Repensar a cidadania” (1998). Este texto conduz a nossa reflexão sobre a cidadania e sobre a ligação aos princípios orientadores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Neste texto, encontramos argumentos que associamos à natureza consequencial da comunicação, aos trabalhos desenvolvidos por Bateson expostos anteriormente e que, no seu conjunto, contribuem para sustentar a tese que defendemos. Afirma Coelho Rosa: “a condição humana é um estado de natureza” (1998:34). Neste sentido, a natureza humana é a condição necessária e potencial para a humanização do humano que a cultura, causa suficiente, concretiza em acção, no cultivo da razão, da consciência e da liberdade. E, será pelo desenvolvimento, entre outras, destas potencialidades que a condição de ser Humano se poderá concretizar, manifestando-se e produzindo efeitos.

Como já referimos a condição humana é comunicante. Assim sendo, ela é um projecto de construção autobiográfico, ou seja de realização do ser humano face a si próprio, com e no mundo, criando sentidos, apreendendo sentidos, recriando sentidos e atribuindo e retribuindo sentidos ao mundo singularmente comum em que habita. Por isso, tantos mundos há, quantos os humanos. Um Mundo comum envolve todos os mundos singulares que se (re)ligam complementar ou simetricamente em comunidades. Esta perspectiva de entendimento de um Mundo singularmente comum solicita-nos o esforço da intercompreensão, gerada pela disponibilidade de compartilhar experivivências que possibilitem a existência de um Mundo de Vida: “ expressão de origem fenomenológica criada por Edmond Husserl” que se refere ao espaço de comunicação existente entre seres dotados, não só de linguagem e de capacidade para agir, mas também de capacidade de justificação crítica dos seus discursos e das suas acções (Rodrigues). O mundo da vida é, por isso, o espaço da experiência do mundo tematizada e partilhada pelo discurso, o que implica reconhecimento recíproco por parte dos que partilham esse espaço e de uma cultura comum fundamentada na tradição” (Rodrigues: 2000: 88). Comunicar é estar em relação, é pôr em comum, é compartilhar e para tal acontecer, é necessário inter-compreender, a meta ideal da comunicação humana.

Ora esta condição do ser Humano de poder criar sentidos tem uma base estrutural fisiológica, como já apontámos, a propósito da influência de Bateson na formação da tríade em questão, por isso, se pode desenvolver e gerar as capacidades de ler e interpretar o mundo. Pois, não há corpo humano sem comunicação, sem cidadania, sem literacia, sem aprendizagem, sem mudança, sem razão e sem liberdade, como também, não haverá comunicação, nem cidadania, nem literacia, sem aprendizagem, sem mudança, sem razão e sem liberdade, se não houver corpo, a materialidade biofisiológica a partir da qual todos podemos simbolizar os mundos da nossa experiência. A liberdade é a condição essencial para que a humanidade, pré-existente na tríade comunicação-cidadania-literacia se concretize. Nesta perspectiva, a protecção da saúde e da ecologia do espírito torna-se fundamental para que se desenvolvam. Não sendo salvaguardadas mirram, ficam atrofiadas as potencialidades comunicação-cidadania-literacia. Os humanos nascem com o potencial de liberdade igualdade e fraternidade. Os humanos nascem com o potencial comunicante e de concretização da ligação positiva a outrem. Os humanos nascem com o potencial de comunicação, cidadania e literacia. Daí que a condição natural da existência humana é ser Humano, é tornar-se Humano. Ou seja, ser mais comunicante, mais cidadão, mais literato e, por isso, mais livre, mais racional, mais emocional, mais lúdico, num horizonte mais amplo de subsistência e de realização da sua própria co-existência. Contudo, ainda, assim, à maior parte dos seres Humanos é-lhes recusado o desenvolvimento destas potencialidades e são despojados da sua condição natural de cidadania.

5. Cidadania e civismo

As palavras cidadania e civismo geralmente “confundem-se com o exercício e/ou participação no poder” (Rosa, 2003:64). Tal facto decorre da generalização e uso de duas perspectivas de cidadania que emergem das culturas grega e romana. A primeira visão de inspiração platónica, está ligada à governação da polis e sublinha a autonomia e protecção dos indivíduos perante os abusos do poder. A segunda visão de inspiração romana está ligada à civitas e destaca a subordinação às instituições e o acesso dos indivíduos ao exercício do poder e à participação nas instituições. Segundo Joaquim Coelho Rosa há uma terceira concepção de cidadania, a menos conhecida no Ocidente, a de Aristóteles que afirma: “todos os cidadãos constituem a cidadania”. Platão confina a cidadania aos governantes. Contrariamente, a concepção aristotélica, interpretada por Coelho Rosa (2003) revela-nos que ser cidadão não é um atributo relacionado com o acesso ao poder ou à governação. Ser cidadão é: “uma condição da natureza (...) nasce-se cidadão como se nasce com cabeça, tronco e membros, mamífero, com o polegar oponível aos outros dedos, apto para assumir a posição erecta, para pensar, amar e ser livre” (ibid). De acordo com o autor, este é o significado da definição que Aristóteles dá de homem, zoón politikón, na obra Política, (1253 a 1-7) - “o homem é por natureza um animal político” - ou seja, o substantivo politikón identifica o cidadão, o polités que logo à nascença é racional e social.

Assim, a compreensão do conceito de cidadania remete-nos para a compreensão ontológica da condição Humana. E, está intimamente ligada ao conceito de hominidade, pois tal como refere Coelho Rosa “só os humanos são cidadãos” (ibid 65). Esta condição de despojamento de cidadania é aquela em que os governantes de muitas das actuais democracias – enquanto uma das formas de organização do poder em cidadania – têm colocado os cidadãos. Ao confundirem socialidade com gregaridade colocam os cidadãos em contextos semelhantes ao da matilha dos lobos, ao bando das andorinhas, ao cardume das sardinhas ou ao rebanho de ovelhas, sendo a questão central saber quem manda em cada um dos grupos. E, desde a afirmação de sistemas políticos baseados na lei do mais forte, às tiranias, à eternalização do poder, adquirido ou por herança, como as monarquias, ou por outras formas estratégicas de partilha do poder, ainda que adquiridas em eleições democráticas, todos visam o estabelecimento e afirmação do direito do estado.

A cidadania define-se, como já o referimos, como a condição natural do ser humano, sendo um conceito global comum a toda a hominidade (igual para todos e para todos no mesmo pé de igualdade). O fenómeno da globalização que os media em geral e a internet em particular vieram provocar é, para muitos governantes, uma ameaça à continuidade dos abusos do seu poder. Porém, para muitos cidadãos, poderá ser o que cada um de nós dela quiser e conseguir fazer. A globalização possibilita a afirmação real da universalidade da "hominidade" e, isto pode ser um facto extraordinário, pois está ao alcance da nossa participação activa.

6. Literacia: condição-manifestações (estratégias de desenvolvimento) - efeitos (aquisição de competências)

A literacia partilha da mesma condição de consequencialidade da comunicação e da cidadania sendo, por isso, também ela, constituinte da natureza humana.

Pertencendo ao estado natural do ser humano, nasce com ele e manifesta-se na revelação do mundo, através da oralidade criadora de factos e estruturante da experiência individual e colectiva (Havelock, 1988). Nesta visão de Havelock encontramos a mesma perspectiva ontológica. Contudo, ainda assim, as interpretações mais comuns sobre literacia, apontam para o caminho que a reduz à condição de manifestação – enquanto competência – ora ligada à "alfabetização" ou ao "letramento", ainda que associada à uma diversidade e multiplicidade de aspectos da experiência humana, em que a literacia mediática, a literacia financeira, a literacia musical, a literacia consumo, são algumas, entre muitas delas. O reducionismo da literacia às suas diversas manifestações, na nossa perspectiva, não facilita a compreensão do fenómeno em causa. Porém, nem sempre assim foi, a harmonização da natureza humana com as diversas manifestações da literacia está patente na história universal do Ocidente. Na actualidade os media são disso exemplos poderosos. Tomemos como exemplos: a imprensa, a rádio, a televisão ou, mais recentemente, a internet. Estes media deram, em diversos contextos temporais da história da humanidade, novos contextos à oralidade.

No reino dos *media* "quentes" (McLuhan, 1964) da percepção auditiva, a rádio contribui, através do imaginário individual e colectivo, para a transformação da oralidade do mundo, numa escrita mais eficaz que a imprensa. Assim foi, assim é. As vozes invisíveis da rádio continuam a contribuir para a visível leitura do mundo. No reino dos *media* "frios" (ibid) da percepção simultânea da visão e audição, a televisão operou a harmonização dos receptores sensoriais visão e audição, imagem e som, continua a ser um dos mais prodigiosos meios de literacia que já foram inventados pelo labor humano. A internet, com todas as suas multiplataformas, faz o retorno à oralidade e coloca em circulação diversas modalidades de manifestações da escrita oral cujos efeitos ainda estão por revelar. A literacia letrada é como diz Coelho Rosa uma: "poderosíssima competência humana de criar e recriar o mundo" (2008: 108), fundamental, tal como a literacia alfabetizada, à leitura compreensiva do mundo. Dela emerge uma nova matriz, não só, para a compreensão de cada uma das diversas manifestações de literacia: a literacia mediática, a literacia financeira, a literacia dos direitos humanos, como também, da literacia em si, como condição natural do ser humano.

Todas as estratégias de desenvolvimento da literacia são importantes, são acontecimentos da hominidade que se realizam "no encontro sempre dinâmico, de realização do indivíduo pela sociedade e vice-versa (-...) seja qual for a consciência que a nossa Literacia tem do acontecimento". Porém, podem ser utilizadas de forma iliterata. (Rosa: 111-112).

As experiências de oralização da escrita dos utilizadores da televisão e da internet (emissão-recepção) compartilhadas promovem práticas de escrita e de leitura e de criação de comunidades. E, pessoas, geralmente excluídas da cultura letrada, aí encontram espaços de comunicação, apropriando-se das heranças da literacia letrada e alfabetizada.

Para finalizar a tríade estabelecida comunicação-literacia-cidadania, sublinha a dignidade humana, valor que a Constituição da República Portuguesa consagra. Portugal é "república soberana baseada na Dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária" (artº1º da CRP, 1976). A questão Dignidade é entendida, não como um sentimento, mas como algo superior, sem equivalente, pois a natureza humana não tem preço, não sendo por isso negociável. A comunicação-cidadania-literacia fonte de afirmação da liberdade e dignidade humana conduz-nos à reflexão sobre os media, nomeadamente sobre o poder da televisão e da televisão para crianças e jovens em particular. Como médium enriquecedor do desenvolvimento humano e da democracia, a televisão continua a atrair as crianças e os jovens, a condicionar positiva e negativamente os seus comportamentos e a influenciar a sua experivivência, nomeadamente, com o núcleo familiar a que pertencem. Considera-se, por isso, que a televisão é parte da solução, na assessoria ao desenvolvimento da comunicação-literacia-cidadania, contribuindo, a seu modo, na arte da construção da individualidade. A televisão habita o mundo de vida comum. É um Eu-nós significante compartilhado que habita o mundo de vida comum.

7. A SIC K – o caso do canal temático da SIC especializado na programação infanto-juvenil

De acordo com estudos desenvolvidos em 2007 e actualizados por Mónica Chaves George Dutschke et al, em 2008, as crianças vêem muita televisão, gostam muito de televisão, são influenciadas pela televisão, percebem de televisão. De acordo com os responsáveis do canal "merecem melhor televisão". O nome completo do novo canal temático da SIC completamente dedicado ao público infanto-juvenil é SIC KIDS, com assinatura SIC K. Os seus pais são a SIC. O canal SIC K é o irmão mais novo dos canais SIC radical, SIC mulher e SIC notícias. Tem um animal de estimação – o Kapinha – o peixinho vermelho. Nasceu a 18 de Dezembro de 2009, às 16.30 h, em Carnaxide. Depois de três meses de intensa actividade da equipa responsável de que destacamos, o Director dos canais temáticos da SIC, Pedro Boucherie Mendes e a coordenadora executiva da SICK Catarina Gil. Em Portugal mora no de triple play Meo, em Angola no Zap. Emite 24 horas por dia, sete dias por semana.

Os públicos do canal são pessoas dos 4 aos 18 anos de idade, mas que se dividem em grupos consoante o target que lhes está associado. Assim, o core target ou target principal envolve pessoas dos 6 aos 13 anos de idade. Associam-se também outros targets, os dos 4 aos 6 anos de idade e, também, os dos 13 aos 18 anos. O direccionamento da programação, para públicos específicos, espelha o reconhecimento e preocupação do canal que "Trata as crianças como pessoas, porque acredita que uma televisão melhor torna as pessoas melhores" (Catarina Gil, 2010) denota respeita pelas diversas etapas da formação da individualidade e do crescimento das crianças e dos jovens que aprendem e apreendem melhor o mundo, para melhor o criticar e transformar, através das emoções-racionalidade dos conteúdos da programação que lhes são oferecidos. Deste modo, promovem o desenvolvimento das suas potencialidades de comunicação-cidadania-literaciana dos telespectadores.

Os responsáveis do canal "acreditam que uma televisão melhor torna as pessoas melhores. E, que as crianças vão ficar melhores pessoas se virem melhor televisão" (Pedro Boucherie Mendes e Catarina Gil, 2010). A relação com as crianças e jovens é feita de cumplicidades que decorrem do compromisso estabelecido com os telespectadores, divulgado nas primeiras emissões e enunciado no site www.sickapa.sapo.pt. São dez promessas expostas à reflexão crítica. Este compromisso orienta as escolhas de programação: "Prometemos não nos armarmos em teus pais. Prometemos ser amigos e companheiros. Prometemos dizer-te a verdade. Prometemos ouvir-te. Prometemos divertir-te, entreter-te e fazer-te pensar. Prometemos preocupar-nos com o teu futuro e o do nosso planeta. Prometemos estar contigo, mal ou bem-disposto. Prometemos satisfazer a tua curiosidade, sobre

tudo. Prometemos dar e fazer-te viver muitas aventuras; Prometemos não excluir ninguém por raça, religião ou tribo" (PBM e CG, 2009). Estas são a base da criação e desenvolvimento da marca SIC K. Feita de emoção e na estreita relação com o telespectador. A dimensão de ludicidade está presente nas acções e no grafismo do canal. Um dos exemplos brincantes e humano está patente no logo "Kapa diabinho" criado para o facebook, www.facebook.com/sickapa " o Kapa está sempre a dizer que vai fazer os trabalhos de casa mas às vezes também não lhe apetece e quer comer gomas e batatas fritas (...) queremos mostrar que é humano erra (...) em 15 meses nós também erramos) (Catarina Gil:2011).



O ADN da SIC K é a produção própria, fundamental para a ligação ao exterior, face-a-face com os públicos para além dos objectivos de natureza comercial. Os apresentadores dão personalidade e proximidade aos públicos: "somos o canal com mais produção nacional" (Gil, ibid).

A programação é nacional é diversificada e distinta, 95% dos conteúdos são em português.

Relativamente à grelha de programação, há horários certos; programação em linha com a hora; programas legendados à noite; slots de programação específicas, episódios duplos e compactos; horário principal e com estreias, apenas entre as 16h e as 18h30 – horário que corresponde à chegada das crianças a casa. Por exemplo, o Ben 10 é emitido sempre nesta hora; as festas temáticas são ao Sábado à noite – festa das gargalhadas; hora facebook; fins de semana e dias temáticos. As férias são alvo de programação especial.

É um canal com extensão multi-plataforma e programação diversificada de entretenimento que trata os espectadores como pessoas inteligentes e com sentido crítico. Desde o início que o canal tem o compromisso de estar em comunhão com o target que se propõe, uma vez que, de acordo com a filosofia do canal, a relação com as pessoas é um ponto importante nos seus compromissos. A criação, desenvolvimento e implementação da marca SIC K envolve assim a interacção entre os espectadores e os produtores, através da utilização de várias marcas. Assume assim uma marca da família SIC, marca em português, distintiva, dinâmica, responsável, inteligente, inovadora e criativa.

Em relação à grelha programática do canal, 95% dos conteúdos são apresentados em português, com horários certos, onde a programação está em linha com a hora e os programas nocturnos que são todos eles legendados; possui slots de programação específicos, com episódios duplos e compactos, destacando-se as festas, os fins-de-semana e os dias temáticos e atende a uma programação especial para as férias escolares das crianças. No horário principal (16h e 21h) são só exibidas estreias, enquanto que, diariamente, às 18h30, hora a que normalmente as crianças chegam a casa, é exibido o programa Ben 10.

Na escolha dos conteúdos dos programas têm um especial cuidado com a violência, principalmente nos géneros *live action*, por exemplo no uso de armas. Para além de outros cuidados, nomeadamente, com a imagem e linguagem erótica, explícita ou insinuante, não apenas nos programas, mas também em videoclips. Por exemplo o último videoclip da Miley Cyrus não passou na SIC K. As questões da cultura do género também estão em evidência na selecção da programação.

Reconhecendo que o canal é tendencialmente mais masculino. Os responsáveis buscam um equilíbrio na selecção dos conteúdos da grelha de programação e nas promoções, direccionando-os para cada um dos géneros, feminino e masculino (ibid).

Valorizam as crianças e os jovens e apresentam-se com uma comunicação e ludicidade coerente divertida, criativa e inteligente. Expressões como amizada-te; abana-te; abraça-te, diverte-te; aventura-te são animadas em várias promoções e pelos apresentadores –mediadores da interacção da comunicação com os telespectadores, entre outros, o João Manzarra, também a voz off do canal e a Inês Folque do programa Factor K.

Como já referimos a SIC K é uma marca que privilegia a interactividade e a interacção com os seus telespectadores e manifesta um sentido de comunidade. A dinamização da participação das crianças e dos jovens é, também, uma prática do canal e reflecte-se no reconhecimento da importância das redes sociais e na utilização do Facebook, já referida, do www.twitter.com/sickapa e do www.hi5.com/sickapa, plataformas on-line que potenciam uma relação de proximidade com os telespectadores que comunicam entre si e com os responsáveis do canal. Deste modo, interagindo, compartilham mundos de vida, tomam conhecimento das preferências, recolhem sugestões, opiniões, bem como realizam acções de divulgação, promovem concursos concretizando as cinco máximas da relação: “amizada-te conceito fundador de uma identidade comunitária e de um sentimento de pertença e de fidelização à “sua televisão – a SIC K “ que “actualmente conta com mais de 12.900 amigos e com uma interactividade muito acima da média.

Os géneros de programação do canal SIC K dividem-se em: géneros principais (os géneros ou programação principal são a animação dobrada e o live action português ou dobrado); géneros complementares (nos géneros complementares, destaca-se os magazines de produção nacional, os live action legendados e outros de carácter dobrado ou legendado). São seleccionados de acordo com os targets que se propõem alcançar. Assim, e de acordo com o estabelecido pela direcção do canal na atribuição dos géneros de programação, podem-se dividir em animação, live action, magazine, musical, talk show e cinema que são alguns dos géneros presentes no SIC K. Contudo, estes géneros ainda se podem dividir em sub-géneros de modo a alargar o espectro da programação, um exemplo concreto é o programa “Koisas Kuriosas”, tratando-se de um magazine de divulgação científica. Tanto a animação, como o live action, são normalmente programas adquiridos nos mercados internacionais, necessitam de ser dobrados para poderem passar no canal; os filmes necessitam também de legendagem para haver uma melhor compreensão. A animação, também conhecida por anime no Japão, contém conteúdos de vários tipos, desde a comédia ao terror, passando pelo drama e pela ficção científica. É característica deste tipo de animação, a acentuação, o aperfeiçoamento e o aumento gradual dos olhos das personagens, sempre bem definidos, arredondados e rasgados, de modo a que possam conferir maior emoção e despertar maior interesse por parte do espectador. Já o live action, e como o próprio termo significa, são acções reais, ou seja, envolve actores e personagens reais sem ter a necessidade de recorrer a animações. Pode invocar elementos criados através de animações, mas que interagem normalmente com a produção em causa, sempre com a combinação live action de actores/personagens reais.

A comunicação face-a-face com os telespectadores é muito importante e a convivialidade é programada e concretizada. Assim, dá-se conta de diversas realizações: campanhas, apoio a eventos, passatempos, entre outros, distribuindo nesses mesmos eventos, brindes relacionados com o target e com o momento em causa. Acções publicitárias como campanhas de media, a colocação de mupies, os passatempos, os campos de férias, as acções de responsabilidade social (ex: Limpar Portugal) e os apoios que o canal oferece em concertos (ex: Tokio Hotel) e outro tipo de espectáculos (ex: Ben 10, Gormiti) demonstram a cultura da marca e a riqueza das estratégias de comunicação, de ludicidade e de experiência que realizam com os telespectadores e que envolvem as famílias. A título

de exemplo, o 1º Aniversário do canal realizou-se em Lisboa, na Kidzania, no Centro Comercial Dolce Vita Tejo, local de encontro festivo realizado ao longo do dia, (18'dez.2010) que incluiu muitas brincadeiras, a apresentação da mascote Kapa e a actuação do Expensive Soul , autores do hino do Canal SIC K divulgado nesse dia, perante centenas de crianças e respectivas famílias que acabaram o dia a cantar, todos juntos, os parabéns, a comer bolachas SIC K e apagar a vela do bolo enorme, partido em pedacinhos para dar para todos.

A abordagem ao design da marca, e segundo os responsáveis do canal, os grafismos foram feitos com recurso a diferentes elementos, destacando-se a indução de uma mensagem de impacto emocional na relação com o espectador. Possui um design visual e sonoro, onde o desenho de som é muito importante e tem de se relacionar com o design e o grafismo utilizado. É um tipo de grafismo sólido, não infantilizado, nem adulto, nem muito masculino nem muito feminino. É um design simples, criativo e persuasivo, que as crianças e os jovens aludem gostar.

A SIC K acompanha as tendências mundiais da produção televisiva para crianças e jovens frequentando, anualmente, os mercados e feiras: europeu, americano e asiático, as montras de exposição dos produtos criados pelas produtoras para promoverem a aquisição dos seus produtos por parte das estações e canais televisivos que aí seleccionam os programas que melhor respondam ao seu ideário e às preferências dos seus telespectadores.

Quinze meses de emissões e a SIC K, no que se refere ao target 7-14 anos de idade está à frente do Panda Biggs em termos de notoriedade associada à marca e em especial no top of mind – o sonho de qualquer marketer - resultados obtidos no estudo multicliente realizado em Junho de 2010, pela GFK Metris (Gil, 2010). Tudo isto, porque os responsáveis pelo Canal SIC K "acreditam que uma televisão melhor torna as pessoas melhores e que as crianças são pessoas e vão ficar melhores crianças, se virem melhor televisão" (Mendes e Gil , 2010).

E, para terminar, face ao horizonte conceptual exposto, fundamenta-se a tese de que comunicação-cidadania-literacia são mais do que competências adquiridas, são antes e primeiro que tudo estados da natureza e, como tal, passíveis de serem desenvolvidos ou atrofiados. A televisão em geral é um médium poderosíssimo que contribui para o enriquecimento desse desenvolvimento. E, um canal completamente dedicado à programação infanto-juvenil tem responsabilidades acrescidas nesse campo.

O Projecto de investigação SIC K em desenvolvimento, desde Outubro de 2010, no âmbito do Mestrado em Comunicação Multimédia da Universidade de Aveiro, busca o factor X na investigação a que se propôs. Entre outras, algumas das questões são: Como é que o canal temático da SIC K promove e desenvolve a comunicação-literacia-cidadania com os seus públicos? Como vêem as crianças a SIC K? Como responde a SIC K aos interesses e motivações das crianças? Qual o futuro da relação crianças-televisão? Este projecto envolve uma equipa de seis estudantes da pós-graduação referida, tendo cada um sub-projecto que fundamentará a sua dissertação de mestrado e conta com o apoio da Direcção dos Canais temáticos da SIC e do canal SIC K. Um dos membros desta equipa assina a co-autoria do trabalho que se acabou de apresentar, Hugo Pereira, juntamente com Conceição Lopes, Professora da Universidade de Aveiro que faz a direcção e coordena o projecto.

Por tudo o que expusemos, consideramos e defendemos que a televisão é um médium enriquecedor do desenvolvimento humano e um forte contributo de sustentabilidade da democracia participativa e por isso, consideramos que ela é parte da solução na promoção e desenvolvimento da comunicação-cidadania-literacia, em geral e das crianças e jovens em particular.

Bibliografia

Aristóteles (1965), *A Política*, Lisboa: editorial Presença, (original escrito, em 1253).

Chaves, Mónica, Dutschke, George, Apeme (Carlos Liz, Elsa Gervásio), (2007), *Kids'Power – A geração net em Portugal*, Lisboa: Plátano editor.

Cronen, V.E., (1995), "Coordinated Management of Meaning: The Consequentiality of Communication and Recapturing of Experience", in Sigman, S., *The Consequentiality of Communication*, Lawerence Erlbaum Associates, pp. 17-61.

Bateson, Mary Catherine, 1988), "Coment a Germe Angles Fear" in Wikin, Y., Bateson: *Premier état d'un heritage*, Paris: Seuil, p. 29.

Bateson, Gregory, (1980), *Vers une Écologie de L'esprit*, Paris: Ed. Seuil, Tome II, Paris.

Bateson, Gregory, (1977), *Vers une Écologie de L'esprit*, Paris : Ed. Seuil, Tome I, Paris, 1977.

Bateson, Gregory, (1987), *Natureza e Espírito*, Lisboa: Publicações Dom Quixote..

Gil, Catarina, (2010). "K SIC, Aventura-se na Universidade de Aveiro", conferência inserida no ciclo Creating the World, DeCA, Universidade de Aveiro, 5 de Novembro.

Gil, Catarina (2009, 2010, 2011) – Coordenadora executiva coordenadora executiva de programas de SIC K, "conversas sobre o canal SIC K".

Holdaway, Don (1979), *The Foundations of Literacy*, Sydney: Ashton Scholastic.

Lopes, Conceição (1998), *Comunicação e Ludicidade*, tese de doutoramento em Ciências e Tecnologias da Comunicação, Univ. de Aveiro, edição policopiada.

Lopes, Conceição (2003), *Cidadania Activa*, Edições UA, Civitas, Aveiro.

McLuhan, Marshall (1964), *Understanding Media*, Routledge, London.

Mendes, Pedro Boucherie (2010), "Televisão: a treta mais poderosa de todas", Conferência inserida no ciclo Creating the World, DeCA, Universidade de Aveiro, 5 de Novembro.

Moura, Helena Cidade (2008), Literacia em Português, Helena Cidade Moura et al, Centro de Investigação-Acção P.H. Chombart de Lauwe, Lisboa, Acontecimento-estudos e edições.

Potter, James (2008), *Media Literacy*, University of California, Santa Barbara, Sage Publish, 4th edition.

Rodrigues, Adriano Duarte (2000), *Dicionário Breve da Informação e da Comunicação*, Editorial Presença, Lisboa.

Rosa, Joaquim Coelho (2008), "Literacia" , in *Literacia em Português*, Helena Cidade Moura et al, Centro de Investigação-Acção P.H. Chombart de Lauwe, Lisboa, Acontecimento-estudos e edições, pp- 107-112.

Rosa, Joaquim Coelho (1998), "Direito à vida, à liberdade e á segurança", in *Repensar a Cidadania*, Lisboa: Editorial Notícias, pp31-36.

Rosa, Joaquim Coelho (2003), Relatório da Civitas – Associação de Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos, Lisboa.

Santos, João (2008), *É através da vida emocional que a criança apreende o mundo exterior*, Lisboa: Assírio e Alvim.

Vários, (1998). *Repensar a Cidadania*, Lisboa: Editorial Notícias.

Webgrafia

Facebook – http://www.facebook.com/sickapa

Site – http://sic.sapo.pt/kapa

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Funções assumidas pela publicidade na sociedade da informação

RENATA SUELY DE FREITAS
Universidade do Minho
renatadefreitas@gmail.com

TERESA RUÃO
Universidade do Minho
truao@ics.uminho.pt

Resumo:
Este trabalho questiona quais funções a publicidade pode assumir na sociedade contemporânea. Pretende-se fazer uma exposição teórica sobre a comunicação, em especial sobre a publicidade, do ponto-de-vista das correntes existentes que englobam as ideias sobre comunicação de massa e sobre a sociedade da informação. Assim, discutiremos se a publicidade poderia suprir algumas funções sociais, e em que condições isso aconteceria.

Palavras-chave:
Publicidade, funções, sociedade da informação.

1. Introdução

No cotidiano consumimos informações por meio de textos, imagens, relações interpessoais e outros processos de significação. Ao receber um manifesto publicitário, decifamos e interpretamos, assumimos uma posição e aderimos ou recusamos àquela oferta, seja oferta de comportamento, de compra de produto ou de serviço. Estamos em uma sociedade em que as imagens comerciais, reais ou virtuais, transmitem identidades, estereótipos e desejos. Uma vez que os discursos publicitários têm significados comerciais e comportamentais, questionamos: quais funções estes podem assumir na sociedade?

A partir de uma pesquisa teórica (que estrutura sistemas, modelos e relaciona hipóteses) e descritiva (que revisa as características do fenómeno e estabelece relações), construiremos nosso quadro teórico de referência para compreender a realidade social do nosso objeto de estudo, no caso, a publicidade (Correia e Pardal, 1995).

Começaremos por reunir teorias e ideias acerca da publicidade e das funções sociais dos meios e adicioná-las ao contexto emergente da sociedade da informação. A sociedade da informação deu origem a uma nova geração de consumidores e produtores de informações num contexto de globalização, devido às possibilidades trazidas pelos novos meios e pela oportunidade da interatividade e simultaneidade. A sociedade da informação ainda não é uma estrutura dominante,

mas tem-se notado uma constante convergência de meios, digitalização de ferramentas e adaptação a novas tecnologias, o que revela a importância em analisar este novo cenário social.

Também é objetivo deste trabalho entender como a publicidade evoluiu ao longo das décadas, a partir do seu conceito de técnica de comunicação de massa para a aplicação de novas técnicas de direcionamento de mensagem a seletos públicos. Assim, pretendemos contribuir com apontamentos e interpretações decorrentes do paralelo traçado entre teorias da comunicação social e teorias da sociedade da informação, e ainda apontar as funções que a publicidade pode adquirir na sociedade contemporânea.

2. Publicidade e sociedade

A publicidade, no conceito que conhecemos hoje, como técnica que transmite mensagens valorativas nos meios de comunicação, evoluiu ao longo dos anos, assim como o conceito de meios de comunicação também tomou nova face com os avanços da tecnologia e dos hábitos sociais. Costuma-se dizer que a publicidade é muito antiga, sem definição certa sobre a sua origem. Ao ter-se a necessidade de comunicar a venda ou a troca de algum produto, a publicidade passou a integrar um espaço no ambiente social: no Egito, por meio de papiros; na atual Turquia, por meio de inscrições nas cidades antigas de pedras; nas civilizações romanas por meio de mercadores e cartazes nas praças públicas; na Idade Média, por meio de placas de madeiras na frente de onde se vendiam os produtos (Pinho, 1996).

As inovações sociais foram dando um novo panorama para a publicidade ao longo das décadas. Aos poucos, a publicidade passou de informativa, com discursos racionais, para persuasiva, agindo no plano das emoções (Volli, 2003). Também agindo no plano das emoções se usava propaganda para guerra no começo do século XX, para evocar um conceito de nacionalismo na mente dos cidadãos.

Para já, é necessária uma diferenciação entre a publicidade e a propaganda. Utilizemos a denominação de Rasquilha (2009: 36) como base, onde propaganda é a «técnica de comunicação destinada à comunicação de valores e ideologias, com objetivo de captar adesão, desenvolver atitudes e fomentar comportamentos». Já a publicidade é a:

> *técnica de comunicação de massas, destinada a um público específico e que é especialmente paga e utilizada com o objetivo de dar a conhecer e valorizar uma Marca (produto, serviço ou instituição), contribuindo para a sua experimentação, consumo, adesão, fidelização, utilização ou apoio (Rasquilha, 2009: 36).*

Por mais que o conceito descrito direcione a publicidade para a comunicação de massa, cabe explicar que há a comunicação publicitária clássica, que é de massa, e é propagada via televisão, cinema, imprensa, outdoor; mas também há publicidade fora dos meios de massa, por meios alternativos e novos meios online, e com a ajuda de ações de comunicação direcionadas como *marketing* direto, promoções, *merchandising*, relações públicas, patrocínios, mecenato, feiras, eventos.

Nota-se que a publicidade tem se inserido em meios que não são de massa para atingir públicos específicos, fazendo uma integração estratégica entre ações “acima e abaixo da linha”, termos derivados do inglês: ATL, que significa *above the line*, e BTL, que é *below the line* (Rasquilha, 2009). A publicidade acima da linha se concentraria nas técnicas de comunicação de massa, que podem atingir mais pessoas e custar a maior parte do orçamento publicitário; a publicidade abaixo da linha seriam as técnicas dirigidas a públicos menores, que podem chegar a menos pessoas, mas podem gerar mais penetração. Atualmente, fala-se estratégias integradas de comunicação, que somam ATL (comunicação de massas) mais BTL (comunicação dirigida).

Prosseguindo a perspectiva histórica da publicidade, com a Revolução Industrial, as empresas e os modos de produção se modernizaram, e também os meios de comunicação se adaptaram a essa nova realidade. Com mais produção, via-se maior necessidade de divulgar os produtos. Do ponto de vista do consumidor, alteraram-se os modos e os ambientes de consumo, as necessidades de compra, e sobretudo, os hábitos que faziam com que a publicidade fosse mais ou menos influente em determinado ambiente social. A isso, soma-se o fato de empresas concorrentes venderem produtos similares. Como as pessoas que escreviam publicidade notavam essas tendências, assumiam mais técnicas de convencimento. Logo, a tipografia e a imprensa deram um novo cenário onde a publicidade poderia estrelar: os periódicos. Quando os jornais passaram a publicar anúncios comerciais, transpôs-se da «relação artesanal produtor-comprador para uma relação produto-rede-mercado» (Rasquilha, 2009: 22). Além disso, chegou a época em que os próprios jornais passaram a ser sustentados pela renda consequente do espaço publicitário vendido.

No Século XX, com a expansão do mercado, viu-se cada vez mais concorrência mercadológica, houve mais poder de compra entre os consumidores e apareceram agências que intermediavam agentes de notícias e os meios para divulgação. Na perspectiva publicitária, a novidade foi a criação de slogans e anúncios publicitários com imagens e textos. No decorrer da história, com a recessão econômica, consequência da crise de 29, paralisou-se parte dos investimentos publicitários, e a qualidade de alguns produtos caiu. No entanto, depois da Segunda Guerra Mundial, com maior acesso aos meios de comunicação e com os primeiros investimentos em estratégias de *marketing*, a indústria da publicidade intensificou esforços, sobretudo na divulgação de marcas. Com o surgimento do rádio como meio de comunicação de massa e mais tarde com a televisão, que na década de 50 tornou-se o principal meio de comunicação, a publicidade passou a fazer parte do dia-a-dia dos consumidores (Pérez Ruiz, 1996).

Os acontecimentos das últimas décadas são importantes para percebemos como chegamos aos valores e hábitos da sociedade contemporânea. Os anos 60 foram marcados pelo setor de produção em alta, impulsionado pelo poder aquisitivo da população, que estava aumentando. Assim, as organizações cresciam e otimizavam seu sistema de distribuição, e não tardou para formarem-se grupos econômicos nessa era de consumismo, com influências dos Estados Unidos, país marcado pela sociedade do consumo. Naquela época, a publicidade ajudava a manter a rotina de consumo de massa, e os consumidores confiavam com mais facilidade no discurso publicitário. No entanto, nos anos 70, as crises petrolíferas de 73 e de 74 induziram a uma crise industrial. O consumidor, além de desenvolver mais senso crítico quanto à publicidade, passou a conviver com novos conceitos de liberdade, como por exemplo com a revolução sexual em voga. Os anunciantes precisavam, assim, utilizar mais estratégias publicitárias, aumentando a comunicação direcionada ao consumidor, e começando a segmentar o público conforme o que consumiam e como eram seus hábitos de vida. Para Rasquilha (2009: 39), nessa época, «as escolas da Europa libertam-se das influências anglo-saxônicas, sendo a publicidade europeia marcada por um estilo mais imaginativo e mais especulativo, o que lhe dá um valor acrescentado».

Nos anos 80 e 90, o desenvolvimento tecnológico fez com que as ferramentas de comunicação se modernizassem, e então o que acontecia em um lado do planeta, sabia-se do outro. A publicidade passou a ter um papel maior dentro das organizações, que brigavam com a concorrência pelo consumidor. Ao mesmo tempo, a publicidade tinha o desafio de ser mais inteligente, chamar mais vezes a atenção do público rodeado por mensagens, ao passo em que o público tornava-se mais cético e responsável socialmente quanto ao consumo. Deu-se também mais ênfase ao estudo da comunicação organizacional, suas técnicas e suas estratégias. Como resultado, a publicidade não focava mais somente o produto, passou a mostrar estilos de vida e a atuar ao nível comportamental (Volli, 2003).

Enfim, nos anos 2000, a internet e a comunicação móvel trouxeram novas possibilidades de interação entre a publicidade e o público. O novo contexto é de organizações mundiais, com marcas globais, e de empresas pequenas e ágeis, lutando pelos clientes e disputando nichos de mercado. Os consumidores agora são mais informados e mais difíceis de serem influenciados na compra, muitos deles usam as novas tecnologias em seu benefício: procuraram informação sobre produto ou sobre a marca na internet, por meio de fóruns, blogs e websites que ganham visibilidade. O consumidor do tempo da internet reúne-se virtualmente a outras pessoas que têm gostos afins por meio de sites de relacionamento e redes sociais e instituem a sua própria rede digital. É nesse novo contexto social que surgiu a sociedade da informação, como será visto posteriormente.

Nosso intuito com esta exposição sobre o caminho traçado pela publicidade e as mudanças sociais encontradas é apresentar que a estrutura e os objetivos da publicidade mudaram ao longo das décadas, conforme a tecnologia avançava e a sociedade adquiria novas características. A publicidade também influencia a sociedade, para Cabral (1991), ela faz parte da cultura social e atua reciprocamente no pensamento coletivo, aprimorando ou deformando pensamentos estabelecidos. Este quadro teórico nos faz questionar se a publicidade está a adquirir novas funções na sociedade contemporânea. Antes de avançar para exposição e comentários sobre as funções da comunicação, em especial da publicidade, repassaremos alguns pressupostos teóricos sobre a teoria da comunicação de massa, até chegar à sociedade da informação.

3. Teorias de comunicação de massa e da sociedade da informação

Como já foi visto, a publicidade é uma prática dissipadora de mensagens, algumas vezes pelos meios de massa, outras por meios alternativos, sendo que a integração entre esses meios surge como tendência para que o público-alvo receba as informações necessárias de modo mais eficaz. Este capítulo é dedicado para reunir conceitos sobre as teorias existentes sobre comunicação, e para direcionar este trabalho para o estudo das funções sociais que os media e a publicidade podem assumir na sociedade contemporânea.

Denis McQuail (2003) elabora um grande panorama dos estudos teóricos sobre a comunicação de massa, a partir do conceito de que os media de massa são aqueles que atingem um número considerável de receptores, trabalhando em grande proporção e normalmente à distância. Desse modo, os media de massa influenciam na organização política e cultural, promovendo espaços para discussões e distribuição de informações no âmbito político, fomentando ambientes de entretenimento e fornecendo ideias para conceitos de realidade social.

Para explicar as linhas teóricas sobre a evolução mediática, há que se destacar que existem teorias centradas nos media, que consideram que a tecnologia mediática pode ser força para mudança social; e teorias centradas na sociedade, que ponderam que a locomotiva para mudanças está na sociedade. Não há correntes certas ou erradas, há pensamentos mais ou menos criticados, a depender da perspectiva, e levando-se em conta que a produção teórica reflete a época em que foi desenvolvida. Para McQuail (2003: 5), os media são uma «instituição social» com suas características específicas, mas também integrando a sociedade. Ou seja, os media estão influenciados pela sociedade, mas também eles exercem alguma influência, consoante a força de seus atores.

O fato é que com os meios de comunicação de massa foi possível levar mais informações a um número maior de pessoas ao mesmo tempo. As inovações na produção e na distribuição fizeram com que mais pessoas tivessem acesso à imprensa e ao cinema, depois ao rádio nos anos 20, até chegar à televisão nos anos 50. Mesmo com o progresso dos meios de comunicação em massa, algumas camadas da sociedade sempre estavam mais informadas que outras. Com a massificação da televisão, muitos achavam que seria o fim do rádio, mas esse se adaptou ao novo mercado e

atualizou suas técnicas, a ponto de ainda abranger muitos ouvintes (Pérez Ruiz, 1996). Com a internet, também se discute se os jornais e a televisão perderão público, pois cada vez mais são acessados jornais *online* e vídeos em *websites*. Uma das vantagens da internet é justamente o poder de arquivar as informações que antes eram buscadas nas bancas de jornal ou na televisão. Hoje o cenário é de informação via redes digitais e mensagens via móvel, características da chamada sociedade da informação.

O poder que os media de massa têm na sociedade podem conferir a eles a autonomia de persuadir opiniões, influenciar comportamentos e atrair o público, o que traz questionamentos sobre quem controla esse "poder" e a quem interessa controlar os media. Há diversas teorias sobre a sociedade e os media, entre elas as teorias macro entre media e instituições sociais, as teorias focadas nas organizações mediáticas e seu modo de produção e as teorias sobre recepção mediática que estudam as características das audiências.

> *Não existe um sistema claro para categorizar todas as teorias disponíveis. Estas são fragmentárias e seletivas, por vezes coincidentes ou incompatíveis, guiadas muitas vezes por ideologias em conflito e por preconceitos sobre a sociedade. A formação de teorias não segue um padrão lógico e sistemático mas responde a problemas da vida real e a circunstâncias históricas (McQuail, 2003: 71)*

A teoria que trata diretamente o conceito de massas é a teoria da sociedade de massas, que discute sobre o poder mediático em organizar os cidadãos em massas, de modo que se criem grupos de consumidores (McQuail, 2003). O poder mediático seria usado pelas autoridades da sociedade, como as instituições políticas, para manipular e controlar as massas, e ao mesmo tempo, os media seriam um apoio emocional para situações difíceis, em uma sociedade marcada pela industrialização e urbanização. Assim, os media seriam o elemento de coesão para a sociedade, como também seriam um conceito de referência de identidade. Sob essa perspectiva, podemos dizer que a publicidade direciona sua mensagem em massa, para nichos de mercados ou grupos estereotipados, podendo também ter função de inclusão e/ou exclusão social.

Outra perspectiva para pensar o poder mediático é segundo a teoria marxista, que acredita que os media, como pertencentes à burguesia, operam segundo a conveniência desta classe. Desse modo, os media fomentariam «uma falsa consciência da classe trabalhadora» McQuail (2003: 81). Outros variações mais recentes, como as teorias neomarxistas, acreditam que os media reproduzem significados intrínsecos da relação do domínio capitalista e da obediência dos operários. A publicidade, por sua vez, recebe críticas dentro dessas teorias pelo seu objetivo financeiro e pela sua capacidade de fomentar as atitudes capitalistas.

Mais integralista é a teoria do funcionalismo, que explica que as práticas e instituições (também as mediáticas) responderiam às necessidades sociais, dos cidadãos e dos grupos, referentes a conceitos como ordem, socialização e integração. Os media seriam «mais como meios de manutenção da sociedade do que como fonte de grandes mudanças» McQuail (2003: 81). Há críticas no sentido de que os media tenham mesmo tamanha responsabilidade e causem dependência nas audiências. Já as pesquisas a favor desta teoria defendem que o poder dos media é maior se a sociedade confiar nas suas informações e se alguns grupos sociais estiverem com instabilidades.

Ainda é preciso destacar que há críticas à teoria do funcionalismo que afirmam que as pessoas podem buscar um media sem querer satisfazer a uma necessidade social, às vezes por conta de hábitos ou de movimentos automáticos, não de maneira motivada a suprir alguma função social. Se todos consumidores buscassem os media pelas funções, grupos muito diversificados não fariam uso idêntico pela busca da mesma satisfação. Entretanto, não é a intenção deste trabalho pensar a teoria funcionalista como explicação para sociedade segundo funções institucionais, como a corrente sociológica relacionada a Durkheim.

A título de exposição, outras teorias merecem espaço na história do pensamento científico em comunicação, como: teoria da economia política crítica (que contrapõe as afirmações do funcionalismo), teoria da modernização e desenvolvimento, teoria do determinismo da tecnologia da comunicação, e ainda, a já citada teoria da sociedade da informação. Abordaremos a teoria da sociedade da informação pelo seu caráter contemporâneo na sociedade pós-moderna.

Como já foi exposto, a teoria sobre a sociedade da informação refere-se à nova geração de cidadãos-consumidores de mensagens informativas, que tem possibilidade de receber discursos de uma variedade de novos meios consequentes das novas tecnologias. Essas *new media* possibilitaram a convergência de atividades mediáticas e a interatividade da relação media-consumidor. Na sociedade da informação, globalizada, pós-moderna e com grande fluxo de informações, a própria informação é preciosa e necessária, pois a sociedade exige dos indivíduos que estejam constantemente informados. Nesse contexto, a internet e os serviços móveis têm permitido maior troca de mensagens e rapidez no acesso das informações. Essas novas ferramentas permitem possibilidades de links e mais aprofundamento da informação com vias de acesso rápido. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que essa eterna busca gera dependência da informatização e dos novos media, para ter-se sempre informações de modo mais ágil e focalizado.

Ao contrário da teoria das massas e da teoria funcionalista, que discutem sobre as mensagens transmitidas pelos media de massa, a teoria da sociedade da informação prevê que uma "natureza individualizada e desmassificada" (McQuail, 2003: 90). Pode-se fazer relação com a publicidade, que apesar de ter ficado conhecida por ser uma técnica de comunicação de massa, tem se adaptado à nova realidade e tem direcionado suas aplicações a nichos menores de mercado.

Percebe-se que as características contemporâneas sociais têm determinado novos paradigmas à sociedade, esta que chamamos de sociedade pós-industrial, sociedade "em redes", sociedade "informacional" (Castells, 2000). Segundo Castells (2000), nesta nova sociedade a informação é a matéria-prima, pois desenvolvem-se novas tecnologias para manipulá-la. A progressiva convergência das tecnologias auxilia na interdisciplinaridade das pesquisas científicas, facilita processos sociais e promove o desenvolvimento educacional dos cidadãos. Reunidas essas ideias sobre as teorias de comunicação, teceremos alguns comentários para integrar as possíveis funções dos meios de comunicação e da publicidade na sociedade contemporânea.

4. Funções dos media e da publicidade

Revisitaremos a teoria funcionalista já citada para revisar a funções sociais que se debatem no meio acadêmico. Ao explicar a teoria do funcionalismo, McQuail (2003: 82-83) nomeia cinco funções sociais para os media, com base nos conceitos de Lasswell (1948), Wright (1960) e Mendelsohn (1966): função de informação, função de correlação, função de continuidade, função de entretenimento e, por último, função de mobilização. Essas funções não precisam corresponder só a meios de comunicação massa, de maneira que eliminem essas funções a outros meios alternativos. Apesar dos media de massa terem mais poder de distribuir informações gerais, os media dirigidos podem ter mais poder de penetração de informações específicas.

A função de informação supracitada corresponde ao papel mediático de transmitir os eventos que acontecem no mundo, anunciar relações de poder existentes e contribuir com o progresso por meio de renovações. A função de correlação tem um objetivo a mais do que informar, pois essa interpreta, critica, comenta os significados das informações; além de providenciar que os pareceres das autoridades e instituições sejam transmitidos, e assim, socializar e auxiliar na construção de consensos. A função de continuidade está relacionada com a construção (ou como o nome diz, continuidade) da ordem social, relata o papel mediático de sustentar valores e indica e reforça a cultura dominante e as subdominantes. Já a função de entretenimento tem objetivo de promover

meios de descanso por passatempos, e em consequência, reduzir a tensão social (outras linhas de pesquisa desenvolvem estudos sobre *infoteinment*). Por fim, a função de mobilização movimenta ideias com finalidades sociais como por exemplos no âmbito da política e da economia. Todas essas funções não se anulam ao pensar na realidade da sociedade da informação com as possibilidades interativas dos novos media.

Se quisermos estudar a publicidade de acordo com as utilidades que podem desempenhar nesta sociedade contemporânea, como poderia ser? Rasquilha (2009) esboça algumas pistas de prováveis funções atuais da publicidade, como: informação, economia, financiamento, substituição, estereotipação, desproblematização e conservadorismo. A função de informar tem como objetivo levar o conhecimento sobre a marca, o produto ou a ideia para o cidadão receptor da mensagem. Todos os manifestos publicitários passam informações sobre o anunciante, independente de terem objetivos comerciais ou institucionais e dos meios em que são propagados. Acreditamos que a novidade é que com as ferramentas da sociedade da informação os dados podem ser reutilizados, editados e, principalmente, compartilhados pelo público da publicidade e da marca.

Já a função econômica visa estimular o consumo e ativar o mercado financeiro. Vê-se muito em datas comemorativas como Natal, Dia dos Pais, Dia das Mães, Páscoa, pois a publicidade estimula o sentimento de troca de presentes, muitas vezes apelando para o emocional como "presenteie quem você ama". A função financiadora propõe que a publicidade sustente veículos de comunicação, como por exemplo, jornais. Já foi citado que muitos periódicos, ainda hoje, vivem da renda publicitária. Inclusive o jornalismo *online* tem se dado a esta finalidade, os webjornais vendem espaços virtuais e a resposta à publicidade pode ser quantificada pelo número de cliques que recebe.

Para González Martín (1991), apesar da publicidade ser utilizada para que as pessoas consumam produtos, serviços ou ideias, é uma atividade que faz mediação entre o mundo material da produção e o universo simbolizado do consumo. Assim, "a função da publicidade não é exclusivamente económica, nem mercatilista, nem comercial. A publicidade é um instrumento essencial do consumo simbólico" (1991: 17).

Outro conjunto de funções sociais da publicidade estaria relacionado com o plano abstrato de significação. A função substitutiva é uma delas, que mostra que a publicidade incentiva uma realidade fictícia por meio de representações do objeto real, como por exemplo, por um signo publicitário. Esta função, relacionada à simbologia e à semiótica, pode ser exemplificada com a relação das marcas, que passam valores a mais para o público do que o desenho apresentado (Volli, 2003). Com a multiplicação de informações sobre uma mesma marca e a possibilidade atual de compartilhar experiências entre os usuários, podemos enfatizar a importância de estudar as representações simbólicas na comunicação publicitária.

Outra função associada ao plano da significação é a função desproblematizadora, que está mais relacionada com estratégias do discurso publicitário, que contém uma história feliz, com prazer associado à marca e à compra. Uma das técnicas do discurso publicitário é justamente criar uma situação de carência para que a oferta publicitária surja como uma solução, e consequentemente, o consumidor fique satisfeito ao orientar seu comportamento para a oferta sugerida (Volli, 2003).

Raquilha (2009) ainda esboça a função estereotipadora, que estimula um conjunto de características de um determinado nicho de público, sendo que a própria mensagem publicitária usa estereótipos em seu discurso. E com alguma relação com a função de estereótipos, a função conservadora vale-se de valores já existentes na sociedade para divulgar suas mensagens, incentivando modelos conservados na sociedade. É discutível se essas últimas funções citadas acontecem com maior ou menor intensidade e frequência frente às características da sociedade da informação, já que se percebe pessoas de grupos diferentes com hábitos de consumos similares.

Também podemos dizer que há no mercado uma série de publicidades que incentivam que os usuários da sua marca são únicos e não devem ser generalizados.

Todas essas funções propostas não são excludentes entre si, e pode-se notar mais de uma função coexistindo na mesma comunicação publicitária. Nossos comentários pretenderam expor que é possível perceber essas funções mesmo na sociedade da informação emergente, algumas com novas características advindas das possibilidades tecnológicas usadas pelos receptores das mensagens. Estes apontamentos não precisam ser vistos como resultados definitivos, mas sim como um quadro de referência para pesquisa na área temática.

5. Considerações Finais

A linha conduzida por este trabalho foi expor a relação da publicidade com a sociedade, de modo que se percebesse a sua evolução, e comentar as teorias existentes em torno dos *mass media* e da sociedade da informação. Delimitamos o trabalho para as funções sociais que os media e a publicidade podem ter na sociedade contemporânea e consideramos que a multiplicação de tecnologia e o acesso facilitado à informação maximiza algumas funções, ao mesmo passo que diminui outras. Estas apreciações podem ser consideradas uma pesquisa exploratória para construção de propostas de investigação.

A exposição teórica realizada enfatizou que na sociedade há mensagens e significados constantemente recebidos e que as novas tecnologias mudaram o conceito de produção e recebimento de informação. Hoje a instantaneidade e a rapidez do consumo de informação influenciam nas funções sociais das mensagens mediáticas e fazem com que a publicidade seja mais vista, mais comentada, e até mais criticada pelo público em geral. Além disso, é preciso conceber que os significados das mensagens não são estáveis, são alteráveis consoante interpretações sociais e pessoais.

O que muda para a publicidade com a sociedade da informação? Para os criadores publicitários, a tecnologia possibilita um mundo de inspiração criativa e a interatividade faz com que se possa interagir a marca com o público de diversas formas. O ambiente virtual de redes digitais, *blogs* e *microblogs* faz com que se aumente o espaço para divulgação de publicidade e se possa compartilhar informações. Da mesma maneira, aumenta a possibilidade de feedback do público e facilita pesquisas de mercado. Em termos de arquivamento e possibilidade do consumidor ter acesso à publicidade, a *web* também se torna uma valiosa ferramenta. A própria publicidade clássica, que é transmitida pelos media de massa, buscam ter complementos na internet, por meio de *banners, sites, hotsites, pop ups*.

Este panorama reflete os hábitos da sociedade atual, a sociedade da informação, com hábitos de interatividade e mobilidade. Os sites de relacionamento e os blogs ganharam destaque nos últimos anos, os *emails* com publicidade entre amigos e as dicas de consumo influenciam no cotidiano do consumidor. Agora há grande fluxo de produção e distribuição de informação, principalmente de modo informatizado, chegamos à era da *web* 2.0 (quase *web* 3.0) e a interconectividade faz parte do pensamento pós-moderno. Assim, há maior oferta de meios para publicitar, e é importante saber utilizar a era da inovação e criatividade para ganhar o consumidor.

Os desafios para a publicidade sobreviver e se sobressair na sociedade da informação são comunicar-se com o público super-informado e utilizar as novas tecnologias em seu benefício. Sugerimos convergir meios para prender atenção do público, mas sem se tornar uma invasão de espaço e poluição visual, e respeitando as identidades dos grupos sociais.

Por fim, para a sociedade da informação que está se formando, espera-se que a internet móvel, o *WAP* e a TV interativa facilitem e divirtam os afazeres diários, sem causar dependência exacerbada. Fica como sugestão que as próximas pesquisas no âmbito das funções e dos efeitos

assumidos pela publicidade na sociedade da informação possam averiguar, de modo empírico, como a publicidade veiculada nos media de massa e nos meios direcionados estão se adaptando aos novos conceitos de interatividade e simultaneidade, e quais as diferenças para o receptor da mensagem, atual usuário e criador de informações.

Bibliografia

Cabral, P. (1991). *Propaganda. Técnicas da Comunicação Industrial e Comercial*. São Paulo: Atlas.

Correia, E.; Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Castells, M. (2000). "A era da informação: economia, sociedade e cultura". In: *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

González M., Juan A.; Santos Z., Ricardo O. (1991). *La publicidad, desde el consumidor*. Bizkaia: Eroski.

McQuail, D. (2003) *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lasswell, H. (1948) '"The structure and function of communication in society". In L. Bryson (ed.), *The Communication of Ideas*, pp. 32-51. New York: Harper.

McQuail, D. & Windahl, S. (1993) *Modelos de comunicação*. Lisboa: Notícias Editorial.

Mendelsohn, H. (1966) *Mass Entertainment*. New Haven, CT: College and University Press.

Pérez R., Miguel Á. (1996). *Fundamentos de las estructuras de la publicidad*. Madrid: Síntesis.

Pinho, J. B. (1996) *O poder das marcas*. São Paulo: Summus Editorial.

Rasquilha, L. (2009). *Publicidade*. Lisboa: Gestão Plus.

Volli, U. (2003). *Semiótica da Publicidade – A criação do texto publicitário*. Lisboa: Edições 70.

Wright, C. R. (1960) 'Functional analysis and mass communication', *Public Opinion Quarterly*, 24: 606-20.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Semiótica social e literacia para os *media*: os significados sociais construídos pelas publicidades da revista *Visão Júnior*

FLAVIANE FARIA CARVALHO
Universidade de Lisboa
flavianefc@hotmail.com

Resumo:
Este artigo visa contribuir para os estudos sobre literacia dos media ao propor uma grelha metodológica para a análise crítica dos recursos visuais configurados nas publicidades de seis edições de 2010 da Visão Júnior, revista de informações dedicada ao público infanto-juvenil. O referencial teórico é o da semiótica social, que parte da dimensão social para entender a estrutura, o processamento, e o uso da linguagem, e postula que nenhum modo semiótico pode ser estudado isoladamente, razão pela qual desenvolve novas formas de analisar os outros recursos semióticos que acompanham o modo semiótico verbal – é a chamada abordagem multimodal. Para tanto, a metodologia utilizada recorre às categorias da gramática visual (Kress & van Leeuwen 1996; Machin, 2007), a fim de investigar os tipos de representações e interações produzidas pelos elementos visuais das imagens publicitárias. Os principais resultados obtidos apontam para: a) a promoção de canais televisivos e publicações jornalísticas voltadas para adultos e pertencentes ao grupo de comunicação social do qual a Visão Júnior também faz parte; b) o estímulo à leitura e ao consumo de eventos e produtos culturais; c) a associação entre o consumo de alimentos e à prática do desporto; d) a introdução de novos valores no universo infantil, como o uso e consumo de telemóveis, bem como a familiarização da criança com os bancos e as suas possíveis relações com o dinheiro.

Palavras-chave:
Semiótica social, multimodalidade, literacia para os media, publicidade infantil, imprensa.

1. As crianças e a publicidade: a importância da literacia para os media

Na atual sociedade, em que o consumo é uma das palavras de ordem, a publicidade tem se consolidado como um poderoso meio de socialização e construção identitária das crianças, fornecendo-lhes modelos e opções de comportamento e escolha – o que pode revelar estilos de vida associados a interações e valores sociais. Nesse contexto, pesquisas acadêmicas, órgãos em defesa dos direitos de crianças e jovens, e demais instituições políticas, educacionais e de saúde têm defendido a importância da educação para os media, reivindicando mais apoios no desenvolvimento de programas de literacia midiática, a fim de proporcionar à juventude – muito mais vulnerável às potenciais manipulações e riscos trazidos pela publicidade - a aquisição de competências que lhe permita analisar e compreender os propósitos de tais produtos midiáticos.

A mensagem publicitária exige, além da compreensão, a sedução do leitor, razão pela qual os elementos visuais são tão empregados e proeminentes nesse tipo de texto, pois na maioria das vezes

são absorvidos de maneira despercebida e acrítica pelos leitores. É com o intuito de propor um método crítico de interpretação dos recursos visuais das publicidades dirigidas ao público infanto-juvenil que se formula como objetivo principal desse trabalho a análise das imagens que compõem os anúncios publicitários da revista Visão Júnior, investigando os tipos de representações construídas e as formas de interação estabelecidas com os seus "pequenos" leitores – à luz da abordagem teórica da semiótica social e da grelha metodológica da gramática visual, as quais serão explicitadas na seção seguinte.

2. Semiótica social, representação e interação de atores sociais nas imagens

Partindo de uma proposta pedagógica que contempla a interpretação de todos os recursos representacionais envolvidos no processo de comunicação, Kress & van Leeuwen (1996) propõem a análise dos demais recursos semióticos que acompanham o modo verbal, sob o viés teórico da semiótica social e do método da gramática visual. A semiótica social concebe os textos a partir de uma perspectiva multimodal, incluindo a análise e interpretação dos diferentes recursos semióticos através dos quais a linguagem é realizada. Para tanto, os referidos autores elaboram a gramática visual a fim de fornecer inventários das principais estruturas composicionais que têm se transformado em convenções ao longo da história da semiótica social da comunicação visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores contemporâneos de imagem para produzir significados.

Essa concepção decorre da linguística sistêmico-funcional teorizada por Halliday (1994), que compreende a linguagem como um sistema de significados potenciais: uma série aberta de escolhas semânticas que estão diretamente relacionadas com os contextos sociais em que a linguagem é utilizada, na tentativa de descobrir a quais propósitos a linguagem está à serviço. Para além disso, significa explicar a natureza da linguagem em termos funcionais: como a forma da linguagem é determinada pelas funções desenvolvidas para cumprir propósitos decorrentes de contextos sociais específicos. A consequência disso é a possibilidade de verificar como a estrutura social é realizada através da estrutura da linguagem.

Ao ressaltar o caráter multifuncional da linguagem, Halliday (1973) elabora a gramática sistêmico-funcional, identificando três tipos de significado, ou melhor, três "metafunções" principais, sempre realizadas simultaneamente em toda forma de comunicação: a metafunção ideacional (referente ao tipo de atividade em curso e realizada pelo sistema de transitividade), a metafunção interpessoal (relacionada com o tipo de relação estabelecida entre os participantes e realizada pelo sistema de modo e modalidade), e a metafunção textual (concernente ao modo com que o texto organiza as metafunções ideacional e interpessoal, através do sistema de tema e rema).

Em sua proposta de análise de textos multimodais, Kress & van Leeuwen (1996) adotam a noção teórica hallidayana de metafunções, fazendo algumas alterações para melhor adequá-las ao modo semiótico visual. Desta perspectiva, as metafunções ideacional, interpessoal e textual passam a ser denominadas por Kress & van Leeuwen (1996) de significados "representacionais" (ideia ou atividade realizada pelos participantes representados na imagem), "interativos" (realiza o tipo de interação estabelecida entre os participantes, os espectadores e os produtores da imagem) e "composicionais" (realizam a coerência e a coesão entre os elementos informacionais da imagem), respectivamente.

O presente artigo limitar-se-á às duas primeiras categorias, a serem detalhadas a seguir.

2.1 Tipos de participantes e portadores de significados

Este tópico baseia-se no trabalho de Kress & van Leeuwen (1996) e Machin (2007) sobre os recursos disponíveis para descrever tipos de participantes representados nas imagens.

Nas imagens, as pessoas podem ser mostradas de maneira individual ou em grupo, produzindo diferenças na forma com que objetos, indivíduos e eventos são representados. Retratar pessoas sozinhas torna possível especificá-las, identificá-las e humanizá-las. Se as pessoas são descritas como um grupo ou em multidões, tendem a parecer homogeneizadas, criando a impressão de que “são todas as mesmas” ou “não é possível distingui-las”. Elas podem ser mostradas vestindo as mesmas roupas, desempenhando as mesmas ações ou com a mesma pose/postura.

Representações visuais de pessoas podem também ser categorizadas, independentemente de elas serem individualizadas ou coletivizadas. A categorização visual é tanto cultural ou biológica, ou ainda, uma combinação de ambas. A categorização cultural é realizada através de atributos padronizados de roupa, estilo de cabelo, adorno corporal, etc. Essas representações também podem indicar o nível sócio-econômico dos indivíduos ou grupos. Já a categorização biológica é realizada por meio de características físicas estereotipadas. Tal categorização pode ser usada para invocar conotações tanto positivas como negativas, bem como para representar estereótipos étnicos ou, ainda, racistas.

Quando os participantes e objetos representados são portadores de significado, é possível observar significados iconográficos produzidos através de objetos salientes, associação convencional a valores simbólicos, cores, poses, etc. Nesse caso, o foco recai naquilo que a pessoa é. A pessoa é portadora e os atributos são aquilo que ela carrega, que cria o significado. A FIGURA 1 indicada abaixo resume a rede de sistemas através da qual podem ser realizadas os tipos de representação de atores sociais nas imagens:

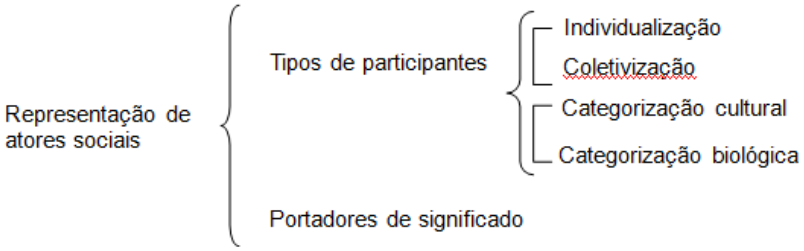


FIGURA 1 – Sistema de representação de atores sociais. Adaptado de Machin (2007: 118-128).

2.2 Os significados interativos

De acordo com Kress & van Leeuwen (1996), a comunicação visual pode constituir e manter interações entre os participantes representados e os produtores e espectadores da imagem, por meio dos seguintes recursos: o sistema do olhar, o enquadramento, e a perspectiva. Os participantes em interação são, portanto, indivíduos reais que produzem e atribuem sentido às imagens no contexto das instituições sociais que, em diferentes graus e formas, regulam o que pode ou não ser expressado através de imagens.

Quando os participantes representados olham para o espectador, vetores formados pela “linha do olhar” são conectados entre ambos. O contato é então estabelecido, mesmo que apenas em um nível imaginário. O contato pode ser engendrado pela Demanda, em que o olhar dos participantes requer algo do espectador, bem como a expressão facial e os gestos; ou pela Oferta, quando o participante representado é apenas um objeto de contemplação para o espectador.

A distância está relacionada com o enquadramento da imagem, podendo ser configurada em primeiro plano (cabeça e ombros do participante representado), plano médio (dos joelhos para cima do participante representado), ou plano geral (o participante representado é mostrado de corpo inteiro e o cenário também pode ser visto). Tais enquadramentos situam-se em um contínuo e sugerem, respectivamente, relações de intimidade, amizade, e distanciamento com o espectador.

O sistema de perspectiva – a seleção de um ângulo ou "ponto de vista" por parte do produtor da imagem – pode realizar atitudes e relações de poder entre os participantes em interação. Em termos de ângulo horizontal, as imagens podem estabelecer relações de envolvimento ou de distanciamento com o espectador. No primeiro caso, configura-se o ângulo frontal, pois o plano pelo qual a imagem é representada coincide com o plano do fotógrafo. No segundo caso, o ângulo é oblíquo, visto que os planos da imagem e do fotógrafo não coincidem entre si.

Os ângulos escolhidos podem, ainda, expressar relações de poder entre os participantes representados e o espectador através de angulações verticais. No ângulo elevado, o participante representado parece pequeno e insignificante diante do espectador, atribuindo poder ao último. Quando o participante representado encontra-se no nível do olhar do espectador, não há diferenças de poder entre ambos. Se o ângulo for baixo, o participante representado aparece como o detentor do poder, numa posição de superioridade e triunfo diante do espectador. A FIGURA 2 mostrada a seguir sumariza a rede de sistemas pela qual podem ser realizados os significados interativos:

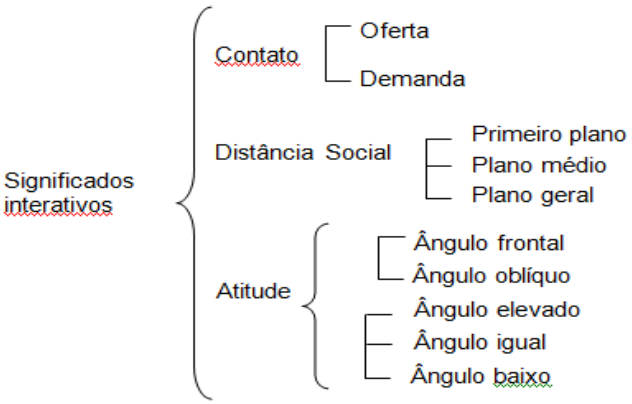


FIGURA 2 - Sistema de significados interativos. Adaptado de Kress & van Leeuwen (1996:154).

3. Temática, interação e representação de atores sociais nas publicidades da revista *Visão Júnior*

A primeira edição da *Visão Júnior* foi às bancas em Agosto de 2004 e, desde então, constitui-se como a única revista de informação em Portugal dirigida a crianças e jovens entre os seis e os 14 anos. A revista pertence ao grupo de comunicação social português *Impresa*, que também detém o controle de jornais (*Expresso*), revistas (*Visão, Caras, Casa Cláudia, Blitz, AutoSport, Telenovelas*, dentre outros), canais televisivos (canais da *SIC*), e conteúdos online (*AEIOU, Weblog, Olhares*, por exemplo.). Editada mensalmente, a revista possui uma circulação média de aproximadamente 23 mil exemplares, segundo dados divulgados em 2010 pela Associação Portuguesa para o Controlo de Tiragem e Circulação (APCT).

A partir das seis edições consideradas, foi realizado um breve mapeamento das temáticas abordadas pelas publicidades da *Visão Júnior*, cuja categorização pode ser observada na TABELA 1 abaixo:

	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Total
Alimentos	1	1	1	-	-	1	**4**
Animais e natureza	1	2	2	2	1	-	**8**
Bancos	1	-	-	-	-	1	**2**
Canais e programas de TV	1	-	1	1	-	2	**5**
Desporto	-	-	1	-	-	-	**1**
Exposições	-	1	-	-	1	-	**2**
Festivais	-	-	1	-	-	-	**1**
Filmes	-	1	1	2	1	1	**6**
Grupo *Impresa* - jornal/revista	1	2	-	-	-	-	**3**
Jogos e brinquedos	-	-	1	-	1	-	**2**
Livros	-	-	2	1	1	3	**7**
Moda e acessórios	-	-	1	-	1	1	**3**
Saúde e produtos	-	-	1	-	-	-	**1**
Telemóveis	-	1	2	-	-	-	**3**
Visão Júnior	3	2	1	2	1	2	**11**

TABELA 1 – Temas mais frequentes das publicidades da revista *Visão Júnior*, edições entre Abril e Setembro de 2010.

Deste total, foram selecionadas as publicidades que se repetiram ao menos uma vez durante o período analisado, com o intuito de explicitar, em um nível descritivo, a análise feita com base nas categorias da gramática visual a fim de, em um nível mais amplo, apontar para tendências e práticas socialmente construídas por tais mensagens.

3.1 Publicidades sobre produtos alimentícios

Neste grupo, destacam-se as publicidades da *Danone* relativas à promoção *Danone Nations Cup*, onde o jogador de futebol da Seleção Portuguesa Deco é representado solitariamente, tal como campeões e heróis culturalmente figuram, através de planos e ângulos que estabelecem uma relação de afinidade e igualdade com o leitor, além de convidá-lo, por meio do olhar, a participar do seu mundo e a consumir a marca. O mundo da experiência de Deco e da sua relação com o desporto e o futebol ficam sugeridos através da bola de futebol que o jogador tem nas mãos. Para além da bola azul que segura, o boné branco e a camisa vermelha usados pelo jogador acabam por associá-lo à própria identidade da *Danone*, que inclusive tem seu logotipo estampado em todos os referidos acessórios. Desse modo, a *Danone* parece produzir representações no sentido de associar o consumo dos seus produtos a valores ligados ao desporto e aos campeões – por meio de estratégias de projeção e identificação com personagens famosos pertencentes ao domínio do esporte, e também por estabelecer uma relação de proximidade, cumplicidade, amizade entre estes e os leitores.



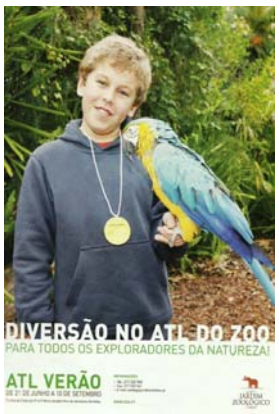
Demanda	O participante olha para o observador
Distância social	Enquadramento em plano médio
Ângulo frontal e igual	O ângulo do fotógrafo coincide e está no mesmo nível com o ângulo do participante
Individualização	O participante está sozinho
Portadores de significado	Atributos do participante: bola e cores do vestuário remetem às cores do logotipo da *Danone* (vermelho, azul e branco)

FIGURA 3 – Publicidade da *Danone* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.2 Publicidades sobre animais e natureza

A tentativa de estimular o elo de proximidade entre a criança, os animais e a natureza fica sugerida sobretudo a partir das publicidades de zoológicos e hotéis-fazenda na revista. Na publicidade sobre o *Jardim Zoológico*, por exemplo, o plano e os ângulos escolhidos para retratar o menino constroem uma relação de amizade, envolvimento e igualdade com o leitor, que é convidado a participar do seu mundo e das suas ações, em decorrência do olhar, sorriso e ligeira inclinação da cabeça do referido participante, sugerindo, com isso, doçura e simpatia. O animal, por seu turno, figura como objeto de contemplação do leitor mas se encontra voltado para o menino e segurado por ele, construindo com este uma relação de confiança e afinidade.

Em termos de representação, a relação direta e associativa do menino com a natureza e os animais fica ensejada, por um lado, pelo cenário repleto de folhagens verdes no qual se encontra o menino e, por outro lado, em função do acessório amarelo do Zoo e da blusa azulada utilizados pelo menino, que não só o identificam como aderente do Zoo como também o faz de certo modo "parecido" com a arara.



Demanda/ Oferta	Menino olha para o observador/ A arara é alvo de contemplação
Distância social	Enquadramento em plano médio
Ângulo frontal e igual/ Ângulo oblíquo e igual	Menino e arara são apresentados no mesmo nível do olhar do observador; menino é captado de frente pelo fotógrafo, já a arara é captada de lado.
Coletivização	Menino e arara juntos
Portador de significados	Cor da blusa (azul) e acessório do Zoo (amarelo) do menino; são atributos que reforçam visualmente a relação e a identificação entre a criança e o animal.

FIGURA 4 – Publicidade do *Jardim Zoológico* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.3 Publicidades de bancos

No que tange a esse item, a instituição mais frequente é o Banco Espírito Santo (BES), onde é possível perceber o predomínio dos recursos verbais nas suas publicidades, como é o caso da campanha referente ao *Banco Escola*, cujo *slogan* é: “Com o dinheiro não se brinca. Mas a brincar aprende-se a viver com ele.” Em virtude disso, o tipo de interação estabelecida parece dotada de certa carga de seriedade, sem estratégias visuais apelativas. Contudo, em termos de representação da experiência, o banco tende a utilizar interessantes atributos e elementos conceptuais. Os universos familiar e escolar - diretamente ligados ao mundo da criança – são frequentemente requeridos para elaborar as campanhas publicitárias do BES. Na publicidade aqui analisada, o universo escolar é traduzido através da representação do quadro negro, do apagador e do uso do giz. A lâmpada desenhada, amarela e acesa, pode remeter ao conhecimento aprendizado adquiridos na escola, e ilumina, inclusive, a proposta escrita pelo giz. O mealheiro em formato de porquinho e as moedas, por sua vez, transmitem a sugestão da economia e da poupança do dinheiro que pode ser feita pelas crianças.



Não há recursos visuais de interação	
Portadores de significado	Uso de atributos culturais e simbólicos: quadro negro, giz, apagador, mealheiro, moedas, lâmpada

FIGURA 5 – Publicidade do *Banco Espírito Santo* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.4 Publicidades de canais e programas de TV

Os programas do canal televisivo *SIC* – pertencente ao grupo *Impresa* - sobressaem nas publicidades da *Visão Júnior*, dentre eles, o programa *Ídolos*, que à partida não é direcionado ao público infanto-juvenil. Embora os quatro júris do programa sejam retratados olhando para o observador, requerindo-lhe audiência, também se encontram com o corpo ligeiramente de lado e com braços cruzados ou mãos no bolso, suscitando certo distanciamento e pouca receptividade em relação aos observadores – representação coerente com a postura que tais jurados assumem no programa, pois devem se manter imparciais e não se envolver com os candidatos para que possam julgá-los com neutralidade. O grupo de participantes representa, ainda, a essência do próprio programa, e as cores de suas roupas (azul, vermelho) juntamente com o cenário (azul, laranja) acabam por associar-se ao logotipo e, em um nível mais amplo, à própria identidade da SIC.



Demanda	Os participantes olham para o observador
Distância social	Enquadramento em plano médio
Ângulo oblíquo e igual	O ângulo do fotógrafo não coincide com o dos participantes, mas está no mesmo nível do olhar destes.
Coletivização	Grupo de 4 participantes
Portadores de significado	As cores das roupas dos participantes e do cenário são atributos que remetem ao logotipo da *SIC* (vermelho, azul, laranja).

FIGURA 6 – Publicidade do programa *Ídolos* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.5 Publicidades de estreias de filmes

Dentre as publicidades concernentes a eventos e produtos culturais existentes na revista, sublinha-se a divulgação do filme *Toy Story*, que tem como principal estratégia de *marketing* a apresentação dos novos e "velhos" personagens do filme, o que fica sinalizado ao serem mostrados a partir de um plano que configura o desconhecimento destes personagens por parte do leitor. Em geral, os personagens são mostrados individualmente, de modo pormenorizado e detalhado ao leitor, com ângulos e expressões de olhar e sorriso que visam envolvê-lo, trazê-lo para o seu mundo, e consequentemente, convidá-lo a assistir ao filme. Com efeito, os personagens são os próprios atributos que conferem valor e identidade ao filme, cujo logotipo é segurado, inclusive, por um dos personagens apresentados.



Demanda	Os personagens olham para o observador
Distanciamento e impessoalidade	Enquadramento em plano geral
Predomínio de ângulo frontal e igual	O ângulo do fotógrafo coincide e está no mesmo nível com o ângulo do participante
Predomínio da individualização	Cada um dos personagens é apresentado e caracterizado
Portadores de significado	Os próprios personagens são os atributos e conferem significado ao filme

FIGURA 7 – Publicidade do filme *Toy Story* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.6 Publicidades de livros

O estímulo à leitura é, sem dúvida, o maior propósito da revista, evidenciado pelas publicidades que divulgam não apenas as revistas pertencentes ao grupo *Impresa* mas também os livros e coleções de variadas editoras. No caso da editora *Gailivros*, verifica-se a tendência de mostrar as coleções de livros juntamente com os seus protagonistas, figurados como objetos sujeitos ao olhar do observador, e através de planos e ângulos que engendram uma relação de afinidade e estimulam o envolvimento do leitor com as histórias por eles vividas. Além disso, o cenário cumpre a função importante de portador de significados, no sentido contextualizar e transmitir a atmosfera das histórias narradas nos livros.



Oferta	As crianças não olham para o espectador
Distância social	Enquadramento em plano médio
Ângulo igual e frontal	O ângulo do fotógrafo coincide e está no mesmo nível com o ângulo do participante
Coletivização	2 jovens
Portadores de significado	O cenário indefinido, uma sombra a correr: elementos simbólicos que reforçam a história de mistério e aventura dos livros

FIGURA 8 – Publicidade da editora *Gailivros* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.7 Publicidades sobre moda e acessórios

A publicidade analisada da *Hello Kitty* apresenta um grupo de duas meninas e um cachorrinho que, embora mostrados de forma impessoal e distanciada, são retratados através de ângulos e lançam um olhar às pequenas leitoras que podem sugerir tanto a identificação destas com o nível sócio-econômico das participantes representadas, como também a aspiração a esse estilo de vida, através do consumo da marca. Tal estilo de vida fica evidenciado por meio da arquitetura, do sofá e do lustre de luxo existentes no interior da sala; e a relação identitária entre as participantes representadas com os produtos da marca se dá por meio da semelhança entre as cores (lilás, rosa e branco) trajadas pelas participantes e os relógios divulgados e usados por elas. O logotipo da *Hello Kitty* é um atributo sempre portado pelas meninas, seja nas suas roupas, seja na bolsa da marca.



Demanda	Os participantes olham para o observador
Distanciamento e impessoalidade	Enquadramento em plano geral
Ângulo frontal e igual	O ângulo do fotógrafo coincide e está no mesmo nível com o ângulo dos participantes
Coletivização	Grupo com 2 meninas e 1 cão
Categorização cultural	O cenário e as mobílias de luxo onde os participantes se encontram sugerem um estilo de vida de requinte e um nível sócio-econômico elevado
Portadores de significado	As cores das roupas das participantes (rosa, lilás e branco) estabelecem uma relação identitária com os relógios, que são da mesma cor. As participantes também representam a *Hello Kitty*, pois todas possuem atributos e acessórios com a marca.

FIGURA 9 – Publicidade da *Hello Kitty* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.8 Publicidades de telemóveis

A inserção cada vez mais prematura e proeminente das novas tecnologias da comunicação no mundo da experiência das crianças fica sinalizada a partir das publicidades da *tmn kids*. Embora não haja recursos visuais que engendrem uma efetiva relação de interação visual com os leitores, a *tmn* recorre a elementos da experiência e da prática cotidiana das crianças para estabelecer uma relação de identificação com o seu público. O monstrinho azul, da mesma cor do logotipo da *tmn*, não só cria uma relação identitária com a empresa como também se constitui como um portador de significado, que pode simbolizar fantasia e imaginação, características pertencentes a ao universo infantil e condizentes, inclusive, com o nome dos telemóveis (*imaginarium*), expostos como se estivessem, de fato, em uma vitrine. Cumpre ainda destacar que tais elementos encontram-se em uma folha de caderno, e os rastros e pingos de tinta azul junto do monstrinho enfatizam mais uma vez a associação feita entre o uso dos telemóveis, as práticas sociais da criança (caderno, tinta) e seu universo imaginário (monstrinho).



Não há recursos visuais de interação	
Coletivização	2 telemóveis e 1 monstrinho
Portadores de significado	As cores que compõem o anúncio são as mesmas dos telemóveis, estabelecendo com estes uma relação identitária O monstrinho é um atributo que pode simbolizar fantasia e imaginação, remetendo ao universo infantil e condizente com o nome dos telemóveis

FIGURA 10 – Publicidade da *tms kids* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.9 Publicidades de veículos do Grupo Impresa

A promoção dos canais, revistas e jornais – que na maioria das vezes não possuem relação nenhuma com o público infanto-juvenil - pertencentes ao grupo de comunicação social *Impresa* pode ser observada com frequência nas publicidades presentes na *Visão Júnior* – o que sugere a produção de publicidades também voltadas para os pais dos jovens que consomem a revista. Contudo, a estratégia mercadológica de promover o grupo *Impresa* também se dá de maneira inversa, ou seja, por meio do oferecimento de produtos voltados para crianças nos veículos de comunicação dirigidos ao público adulto, como é o caso da publicidade demonstrada abaixo, que oferece um CD de músicas infantis na compra de qualquer revista ou jornal do grupo *Impresa*. Talvez por não se dirigir aos pequenos leitores é que não se verifica o uso efetivos de recursos visuais de interação. No entanto, em termos representacionais, o cenário animado de árvores composto por notas musicais, um carrossel, um coelhinho, constitui-se como um portador de significados, pois traz elementos pertencentes ao mundo idílico vivido pela criança e recordado com nostalgia pelos adultos.



Não há recursos visuais de interação	
Portadores de significado	As notas musicais e o cenário do anúncio remetem a ideia da música e da identidade do próprio CD infantil

FIGURA 11 – Publicidade de CD infantil oferecido pelo grupo *Impresa* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

3.10 Publicidades da própria revista Visão Júnior

As publicidades da própria *Visão Júnior* recebem o maior índice percentual de frequência. Na publicidade “Faça-lhe a vontade. Assine a Visão Júnior”, figura uma menina sozinha junto de uma das edições da revista, com a cabeça virada para cima, os olhos fechados e os dedos cruzados, a partir de uma distância social e de ângulos que sugerem envolvimento e igualdade.

Apesar de não lançar nenhum convite direto através do olhar, os gestos da criança são alvo de contemplação por parte do pequeno leitor, estabelecendo com este uma relação de afinidade, e incitando-o a ter os mesmos desejos da menina, cujos atributos são as edições da revista.

Quanto à divulgação da *Visão Júnior braille*, edição bimestral gratuita exclusivamente para invisuais não dispõe de recursos visuais de interação com o leitor, contudo, no campo da representação da experiência, a revista recorre a alguns portadores de significado, como a apresentação da própria revista aberta, permitindo visualizar a transcrição em braille, bem como as instituições patrocinadoras, mostradas com significativos tamanho e destaque.



Oferta	O participante não olha para o leitor
Distância social	Enquadramento em plano médio
Ângulo frontal e igual	O ângulo do fotógrafo coincide e está no mesmo nível com o ângulo do participante
Individualização	O participante está sozinho
Portadores de significado	Atributos são as próprias revistas

FIGURA 12 – Publicidade de estímulo a assinaturas da revista *Visão Júnior* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.



Não há recursos visuais de interação	
Portadores de significado	Destaque à revista em braille e às entidades patrocinadoras

FIGURA 13 – Publicidade da *Visão Júnior braille* e descrição de sua análise visual com base nos significados interativos e representacionais.

4. Considerações finais acerca da análise

Embora em alguns casos os participantes das publicidades não demandem diretamente algo do leitor, acabam por envolvê-lo por meio de estratégias que estimulam a curiosidade, a projeção, ou identificação com os personagens ou portadores de atributos. O tipo de distância estabelecida é maioritariamente social, em que os participantes não são íntimos nem totalmente desconhecidos do leitor, configurando, assim, uma relação de afinidade e confiança entre ambos. Além disso, são estabelecidas relações de poder, hierarquia ou autoridade entre os participantes das publicidades e o leitor.

Ao estimular a prática do desporto, as publicidades de produtos alimentícios como a *Danone* recorrem à representação de adultos famosos pertencentes a esse âmbito a fim de funcionar como um elemento mediador, ao promover a aspiração e a identificação por parte dos jovens leitores com o participante e, consequentemente, com a marca.

Quanto às publicidades relacionadas aos animais e a natureza, nomeadamente do *Jardim Zoológico*, os participantes são crianças que demonstram uma relação direta, harmônica, e de amizade com a natureza e os bichos, incitando os jovens leitores a desejarem e terem as mesmas atitudes das crianças destes anúncios.

No que concerne às publicidades sobre moda e acessórios, pode-se perceber o apelo à ideia de promover a aspiração por um determinado tipo de status e estilo de vida, através da representação de meninas presentes em um cenário de requinte e associado ao uso dos acessórios da marca.

Nas publicidades de eventos e produtos culturais (espetáculos, exposições, CDs, filmes, livros, etc.), os personagens são figuras animadas que podem tanto substituir o próprio produto ou atuar como significante animado do produto, atraindo o interesse das crianças e influenciando-as nos seus gostos e preferências.

Valores e práticas lúdicas que outrora tinham importância no mundo das crianças, como é o caso dos jogos e dos brinquedos, têm perdido lugar para novos valores e usos, tais como os telemóveis e as operações bancárias, cujas publicidades trabalham essencialmente com portadores de significados, recorrendo a elementos simbólicos da experiência cotidiana e imaginária das crianças, na tentativa de atrair a atenção dos pequenos leitores e associar essas novas práticas ao seu universo, incorporando-as de forma aparentemente sutil e natural.

Por fim, cabe assinalar a significativa frequência na *Visão Júnior* de publicidades voltadas para o público adulto, compreendendo programas de canais televisivos, jornais e revistas – todos pertencentes ao grupo *Impresa*. Dentre as possíveis interpretações para esse fenômeno, ressalta-se aqui três. Uma delas seria que a revista parte do pressuposto de que é lida também pelos pais das crianças e, por esta razão, elabora publicidades também voltadas para os adultos. A segunda explicação, também decorrente da primeira, advém do fato de a revista ser utilizada para promover os outros veículos pertencentes ao grupo *Impresa*, reforçando-lhe a identidade e a relevância. A terceira assenta-se nas investigações desenvolvidas por Laurent & Kapferer (1985), segundo as quais as crianças tendem a demonstrar mais interesse face às publicidades dirigidas a adultos, pois contribuem para a sua iniciação no mundo “de gente grande” e tornam-se, assim, uma peça importante no processo de auto-definição de sua identidade e preferências.

Por fim, acredita-se ter sido possível demonstrar através deste artigo a importância de se adotar a gramática visual em contextos educacionais, para a análise e compreensão dos significados visuais engendrados no processo de representação e comunicação de publicidades, incitando desde cedo nas crianças o exercício da reflexão sobre o uso e a função de recursos visuais e, assim, empoderá-las para que se tornem capazes de conhecer e interpretar as regras e convenções subjacentes a esses tipos de textos.

Bibliografia

Buckingham, D. (2003) *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press

Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994) *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold.

Hodge, R., Kress, G. (1988) *Social Semiotics*. London: Polity Press.

Kress, G., van Leeuwen, T. (1996) *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge.

Laurent, G., Kapferer, J. (1985) “Measuring Consumer Involvement Profiles”. *Journal of Marketing Research*, vol. 22, n.1, p. 41-53.

Machin, D. (2007) *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Arnold.

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

UNESCO, Declaração da UNESCO sobre a educação para os Media, Grunwald, 1982.

Joannis, H. (1990) *O Processo de Criação Publicitária*. Mem Martins: Cetop.

Montigneux, N. (2003) *Público Alvo: crianças a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Brasil: Negócio Editora.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

"O Meu castelo é melhor do que o teu", uma experiência pedagógica com o cinema de animação

PAULO ALEXANDRE D'ALVA BAPTISTA
Universidade de Aveiro
paulodalva@gmail.com

ANTÓNIO COSTA VALENTE
Universidade de Aveiro
avalente@ua.pt

Resumo:
A relação das crianças com os novos *media* electrónicos remete-as, normalmente, para o papel de um utilizador que usufrui de um produto já acabado, sem ter a oportunidade de (re) construir ou de produzir as suas próprias soluções. Num contexto em que o paradigma educacional emergente exige a utilização de ambientes adequados às novas aprendizagens, ricos em recursos, experiências diversificadas e com a utilização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, a experiência realizada em Pinhel e Figueira de Castelo Rodrigo, aponta para novas abordagens sobre a imagem, ao nível dos seus suportes e do seu processo comunicacional, que se traduz na procura de uma efectiva educação para os *media* . Partindo da análise da forma como as crianças utilizam diariamente os novos *media* , desde a televisão, o vídeo, a Internet e os jogos de computador, nasceu o projecto "O Meu castelo é melhor do que o teu", através da criação de filmes de cinema de animação totalmente realizado pelas crianças. A utilização das novas tecnologias da imagem e da animação, como *media* de expressão visual, tornou todo um processo de aprendizagem mais motivante para os alunos, estabelecendo um compromisso mais claro com as culturas digitais actuais. Esta experiência permitiu estabelecer uma ligação com a cultura extra-escolar dos alunos mais desinteressados, estimulando a capacidade de reflectir, de se expressar com clareza, de solucionar problemas e tomar decisões, suportando uma aprendizagem mais eficaz e motivadora.

Palavras-chave:
Cinema, animação, imagens, educação artística.

Introdução

O projecto "O meu castelo é melhor do que o teu" foi realizado em duas escolas durante o ano lectivo 2009/2010, num total de 22 sessões com cada turma. Foram aulas de 90+45 minutos e decorreram nas disciplinas de Desenho A do 10º ano e de Educação Visual/Área de Projecto e Oficina de Artes do 7º ano. O projecto foi desenvolvido durante 8 meses na Escola Secundária de Figueira de Castelo Rodrigo e na Escola Secundária de Pinhel.

Os alunos trabalharam com vários suportes e todo o trabalho desenvolvido foi realizado individualmente ou em pequenos grupos, consoante cada fase do projecto e de acordo com a

tipologia das actividades planificadas. O efeito do tratamento sobre o processo da aprendizagem do conteúdo "movimento" foi analisado através de registos de vídeo e entrevistas. Os trabalhos realizados pelos alunos nas diversas sessões de trabalho foram documentados em vídeo e comentados pelos próprios intervenientes, para posterior análise. Embora se tratassem de dois grupos de faixa etária diferente, os resultados revelaram não haver diferenças significativas nos trabalhos. Para isto, terá contribuído a idêntica abordagem de conteúdos com a mesma estratégia de aula para ambos os grupos.

Para cada turma foi apresentado um mesmo desafio, o de representarem em linguagem cinematográfica o seu património local. Assim, a partir de um tema comum, teriam de realizar um filme tendo como pano de fundo o seu Castelo, a situação sócio-económica e o contexto em que estão inseridos.

No que respeita à preparação e organização das actividades lectivas, estas foram realizadas em contexto curricular e forneceram resultados favoráveis para o enquadramento do projecto em actividades didácticas sobre imagem em movimento. Partindo da uniformidade curricular e programática, procurou-se conciliar os objectivos do programa com as características das turmas e diferenças individuais de cada aluno. Foi realizado um trabalho de preparação e organização, tendo sido elaboradas as planificações das aulas e feita a selecção dos instrumentos pedagógicos, tais como: fichas informativas, PowerPoint sobre alguns conteúdos programáticas, material vídeo DVD, (tais como filmes de animação). Foram utilizadas essencialmente as novas tecnologias na preparação das actividades lectivas, de forma a ser mais cativante para os alunos a aprendizagem.

Foi intenção a diversificação das actividades, o uso de recursos diversos, sempre com vista à aquisição das competências específicas de cada disciplina e tendo em conta as metas estabelecidas no Projecto Educativo de cada Escola. Os processos, por vezes, não resultaram em conformidade com as expectativas, dada a dinâmica e interactividade do processo de ensino/aprendizagem e as problemáticas comportamentais.

1. Da imagem ao filme de animação

1.1. Animação de imagens

> *"Em animação a imagem não tem movimento; adquire-o quando junta com outras imagens, fotograma após fotograma. Eis a mágica sem magia – o Filme Animado." [Borges, 1989:5]*

A palavra "animação" deriva do verbo latino animare que significa "dar vida a", e só veio a ser utilizada para descrever imagens em movimento no século XX. O longo caminho do princípio de animação de imagens encontra a sua génese na Pré-História, apesar de, como fenómeno óptico, não existir propriamente uma animação, mas é um facto que nas representações de criaturas com oito patas nas paredes das cavernas, como uma intenção mágica, ou mais tarde a partir do período do Oriente Próximo, o facto incontestável é que o Homem sempre procurou diversas formas de representação que sugerissem o movimento. A animação, considerada como ilusão do movimento através da rápida sucessão de imagens, requeria um elevado grau de desenvolvimento científico e técnico, pelo que só no século XIX se iniciaram os primeiros inventos que levaram ao que hoje designamos de animação de imagens. Remontam ao início do século XIX os primeiros estudos e investigações no âmbito da persistência retiniana das imagens. A ilusão óptica proporcionada por alguns dos aparelhos ópticos depende de um fenómeno fisiológico, vulgarmente denominado de "persistência da visão". Em que o olho humano retêm uma imagem por uma fracção de segundo enquanto outra é percebida, ao que se percebe que se o olho humano combinar imagens vistas em sequência, num único e rápido movimento, temos a percepção da animação de imagens.

> *"Aparentemente, vemos qualquer imagem colocada perante os nossos olhos durante uma fracção de segundo após o próprio estímulo ser eliminado. Os primeiros autores a observar e investigar o fenómeno supunham que havia uma imagem que permanecia momentaneamente impressa na retina. Sabe-se actualmente que o efeito se deve ao sistema nervoso e ao cérebro, e que se trata de uma complexa combinação de fenómenos ópticos, químicos e cerebrais." [Robinson, 1996:124]*

Tal como referido anteriormente, é então no século XIX que surge um vasto conjunto de máquinas ópticas, inventadas por físicos e outros estudiosos, que permitiram demonstrar os fenómenos da percepção e da representação gráfica do movimento. Estas máquinas, que mais tarde se vulgarizou designar por jogos ópticos, são compostas por mecanismos simples e de fácil manipulação. Embora remontem a uma existência de quase duzentos anos, ainda hoje mantêm a sua capacidade de fascinar o olhar com as ilusões da imagem em movimento, e possuem uma forte componente lúdica que pode ser explorada em realizações plásticas. Estes jogos podem ser reproduzidos e integrados em actividades de ensino-aprendizagem, para os alunos explorarem os princípios da animação de imagens. Assim, é possível demonstrar fenómenos ópticos e introduzir os processos de animação de imagens, de uma forma simples, através da manipulação de materiais convencionais da expressão plástica.

1.2. O que é a imagem animada?

Um filme é essencialmente uma série de sequências de imagens que produzem ilusões de movimento ao serem projectadas (ou emitidas) num ecrã. A realização de um filme animado parte sempre da concepção de fotograma – cada uma das imagens – enquanto unidade mínima, material, individualizada e manipulável da composição sequencial e descontínua de imagens que o compõem. Cada segundo de uma projecção vídeo normal (europeia) é composto por 25 imagens. Na base da ilusão de movimento que vemos no filme animado está o modo como o animador manipula a diferença entre as imagens que elabora e regista. O que é (inconscientemente) apreendido pelo espectador é o entre-dois de uma relação de diferença entre duas imagens contíguas na sequência. É a relação de diferença/semelhança gráfica entre cada duas imagens que, na sucessão regular e rápida destas no tempo, produz a impressão de movimento no sistema de percepção visual do espectador.

A construção de um filme animado subentende, assim, a existência – absolutamente arbitrária – de dois tipos de manipulação da relação de descontinuidade/continuidade fílmica: uma que sequencia e justapõe segmentos de discurso, habitualmente denominados plano; e outra, que é própria da animação, que sequencia e justapõe fragmentos mínimos de filme, habitualmente denominados fotograma ou imagem. Ambas são procedimentos materiais que asseguram a ilusão de continuidade: a primeira é conscientemente perceptível para o espectador; a segunda não.

1.3. Metodologia do projecto – o filme de animação

Um projecto de filme parte normalmente de uma questão inicial, em volta da qual um grupo – de crianças neste caso – deverá estruturar ideias e tarefas. Antes de mais, vem o saber compor o movimento. A construção da ilusão de movimento tem origem não apenas na observação do movimento dos seres e das coisas ou do nosso corpo no mundo, mas, igualmente, no modo como ele é sentido. Trata-se sempre (e em todo o processo) de construir um conhecimento complexo, simultaneamente científico, artístico e tecnológico: o desenvolvimento integrado de uma consciência e de uma sensibilidade críticas, assim como o conhecimento das linguagens (signos visuais, sonoros e respectiva articulação) e tecnologias que suportam o processo de elaboração do

discurso. Sabendo animar e usar os equipamentos, será possível escolher entre contar histórias ou, simplesmente, coreografar processos de transformação. Na organização das equipas, a imagem animada permite ter em conta as sensibilidades, estilos de aprendizagem e idiossincrasias de cada criança. As tarefas são diferenciadas e cada um poderá desenvolvê-las a partir das suas próprias possibilidades iniciais. Até mesmo trabalhar individualmente. Acabará, de forma natural, por ver o seu esforço conjugado no resultado final e, assim, ter a oportunidade de estabelecer cumplicidades e relações de afecto.

Para realizarmos filmes com base em tecnologias da imagem animada temos, portanto, necessidade de estruturar a turma em equipas e o processo de produção em fases. Estas ainda são as mesmas que a indústria utiliza: pré-produção; produção; pós-produção.

Na fase de pré-produção, começamos por desenvolver conceitos em função da ideia inicial. Ao mesmo tempo, estamos a fundar a gramática do nosso projecto: que personagens, acções, lugares, cores, luzes, figurinos, diálogos, espaços e ritmos. Conjugamos tudo num pequeno texto, a sinopse, que desenvolvemos em argumento e em guião gráfico (storyboard): a sequência de planos desenhados e enquadrados segundo a informação que se quer comunicar, à qual se juntam informações sobre movimentos (de câmara e de personagens) e sons. O resultado é parecido com um livrinho de banda desenhada: o storyboard. Este, após ser discutido e alterado, será transformado em guião fílmico (animatic) permitindo verificar se o que queremos contar é compreensível, assim como ter uma ideia da duração e ritmo do filme: é a sequência fílmica de planos fixos com sons provisórios (diálogos, efeitos, ambiente sonoro e música).

A seguir, passamos para a fase de produção. Nesta, a equipa terá que executar graficamente e animar cada um dos planos. É uma fase mais lenta. Primeiro, os movimentos pretendidos são ponderados em função do significado e articulação na acção específica e na narrativa geral e, depois, segundo a respectiva trajectória e duração.

De forma mais lenta cada movimento é desmontado em imagens e cada imagem é registada pela câmara (ou processada pelo computador). A sequência vai podendo ser visionada pelo grupo à medida que aumenta. Os sons definitivos podem realizar-se em simultâneo, por vezes é mais fácil animar a partir da banda sonora. O efeito de sincronia obtido quando as imagens se movem de acordo com o som é mágico e produz uma ligação afectiva fundamental no grupo de crianças. Finalmente, na pós-produção, associamos os planos animados na justa sequência, seguindo o animatic. Juntamos os sons definitivos, um título e os créditos; visionamos e corrigimos. O filme é, enfim, convertido em formato DVD e mostrado à escola toda, à família e nos festivais nacionais e internacionais com categorias para filmes escolares.

2. Objectivos

O projecto "*O meu castelo é melhor que o teu*", teve como principal objectivo aproximar toda a comunidade escolar ao mundo do desenho animado nas suas variadas formas de expressão. O cinema de animação tem por parte dos espectadores uma enorme aceitação, englobando tudo que respeita a imagens animadas, seja em que técnica for e utilizando os diversos materiais, seja em desenho, plasticina, recortes, colagens ou imagens geradas por computador.

Dando a possibilidade de criarem e realizarem por elas próprias as suas histórias, os seus personagens, os seus filmes. Proporcionando assim de uma forma criativa a aprendizagem, estimulando o gosto do "fazer" imagens animadas, e levando as crianças e os jovens a viagens ao mundo do imaginário. Assim experimentam a poderosa linguagem da animação para desenvolver a sua própria expressão artística, construindo uma consciência crítica frente à massiva utilização desta linguagem pelos meios de comunicação.

Assim, o projecto pretendeu:

- Demonstrar o potencial educacional do cinema de animação e incentivar o seu uso como instrumento didáctico;
- Inverter o papel, antes passivo, das crianças diante dos filmes de animação;
- Difundir a arte de animação, descobrindo e estimulando novos talentos;
- Proporcionar uma actividade extracurricular ao mesmo tempo divertida e educativa, envolvendo professores e alunos na criação artística;
- Gerar um material didáctico diferenciado, que ficará à disposição da escola para uso nas salas de aula como apoio didáctico e motivador das aulas. Para as crianças o interesse é redobrado, já que além de se tratar de animação, são filmes realizados por elas mesmas.

3. Abordagem inicial ao conteúdo "Movimento"

No início do projecto, foi realizado um estudo experimental sobre o processo de ensino-aprendizagem através da animação de imagens. A prática decorrente desse estudo permitiu observar o modo como as crianças e jovens produzem animação de imagens com recurso a suportes de expressão tradicionais (brinquedos ópticos) e posteriormente com o recurso a meios informáticos e vídeo.

As práticas educativas do projecto "O meu Castelo é melhor do que o teu" foram desenvolvidas com a aplicação dos seguintes suportes didácticos:

- Brinquedos ópticos
- Animação tradicional
- Vídeo digital

Depois do visionamento de alguns filmes demonstrativos, partiu-se para explicação e debate com os alunos sobre algumas particularidades do movimento e tipos de movimento. Relativamente às observações e registos vídeo realizados e tendo em conta os parâmetros previamente estabelecidos, foi possível constatar que os alunos de todas as turmas demonstraram bastante atenção às exposições que foram feitas. Por se tratar duma abordagem inteiramente nova, as duas turmas estiveram particularmente atentas a cada fase e principalmente, quando foi feita a apresentação de um filme didáctico.

Um outro item de observação incidia sobre a participação dos alunos durante o visionamento do filme. Tal como foi dito, muitas vezes, os alunos apontavam para o televisor; imitavam movimentos utilizando as mãos para demonstrar e, sobretudo, utilizaram expressões para exprimir alguma admiração pelos assuntos abordados no filme ou para salientar aspectos que achavam mais importantes do filme.

Antes e após a apresentação do filme, os alunos colocaram muitas questões sobre o trabalho a realizar: "o que vamos fazer?"; "vamos fazer desenhos animados?" Os alunos do 7º ano questionavam mais sobre o trabalho que iriam desenvolver futuramente enquanto a turma do 10º ano procurou principalmente esclarecer algumas dúvidas que lhes tinham surgido relativamente aos conceitos apresentados. Paulo d'Alva, que orientou todos os trabalhos, constatou um primeiro momento de estranheza dos alunos perante os conceitos tratados, mas rapidamente verificou que, nas duas turmas e após uma breve explicação, os alunos compreenderam de forma clara o que estava a ser abordado e apresentaram as suas opiniões. Incidiram inclusivamente as suas análises em analogias e comparações com filmes de animação que já tinham visionado. "Eu

sei, já vi uma coisa assim…" foram expressões frequentemente utilizadas pelos alunos das duas turmas.



Ambiente de trabalho – Fig. Castelo Rodrigo

Foto 01 © Paulo D´alva



Ambiente de trabalho - Pinhel

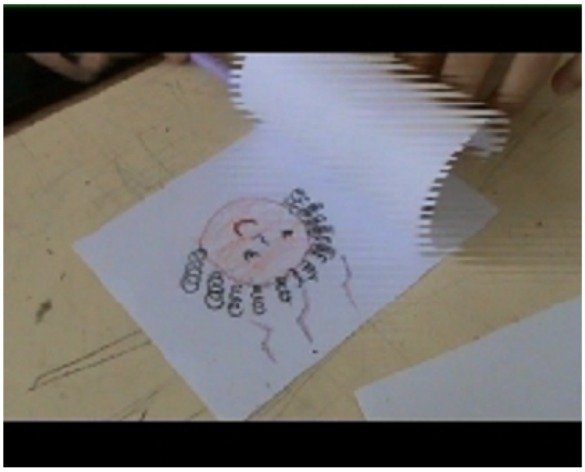
Foto 02 © Paulo D´alva

Assim, pode-se considerar que o nível de satisfação global dos alunos e a participação demonstrada foi muito positiva. Estes factos levam também a considerar que a motivação para a actividade foi sempre elevada. Os dados relativos ao item correspondente à ligação das aprendizagens a situações do quotidiano, permitem inferir que, com especial incidência, ambas as turmas no debate que ocorreu após visionamento do filme, fizeram uma ligação mais próxima com situações da vida real, conseguindo transpor para o produto final (o filme de animação) parte das suas vivências e situações do quotidiano.

4. Contributos para a elaboração do projecto final

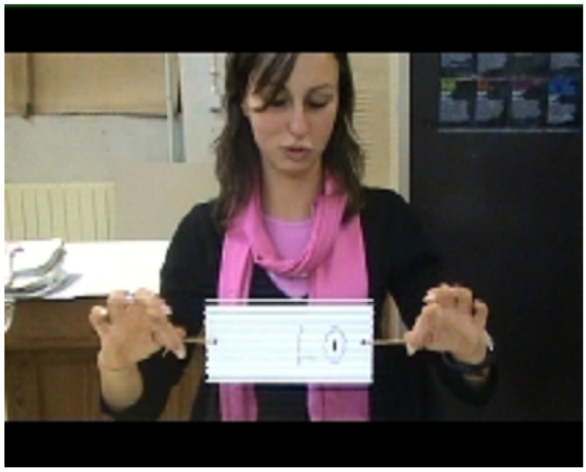
Durante as actividades do referido projecto foi possível realizar algumas experiências pedagógicas que permitiram compreender algumas das implicações que uma abordagem didáctica sobre a imagem em movimento pode ter em contextos como este. Com base nesta análise, pretendeu-se numa fase inicial recolher dados para compreender como os alunos realizam animação de imagens em diferentes suportes para, a partir daí, desenhar uma proposta de um processo didáctico em torno das imagens em movimento, para a construção de um projecto final que englobasse todos os saberes até aí apreendidos. Com o projecto "*O meu castelo é melhor que o teu*" procurou-se essa multidisciplinaridade que a utilização criativa das imagens proporciona, de forma a descrever as práticas, referindo alguns aspectos relacionados com os instrumentos didácticos utilizados.

Assim, a partir do estudo das práticas de animação com recurso aos jogos ópticos foi possível reconhecer o interesse de associar ao sistema funcionalidades com carácter lúdico. Nesse sentido, considerou-se interessante que a aprendizagem de uma linguagem pudesse ser apoiada de recursos lúdicos, permitindo ao utilizador manipular imagens para produzir efeitos dinâmicos de uma forma divertida.



Brinquedos ópticos – folioscope

Foto 03 © Paulo D´alva

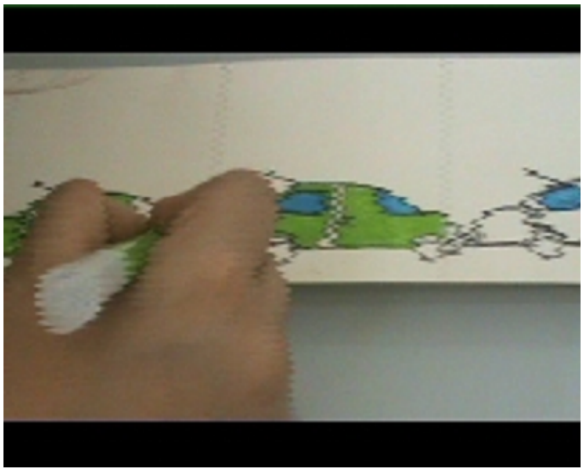


Brinquedos ópticos – folioscope

Foto 04 © Paulo D´alva

Os jogos ópticos, devido à sua natureza evocadora de brinquedos, enquadram esta ideia, constituindo assim, uma referência didáctica de grande relevo na concepção do produto final "*O meu castelo é melhor do que o teu*".

Neste sentido, todo o processo interactivo de animação revelou-se facilitador de aprendizagem, permitindo aos alunos uma progressão para soluções gráficas mais elaboradas. Esta estrutura gráfica permitiu que os alunos tomassem consciência das diferentes componentes da animação (os objectos, o tempo e o espaço) podendo, por essa via, constituir um contributo interessante para dar seguimento ao desenvolvimento do projecto.



Brinquedos ópticos – sequencia 12 frames zootrope

Foto 05 © Paulo D´alva



Brinquedos ópticos - zootrope

Foto 06 © Paulo D´alva

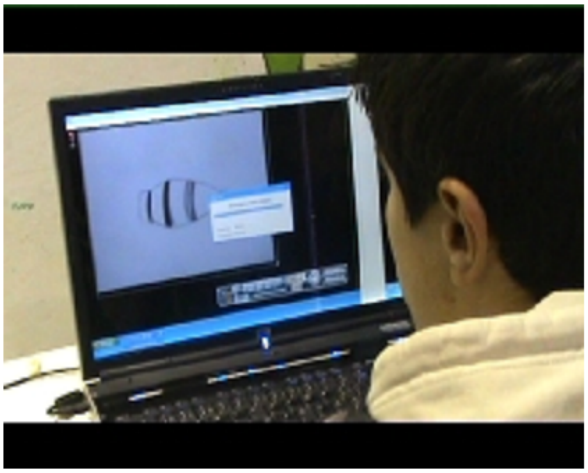
Para iniciar o estudo de sequências animadas começou-se por fazer animações com 12 imagens. Este trabalho pode ser organizado por níveis de dificuldade. Numa fase introdutória começou-se por uma abordar ao "Thaumatrope" e "Folioscope" para introduzir o conceito de animação. A utilização dos brinquedos ópticos pode servir de base de aprendizagem, ao nível dos

princípios básicos da Imagem em Movimento, para a posterior realização de trabalhos de animação com recurso ao suporte vídeo.



Pixilização – animação de pessoas

Foto 07 © Paulo D´alva



Metamorfoses – animação de desenhos

Foto 08 © Paulo D´alva

A natureza transdisciplinar desta linguagem terá sido muito motivante para as duas turmas envolvidas. A interligação entre diversas artes que muitas vezes se encontram em quadrantes díspares do processo criativo: audiovisual, música, dança, expressão corporal, artes plásticas, tiveram encontro de simbiose bastante marcada (figuras 07 e 08). No entanto, no que refere ao nível de participação e envolvimento das duas turmas nas actividades, penso que foi bastante positivo. No entanto, em determinados momentos de realização do projecto, houve um envolvimento também de alguns elementos da família com vontade de participar e perceber o que se estaria ali a gerar. Foi um período interessante de trabalho intenso e bastante produtivo.

O modo como as imagens criam e desencadeiam a motivação é normalmente referido como uma virtude deste tipo de sistemas. As crianças e jovens implicadas neste projecto foram observadas a trabalhar de forma muito positiva, verificando-se persistência na realização das tarefas. Em certos casos, mantiveram um interesse prolongado para além das sessões, continuando os seus trabalhos em tempos pós-sessão, nas diversas salas do espaço onde se desenrolou o Projecto. A criação de desenhos alusivos aos temas que estavam a trabalhar foi usada voluntariamente pelos alunos durante os seus intervalos (figuras 09 e 10).



Estudo de personagem – "o trolha"

Foto 09 © Paulo D´alva



Personagem final em recortes e fotografia

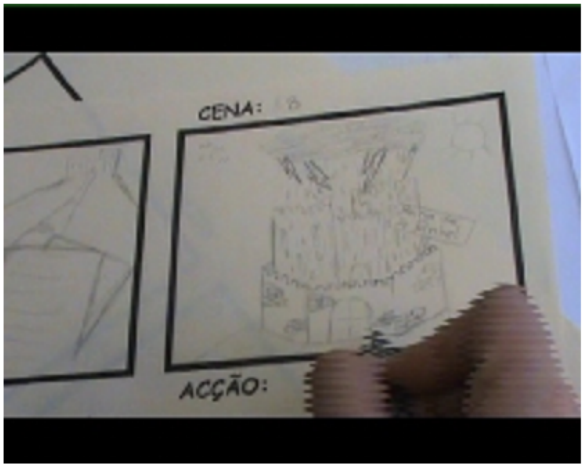
Foto 10 © Paulo D´alva

Nestes, os alunos começavam por níveis básicos, progredindo ao longo do tempo para níveis mais elevados, mantendo assim a componente do desafio ao longo das sessões. A motivação verificada na utilização deste tipo de actividades esteve associada à satisfação ou antecipação de satisfação verificada com o termo do filme animado, no interesse pelos conteúdos do filme animado, ou no orgulho em ser capaz de o realizar e de se ver reflectido na imagem do mesmo. O trabalho foi grande, mas a motivação também.



Elaboração do Story-board

Foto 11 © Paulo D´alva



Elaboração do Story-board

Foto 12 © Paulo D´alva

Todas as imagens realizadas demonstraram ser possível desenvolver capacidades intelectuais (recolha e processamento de informação, raciocino, investigação, pensamento criativo, capacidade de formular e aplicar estratégias, capacidades de avaliação e capacidade de planificação). A partir desta prática educativa foi possível verificar que, o nível de desafio de um filme foi apropriado para os alunos, o envolvimento destes com o projecto promoveu a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Estas competências são desenvolvidas através da criação de estratégias, da análise das diferentes opções a tomar durante a realização do filme, bem como pelo exercício mental durante a tomada de posições racionais. O sucesso do filme implicou que os alunos pensassem logicamente, planificando e considerando os resultados obtidos durante as suas acções, envolvendo actividades com alguma complexidade como a realização de um story-board (figuras 11 e 12).

A maioria dos alunos nunca tinha feito experiências de animação com recurso aos brinquedos ópticos. Durante esta unidade de trabalho, todos os alunos fizeram animação e brinquedos ópticos, conseguindo concluir o seu trabalho e alguns realizaram mais do que um exemplar. Embora durante o desenvolvimento da actividade não se tenham constatado muitas dificuldades em os alunos compreenderem a questão das sequências animadas, ao passarem os conteúdos para o computador e na utilização do programa Stop Motion Pro, os alunos perceberam ainda melhor o significado da sequência.

O objectivo das actividades iniciais, com estudo de movimento através dos brinquedos ópticos foi proporcionar aos alunos a oportunidade de construírem pequenas animações, para a partir dai, estudarem os seus princípios e processos básicos de realização. Nesta actividade, optou-se pela utilização do software Stop Motion Pro devido às suas potencialidades de animação e de desenho. Assim, foi possíveis os alunos registarem cada movimento Imagem a Imagem no computador para depois os ordenar sequencialmente. Estas operações realizaram-se através do rato e no teclado sem ser necessário recorrer a qualquer dispositivo periférico de digitalização de imagens, simplificando o processo ao nível dos recursos.



Entrevistas alunos Pinhel

Foto 15 © Paulo D´alva



Entrevistas alunos Figueira

Foto 16 © Paulo D´alva

Nas várias fases do projecto os alunos foram estimulados a apresentar o seu trabalho e o personagem por cada um elaborado. Numa breve entrevista perante as câmaras, cada aluno apresentou parte da história e do seu personagem, tendo também referido a fase do projecto que

mais os cativou. As imagens de cada entrevista contam um pouco da sua própria história, bem como das experiências e motivações que desenvolveram através da participação nas actividades programadas. Estas actividades contribuíram para incrementar os índices de motivação necessários que podem levar estes alunos a frequentar e a participar em actividades culturais no futuro.



Gravação de vozes

Foto 17 © Paulo D´alva

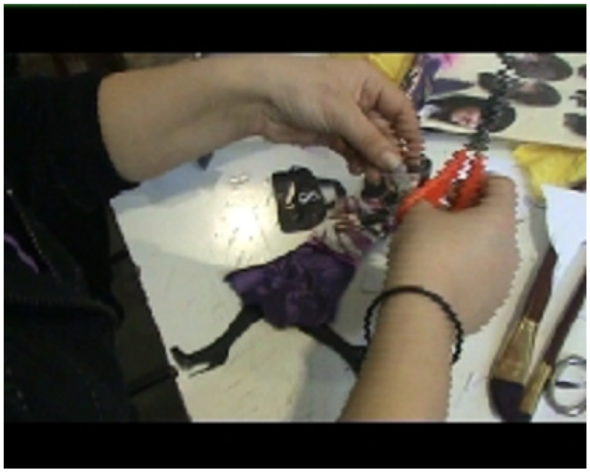


Animação de movimentos

Foto 18 © Paulo D´alva

A interface gráfica aqui utilizada (Software Stop Motion Pro) revelou ser de fácil compreensão e suporta um nível de interacção compatível com os requisitos didácticos previsto para a sua aplicação. Verificou-se ainda, o interesse, por parte dos alunos, de se associar efeitos sonoros mais expressivos para que desse modo, o filme pudesse adquir um carácter mais lúdico e mais atractivo (figura 17).

Os participantes foram os actores e criadores de tudo o que se fez e produziu na criação deste filme animado. Desde desenhar a sua personagem, dando-lhe a expressão necessária em cada cena, reflectir e escrever uma cena para a narrativa do filme, elaborarem e criarem o guião, o argumento, o story-board, tudo foi feito e imaginado pelos participantes.



Construção de Personagens

Foto 19 © Paulo D´alva



Construção de Personagens

Foto 20 © Paulo D´alva

Desenvolveram e desenharam a sua personagem e os cenários (figura 20), utilizando as mais variadas técnicas, como desenho, recorte de imagens, corte e montagem em tecidos (figura 19).

Todos estes participantes contaram, através da personagem que criaram, um pouco da sua vida, dos seus desejos, das suas competências e daquilo que intrinsecamente os define. Este projecto valorizou as aprendizagens de cada aluno, promovendo o reconhecimento pessoal dessas aprendizagens. Entende-se que, deste modo, ele se tornou um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do seu futuro. Foi possível que cada aluno pudesse desenvolver as suas competências e enriquecer os seus conhecimentos.

Este projecto de Cinema de Animação pretendeu, de certa forma, capacitar os participantes a experimentar a poderosa linguagem do cinema de animação para desenvolver a sua própria expressão artística, construindo uma consciência crítica frente à massiva utilização desta linguagem pelos meios de comunicação. Foi muito bom ver a harmonia com que todos trabalharam para o mesmo objectivo comum. Com o trabalho e empenho de cada um em prol do conjunto, obteve-se um excelente resultado colectivo.

Globalmente posso considerar que foi bastante proveitoso, verificou-se um crescente empenho e participação dos alunos, professores e familiares dos alunos, que foi de encontro assim a um dos objectivos de aproximação a toda a comunidade.

5. Apresentação pública do filme e making of "Festa da animação"

Como estava agendado e inserido no projecto "*O meu castelo é melhor do que o teu*", decorreu a "Festa do Cinema de Animação", um dia dedicado a esta arte tão rica e cativante. Assim, pretendeu-se criar algumas iniciativas em torno desta "sétima arte", desde a exibição de filmes, exposição de materiais e estreia absoluta das duas curtas metragens de animação e o respectivo making of. Assim, turma do 7º C da escola Secundária de Figueira de Castelo Rodrigo em parceria com a turma do 10º A da Escola Secundária de Pinhel organizaram este evento que teve alguma projeção nos meios de comunicação social locais.

O estágio integrado no Mestrado em Ensino das Artes Visuais de Paulo d'Alva, saiu mais enriquecido com esta actividade. Teve o mérito de tornar realidade um evento que "empertigou" de orgulho um grupo de alunos que sentiram os aplausos e o reconhecimento de uma criação sua, resultado da sua produção e realização.

As apresentações decorreram no dia 4 de Junho pelas 09h30h no Auditório da Câmara Municipal de Pinhel, com a presença de 93 participantes. No dia 11 de Junho, igualmente pelas 09h30h, no Auditório da Casa da Cultura de Figueira de Castelo Rodrigo, com a presença de 210 participantes.



Espectadores 1º e 2º ciclo

Foto 23 © Paulo D´alva



Espectadores 1º e 2º ciclo

Foto 24 © Paulo D´alva

Desta forma, foram apresentadas sessões às escolas do 1º e 2º ciclo que pretenderam assistir a um programa infantil e juvenil de cinema de animação. Foram ainda distribuídos dois brinquedos ópticos a todos os espectadores e uma folha de sala com a programação de filmes a serem visionados. Foi feita a apresentação em estreia absoluta dos dois filme animados "Oh Joana!!", "O Falcão à procura da história" e a apresentação do Making Of.



Frame filme Pinhel

Foto 25 © Paulo D´alva



Frame filme Figueira

Foto 26 © Paulo D´alva

Os alunos viram-se projectados na tela da mais representativa sala da sua terra, a sua personagem com o seu rosto, visto por um vasto conjunto de pessoas, além dos seus convidados.



Exposição filme Pinhel

Foto 35 © Paulo D´alva



Exposição filme Figueira

Foto 36 © Paulo D´alva

No final da sessão, no foyer de entrada local onde se realizou a exposição do material resultante deste filme, conversou-se um pouco sobre a actividade. A realização de acções deste género são necessariamente um dos caminhos a seguir pelas escolas e instituições locais, para o surgimento e criação de novos públicos. Finalmente, convém referir que o resultado final deste trabalho foi apresentado em suporte DVD, e distribuída uma cópia a cada participante.

7. Avaliação/observação do rendimento

Os alunos realizaram todas as etapas autonomamente, sem a intervenção sistemática quer do professor da disciplina, quer do docente estagiário. Ambos constataram o empenho com que os alunos trabalharam, a forma como reagiram com entusiasmo e a ausência de comentários adversos ao projecto.

A experiência anterior com computador pode influenciar o nível de desenvolvimento e desempenho nos alunos com mais experiência e que poderão ter melhores resultados. Registou-se nestes dois grupos de alunos, níveis diferentes de competências e conhecimentos, mas o grande desafio foi desde sempre cativar o desinteresse pelos assuntos escolares por parte de um grande número de alunos de ambas as turmas. Durante a actividade, alguns alunos com dificuldades, revelaram bons resultados nas diferentes fases do projecto.

Do estudo feito aos participantes nesta actividade, conclui-se que, com a realização deste tipo de actividades, se concretizou com sucesso os objectivos inicialmente traçados. Em alguns casos alguns alunos demonstraram maior interesse e empenho pelas actividades escolares e maioritariamente os alunos ficaram motivados a participar e a fruir no futuro de novas actividades culturais, vindo a frequentar estes espaços com a família e amigos, com alguma regularidade.

8. Avaliação final do projecto e futuros desenvolvimentos

As actividades do projecto de estágio correspondentes ao ano lectivo 2009/2010 terminaram no mês de Junho no dia 11, culminando com apresentação do projecto de cinema de animação “*O meu castelo é melhor que o teu*”, inserido no programa “Festa da Animação”. O resultado final foi composto por duas curtas-metragens de animação com a duração de 8 minutos cada, o respectivo Making Of de 26 minutos e um conjunto de imagens registadas durante as aulas das disciplinas de

Desenho A do 10º ano e de Educação Visual/Área de Projecto do 7º ano. Este trabalho caracterizou-se como uma mais-valia do estágio inserido no Mestrado em Ensino das Artes Visuais, registando todo um percurso, envolvendo os alunos de ambas as escolas em todo o processo de realização. Na fase final, o projecto estendeu-se também a toda a comunidade escolar criando uma aproximação com todos os agentes deste processo de ensino/aprendizagem.

O projecto fílmico de animação "*O meu castelo é melhor que o teu*" durou 8 meses.

Todos os alunos envolvidos no estudo demonstraram uma satisfação e orgulho do seu trabalho, com a preocupação de mostrá-lo além do seu contexto local. A prova disso foi o facto de os dos filmes terem sido seleccionado para o maior festival de Cinema de animação em Portugal, o Festival Internacional de Cinema de Animação de Espinho Cinanima 2010 na categoria Prémio Jovem Cineasta. Este festival dedicado exclusivamente ao cinema de animação é também considerado um dos mais importantes da Europa.

As conclusões revelam que de uma forma geral, os alunos que inicialmente demonstraram um desinteresse pelas actividades escolares, neste contexto e com a utilização dos mais diferentes meios que a realização do filme de animação implicou, os alunos encontraram-se mais motivados para aprender os conteúdos com o uso desta tecnologia, neste caso com a realização do filme de animação. Além de terem resultados mais positivos a nível comportamental assiduidade e aproveitamento, verificou-se que funcionaram melhor como um grupo/turma. Conclui-se que o recurso a ambientes digitais promoveu maior motivação aos alunos para a aprendizagem.

9. Conclusão

Todos reconhecemos que a educação é essencial na formação de pessoas capazes de lidar com as solicitações da nossa sociedade e do mercado de trabalho. O problema que enfrentamos é que o modelo corrente de ensino parece não ser motivador para muitas crianças que, em grande parte, ou abandonam a escola ou permanecem alunos problemáticos. As pedagogias reflectivas e críticas em novos e antigos meios de produção artística, oferecem aos estudantes oportunidades para explorar os seus mundos visuais multiculturais e multi-tecnológicos. Tem-se verificado um grande enfoque numa educação para a compreensão da cultura visual, oferecendo aos jovens meios para questionarem o fluxo de imagens transmitidas diariamente pelos meios mediáticos, ajudando-os a compreender o seu papel de público receptor e de produtor de significados. Acredita-se que necessitamos de educação artística capaz de fornecer meios para a compreensão e preservação de culturas minoritárias, que estão em risco perante a globalização na medida em que pode desenvolver capacidades de cidadania crítica à luz da reconstrução social. A maior parte dessas experiências foram dentro de contextos de educação não formal.

Considerada a oportunidade destas metodologias no contexto dos processos de ensino/aprendizagem necessários numa sociedade que se pretende que seja propiciadora do conhecimento e da criatividade, é urgente conceber, observar, classificar e sistematizar experiências no sentido de construir um modelo de metodologia (conjunto de estratégias) suficientemente flexível de modo a poder ser adaptado às condições específicas do grupo de jovens e crianças com as quais se pretende trabalhar.

Bibliografia

Borges, C. (1989). *Filme Animado: Arte do Movimento*. Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian, 12 (6), 5-15.

Robinson, D. (1996). Acerca de uma classe particular de ilusão óptica – A Evolução do Movimento Cinematográfico. In *A Magia da Imagem*, 123-141. Lisboa: Cinemateca Portuguesa.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Projecto Cinema para as Escolas

RODRIGO MIGUEL DOS SANTOS FRANCISCO
Cine Clube de Viseu
rod.chico@iol.pt

Resumo:
"Pertenço, é certo, a uma das primeiras gerações cuja formação é inseparável do cinema"
Edgar Morin
A imagem, em diferentes suportes, é uma das formas de conhecimento contemporâneo mais acessível e global. Desde as primeiras criações fantásticas, dadas a ver ao público pelo génio do mago ilusionista George Méliès, que o sonho foi revelado à multidão. Rapidamente a imagem se converteu numa fórmula simplista, muitas vezes incapaz de se constituir como ponto de reflexão e estímulo. Multiplicam-se, ano após ano, os *blockbusters* que misturam, mais ou menos sabiamente, elementos básicos que chamam a atenção para o seu visionamento, ao serviço de uma indústria de massas, por vezes, de duvidoso conteúdo. Sem desprezo pela cinematografia assente nestes princípios, responsável por algumas obras maiores, há um património histórico do cinema, da sua forma e linguagem particular de expressão, cuja riqueza e exemplos conduziram o cinema ao estatuto de arte, que é a matéria de estudo e divulgação dos Cine Clubes. Pensando nas lacunas existentes na formação educativa em relação à sensibilização de jovens e crianças na área do cinema e audiovisual, concebemos um projecto global de intervenção com a comunidade escolar, visando a criação de alternativas e complementos aos currículos. O projecto **Cinema para as Escolas**, realizado anualmente desde 1999, cumpre a missão de aliar a formação pessoal à sensibilização e formação cinematográfica e audiovisual, abrangendo, por um lado, uma ampla área geográfica (distrito de Viseu), por outro, vários níveis de ensino (através de diversas actividades pensadas nas diferentes idades dos participantes). No contexto cultural e educativo português, a actividade do Cine Clube de Viseu procura diminuir o fosso existente entre o currículo escolar e a omnipresente cultura audiovisual. Serão analisados os objectivos, estratégias e projectos que compõem a intervenção do Cine Clube de Viseu nas escolas.

Palavras-chave:
Cinema, audiovisual, escolas, Viseu, cine clube.

Apresentação

Como qualquer intervenção, qualquer projecto e qualquer actividade com uma história particular, este projecto apresenta alguns contornos que importa referir quando se procura abordar as suas características.

A organização específica do projecto **Cinema para as Escolas** é incontornável por diversas razões. Falamos, é certo, de um projecto realizado de forma contínua, sem qualquer paragem, de 1999 a 2011. No entanto, é um projecto implementado por uma associação cultural sem fins lucrativos, que realiza um esforço financeiro anual que corresponde a metade das suas disponibilidades financeiras, e que anualmente enfrenta o desafio de renovar um financiamento mínimo para o seu desenvolvimento.

Existe uma forte convicção de que o papel cultural do Cine Clube de Viseu não se esgota na exibição e divulgação cinematográfica, e deve passar por um trabalho junto dos novos públicos. Mas, na prática, não existe uma estrutura humana ou logística dedicada ao projecto "Cinema para as Escolas" de forma exclusiva. E assim, este projecto inspirado na tradição cineclubista de exibição de filmes em escolas existe, na sua forma organizada e contínua, desde 1999, ano em que o Instituto do Cinema, Audiovisual e Multimédia criou um programa destinado a financiar projectos desta natureza – o programa Ver. Este programa formativo existirá enquanto existir vontade do Estado, e do Ministério da Cultura, em financiá-lo.

Apresenta-se, pois, uma proposta de educação para o cinema e audiovisual vinda de um agente externo à escola, uma condição importante que levanta algumas questões, e que justifica parte substancial dos seus resultados. Ser um Cine Clube a propor estas actividades para alunos e professores permite concretizar uma articulação entre educação formal e não formal. No fundo, um passo em frente para uma visão da escola em mudança: ultrapassando as dificuldades que a escola enquanto instituição e organização burocrática coloca à formação do seu público, nomeadamente nesta área específica, procurando ir de encontro a um conceito mais vasto de "comunidade educativa", onde as vivências numa escola aberta encontram outros parceiros e interlocutores, potencializando a sua actividade educativa e a utilização dos recursos comunitários locais.

Vindo do exterior, ou melhor, considerando a comunidade como parte dos seus recursos, procura-se estimular as agências e agentes educativos a procurar dispositivos que tornem a "escola" não numa obrigatoriedade mas num prazer: quer recorrendo aos meios da comunidade rentabilizando-os, quer motivando os próprios agentes internos ao Ministério da Educação a descobrirem alternativas que *des*multipliquem o espaço escolar tornando-o mais receptivo à diversidade.

Mas a mesma condição dificulta a concretização de alguns objectivos, como manter uma continuidade na participação dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Acontece mais vezes do que gostaríamos as escolas deixarem de participar de um ano para o outro porque o projecto não é, apesar de tudo, seu, mas é proposto por uma entidade exterior.

Por outro lado, o Cine Clube de Viseu sempre pensou a sua intervenção cultural à escala regional, e desde o início deste projecto sempre procurou a sua realização em vários concelhos. Historicamente, como sabemos, os cine clubes foram os grandes responsáveis pela descentralização do cinema de autor pelo país, em sessões extraordinárias com grandes filmes, mas sobretudo com filmes inacessíveis (por vezes proibidos). No caso de Viseu, algumas destas sessões eram mesmo dedicadas a escolas, numa tradição que remonta aos anos 70. A realização descentralizada do projecto é um dos seus maiores desafios – e veremos nas páginas seguintes de que forma a abrangência da actividade se tornou uma realidade.

Face a todos os condicionalismos, de forma empenhada e persistente o projecto **Cinema para as Escolas** conquistou um objectivo valioso, considerando o contexto cultural e educativo português: a realização contínua de actividades desde 1999.

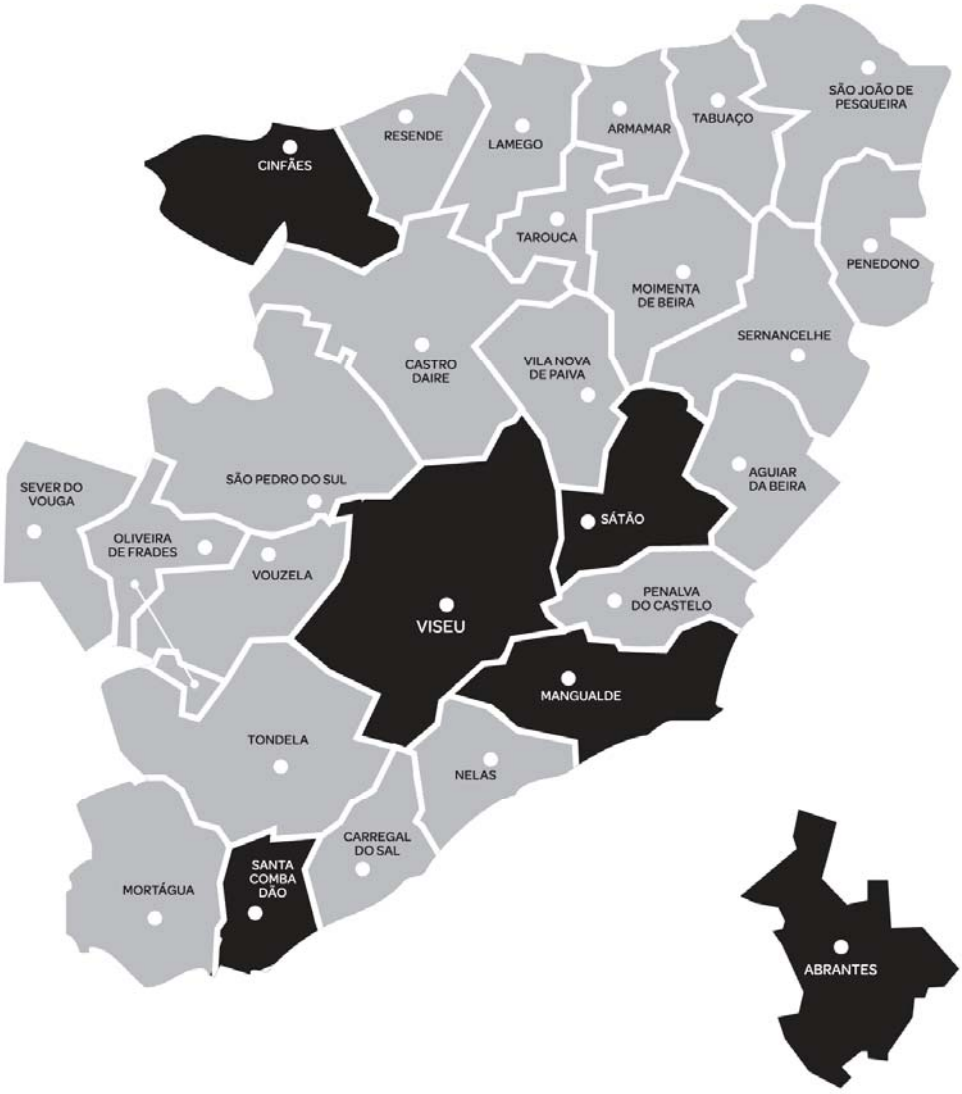
22 mil participantes, centenas de escolas, dezenas de concelhos envolvidos, um impacto muito particular e indissociável do futuro de uma instituição como o Cine Clube de Viseu. Para além das características mais salientes, o projecto promoveu, ao longo dos anos, uma abordagem pedagógica

específica para cada nível de escolaridade. Se a intensidade de acções é uma das marcas do projecto, sabemos que a experiência das crianças e jovens não se deve resumir a uma série de episódios formativos sem coerência entre si. Sabemos que será decisivo o alcance de determinada acção ao longo do percurso do aluno e a complementaridade das diferentes propostas, procurando manter o interesse pela participação ao longo dos vários níveis de escolaridade. Mas aqui, sabemos que há muito a fazer.

PROJECTO CINEMA PARA AS ESCOLAS
CONCELHOS ABRANGIDOS

2010

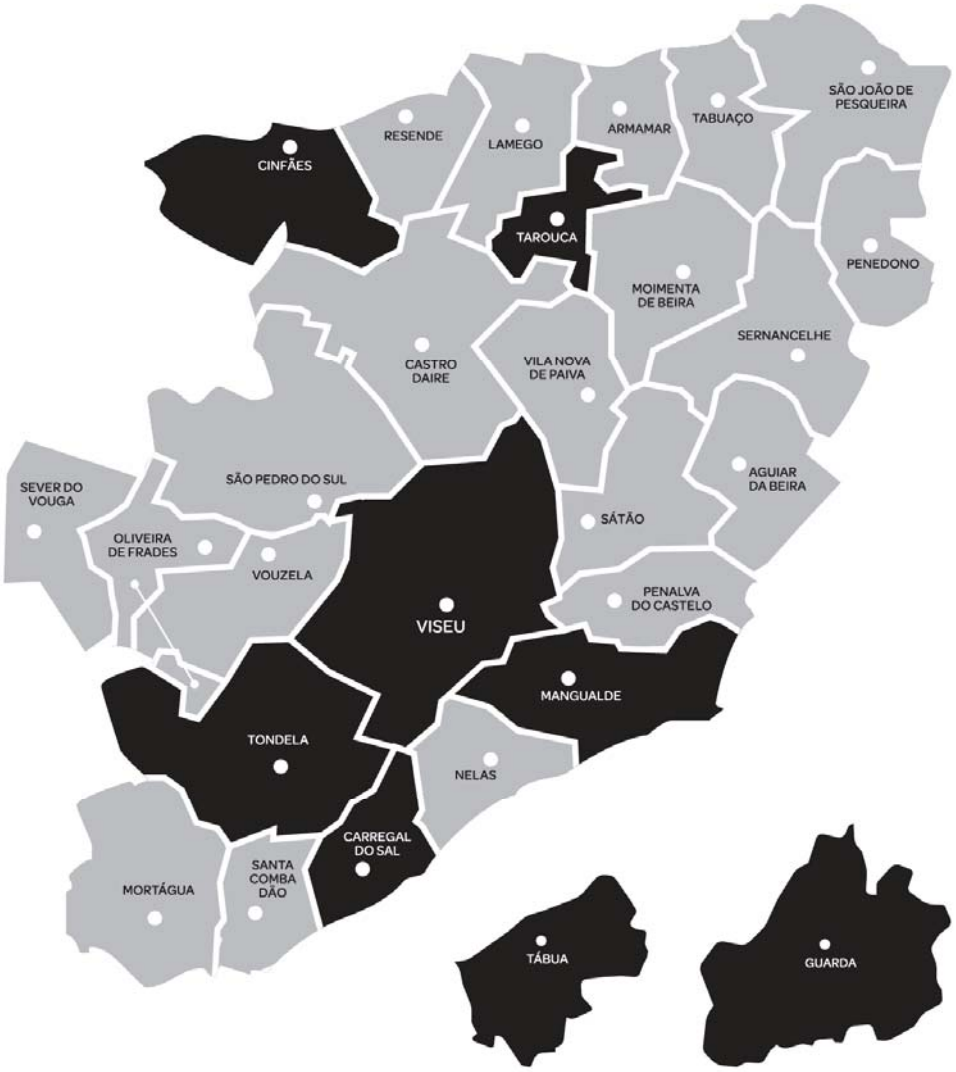




PROJECTO CINEMA PARA AS ESCOLAS
CONCELHOS ABRANGIDOS

2009

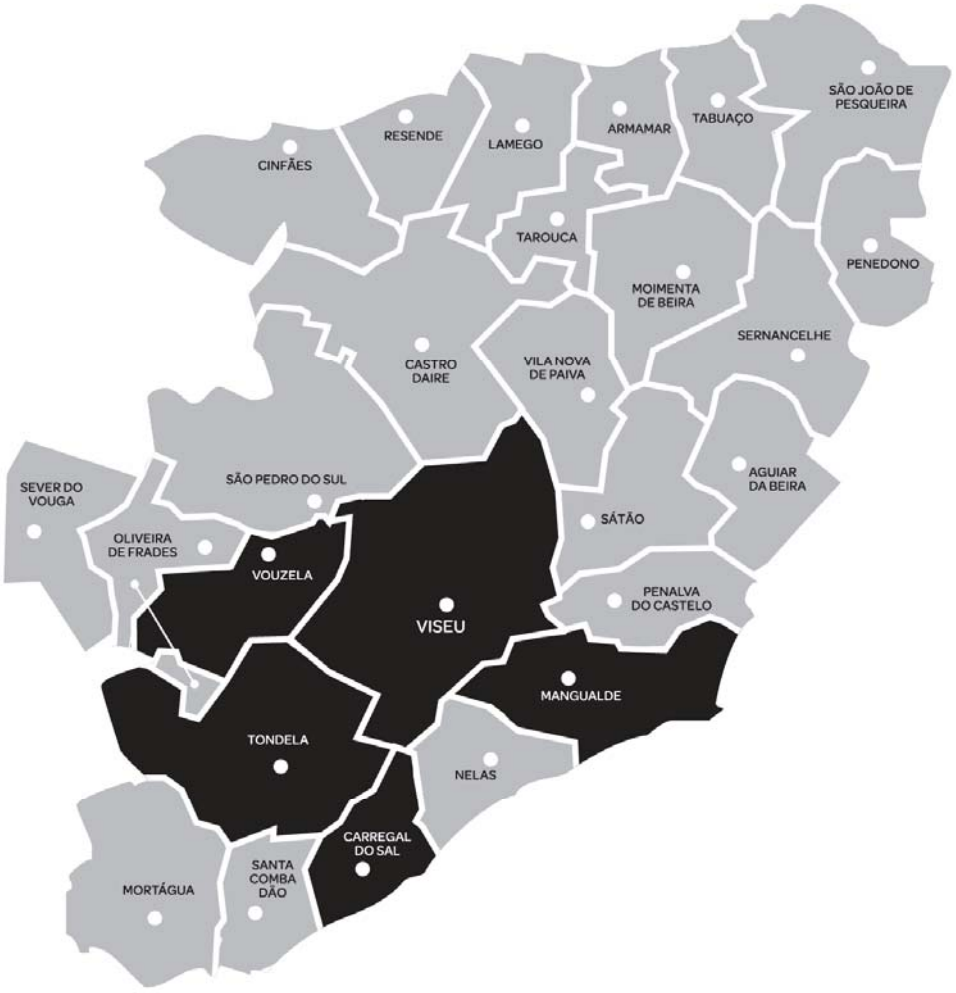




PROJECTO CINEMA PARA AS ESCOLAS
CONCELHOS ABRANGIDOS

2008

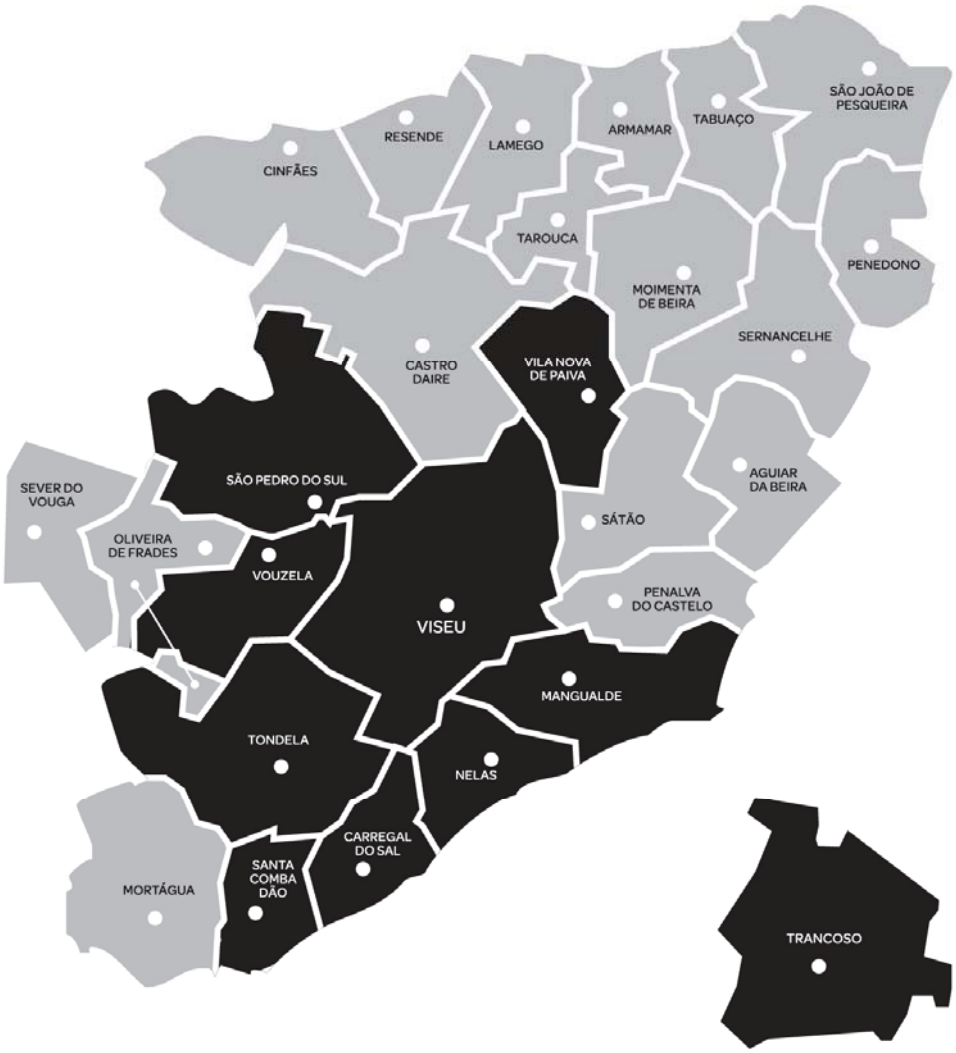




PROJECTO CINEMA PARA AS ESCOLAS
CONCELHOS ABRANGIDOS

2006 / 07





"Se quando existia apenas enquanto documento escrito, o projecto supunha a existência de lacunas na educação escolar, actualmente, experimentado e valorizado, os números e as reacções apontam consistentemente para uma relação entre as necessidades da escola/professores (originada por uma pressão sobre a escola para a mudança?) e a sua satisfação com os dispositivos formativos propostos." Parodi, L. (2006).

Esta participação faz-se em que actividades, em que níveis de ensino, com que objectivos? É possível traçar a sua evolução ao longo do tempo? E em que medida a participação dos alunos e professores ao longo dos anos transformou o projecto e os seus propósitos iniciais? Propomos analisar os sub-projectos desenvolvidos ao longo dos diferentes níveis de escolaridade à luz destas questões.

1. PRÉ-ESCOLAR / 1º CICLO

Pretende-se, antes de sensibilizar, integrar uma nova linguagem na sensibilidade empírica, permitindo um uso criativo dos materiais audiovisuais. Um contacto mais lúdico e mais directo através de três projectos:

- projecções nas escolas, com um programa de quatro sessões ao longo do ano lectivo, que inclui cinema clássico, curtas de animação, e, por fim, uma ida ao cinema // PEQUENO CINEMA;
- ateliers de cinema de animação, numa experiência breve de duas horas, recorrendo ao stop motion // ESCOLAS ANIMADAS;
- realização de curtas de animação, num trabalho mais aprofundado, em que os realizadores se deslocam ao espaço escolar e trabalham com os alunos as diversas componentes técnicas e artísticas // APRENDER EM FILMES. Nesta actividade, pouco a pouco o próprio espaço de realização foi sendo aberto a espaços educativos não formais, como sejam Teatros e Bibliotecas (através dos seus serviços educativos).

Actividades ligadas à realização de um filme de animação na escola:
- Escolha e exploração do tema do filme
- Criação de uma história
- Elaboração de um *storyboard* colectivo
- Planificação (ex, técnicas: papel recortado, marionetas de plasticina, pixilação)
- Construção de cenários, objectos e personagens para filmar
- Animação e filmagens
- Recolha e gravação de sons
- Montagem e sonorização (menos participada pelos alunos)
- Visualização e discussão final

As acções têm lugar na própria sala de aula (sem custos ou com custos minimos para as escolas), levando a uma participação das escolas muito espontânea. Uma parte significativa do número de participantes do projecto concentra-se nestas acções para pré-escolar e 1º CEB. Importa referir que as acções na própria sala de aula podem apresentar algumas vantagens:

- os profissionais da animação, artistas locais, outros actores sociais (como a família) chegam à escola.
- a desconstrução do espaço escolar, a relação aluno / professor, a importância do trabalho de grupo que caracteriza o cinema de animação.

"Por outro lado, a realização das actividades proporcionam, aos professores e aos alunos, diferentes avaliações do desempenho de cada um, que se diferenciam do desempenho escolar

normativo. Tem sido observado que nestas actividades os desempenhos de alguns alunos melhoram, nomeadamente casos designados de necessidades educativas especiais, bem como, o desempenho da turma em geral.

Numa dimensão mais contextual, a adequação do espaço e a introdução de equipamentos necessários à execução das tarefas levam a uma transformação da sala de aula e oferecem uma releitura do espaço, valorizando o contexto e imagem escolares."

Parodi, L. (2006).

2. ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Nos níveis do pré-escolar e 1º CEB, o projecto expandiu a quantidade de acções entre 1999 e 2011, correspondendo às solicitações dos professores e responsáveis. Ao invés, a participação das escolas do 2º/3ª CEB e Secundário sofreu vários constrangimentos ao longo dos anos, e deste modo manteve-se apenas uma proposta de actividade. Um programa anual que potencia os filmes como complemento aos programas escolares de vários interesses curriculares (Português, História, Línguas estrangeiras, entre outros) // SESSÕES DE CINEMA PARA AS ESCOLAS. Na sala de cinema são exploradas diferentes vertentes: a aprendizagem do cinema enquanto recurso pedagógico e como mais-valia na formação cultural dos alunos. A combinação de som e imagem oferece uma forma única de acesso a temas, histórias, épocas, culturas que de outra forma estariam mais distantes. As perspectivas escolhidas em cada filme provocam simpatia ou incómodo, compreensão ou atracção, mas sobretudo o desejo de descobrir mais.

Aqui, o desenvolvimento do projecto revelou alguns desencontros entre os objectivos do CCV na programação das sessões anuais e os motivos de participação das escolas.

Como dissemos, esta actividade assenta na escolha dos filmes com base em dois princípios: o aproveitamento curricular que o filme potencia, e a própria aprendizagem artística – estética – cultural do cinema como meio particular de expressão. No entanto, em vários casos tornou-se difícil trabalhar um filme que apenas refira de forma subtil ou metafórica determinados conteúdos ou objectivos curriculares. Percebemos que o interesse das escolas consistia numa visão que podemos considerar utilitária do cinema, que dispensa a sua abordagem como arte e linguagem própria, e privilegia o tema estudado em determinada disciplina.

O cinema deve ser perspectivado de forma integrada, analisando forma e conteúdo, e para um Cine Clube torna-se difícil aceitar que seja apenas o conteúdo a orientar a escolha de um filme, ficando para trás a construção estética, plástica, se quisermos autoral que, no fundo, define o cinema como arte.

Isto significa que fomos adaptando não só as escolhas, mas sobretudo a forma de análise dos filmes. Conseguimos, graças à disponibilidade de alguns professores, preparar fichas de análise a duas mãos; a exploração curricular começou a ser supervisionada pelo professor, a análise fílmica competia ao CCV. Assim, em algumas fichas de exploração pedagógica como aquelas que o nosso site na internet disponibiliza, encontramos exemplos de autoria conjunta entre o CCV e os professores, que finalmente estarão mais próximos de uma análise multifacetada (como se pretende na óptica de um Cine Clube) e de exploração prática no contexto de sala de aula (como o professor provavelmente desejaria).

3. COMPETÊNCIA TÉCNICA E CONHECIMENTO HISTÓRICO - CULTURAL

O projecto é complementado com a realização regular de formações teórico-práticas nas áreas da história e estética do cinema // VANGUARDAS ESTÉTICAS NO CINEMA, e dos aspectos técnicos e artísticos de realização // VÍDEO ACÇÃO, visando maior especialização e autonomia por parte de alunos e professores na exploração do cinema e audiovisual.

Estes projectos permitem uma participação livre, e é neles que depositamos alguma esperança na possibilidade dos alunos que estudam em escolas que não possam / consigam / queiram participar no projecto o possam fazer a título pessoal. Esta possibilidade parece-nos fundamental para estimular o interesse, a participação, e o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos.

Por outro lado, como referimos, através da participação dos professores nestas componentes formativas pensamos ir ao encontro de um maior grau de autonomia na abordagem ao meio cinema na sala de aula.

4. DIVULGAÇÃO

À importância das várias actividades deve associar-se a difusão de diversas formas das mesmas. O projecto actua numa área geográfica alargada, correspondente ao distrito de Viseu (24 concelhos), sendo por isso decisiva a existência de suportes de informação e divulgação regulares das actividades a um público vasto: Escolas e Agrupamentos escolares, Bibliotecas Municipais, Comunicação Social, Associados CCV, instituições públicas e privadas. Para isso, a estratégia de comunicação do projecto privilegia o boletim informativo do CCV // ARGUMENTO (que inclui conteúdos para professores e alunos, trabalhos de investigação na área do cinema e notícias gerais sobre o projecto).

Por outro lado, o interesse de ferramentas como as // FICHAS DE EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA editadas para as sessões de cinema não se circunscreve à região-alvo do projecto, importando, por isso, a sua edição *online,* com acesso universal. Prevemos a edição anual de uma dezena de fichas. Com o desenvolvimento do projecto, concluímos que estas fichas são imprescindíveis ao sucesso das sessões de cinema para escolas, e devem ser facultadas com antecedência aos professores. A compreensão dos objectivos de cada sessão será tanto maior quanto melhor os alunos conhecerem o filme antes da sua projecção. A própria composição da ficha deverá suscitar o interesse pelo filme: trailer, links complementares para outros recursos na internet, sinopse, curiosidades, etc. Pretendemos, a breve trecho, disponibilizar também as fichas de exploração elaboradas para o programa Pequeno Cinema (pré-escolar e 1º CEB).

Destacamos, ainda, um momento anual de divulgação dos vários trabalhos (resultantes das actividades) ao público escolar de faixas etárias idênticas aos seus criadores // APRENDER EM FESTA. O produto das actividades APRENDER EM FILMES (filme de animação realizado por alunos) transforma-se num instrumento pedagógico (de educação artística, educação para os media, exploração de áreas transversais).

Em resumo, a estrutura do projecto procura em cada nível de escolaridade tornar o prazer do cinema mais acessível às crianças e jovens, potenciando-o quer como meio de conhecimento do mundo, quer como auto-expressão.

Gostaríamos de manter o impacto, a abrangência regional, a multidisciplinaridade, e o envolvimento da comunidade escolar que caracterizam a nossa intervenção, com vista a propor uma acção sólida e conjunta cujos resultados não se restringirão com toda a certeza aos anos escolares em curso, mas a toda uma formação pessoal da grande maioria dos alunos das escolas de Viseu.

Bibliografia

Parodi, L. (2006). Cinema para as Escolas – relatório de avaliação do projecto do CCV. Viseu. (http://www.cineclubeviseu.pt/#218901/CINEMA-PARA-AS-ESCOLAS)

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A Literacia Visual desde "quem os meus professores pensam que sou?": uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos.

RICARDO REIS
Universidade de Barcelona
ricardo.reis@apecv.pt

Resumo:
Este texto resulta da análise dos resultados preliminares de um estudo inserido num conjunto de acções que levarei a cabo, quer com professores quer com alunos, durante todo o processo de investigação e escrita da tese "O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual", e pretende averiguar que imagens os professores e educadores mostram aos seus alunos, que materiais pedagógicos usam e que tipo de museus visitam durante este ano lectivo. A importância de conhecer estas informações prende-se com as previsíveis implicações que isso terá no desenvolvimento da literacia visual dos alunos, bem como nas suas concepções de arte e cultura visual. Os resultados apresentados são incompletos, pois referem-se apenas ao 2º ciclo, mas não deixam de nos dar uma perspectiva sobre que imagens os alunos vêem na escola e como lhe são mostradas. Com base nas perspectivas da Educação para a Cultura Visual e no conceito de direccionalidade de Ellsworth (2005), analiso as imagens que os professores mostram aos seus alunos, lançando pontes para que possamos discorrer sobre os possíveis efeitos que essas imagens têm no desenvolvimento da literacia visual dos alunos..

Palavras-chave:
Literacia Visual, Cultura Visual, Direccionalidade, Educação Artística.

Introdução

O título deste texto (*A Literacia Visual desde "quem os meus professores pensam que sou?"*), mais do que um título doutrinário, pretende propor um outro ponto de vista sobre esta questão. Este título pretende colocar a tónica no ponto de vista dos alunos, ainda que seja impossível colocarmo-nos no lugar do outro e darmos conta da sua experiência. Assim, na impossibilidade de o fazer, tento encontrar significados para a informação que os professores, generosamente, partilharam comigo.

Mesmo correndo o risco de falhar, também eu tenho uma ideia sobre quem serão os meus leitores: professores da área das artes visuais, com distintas experiências no ensino, a quem este assunto interessa, ou seja, alguém que terá muitos interesses em comum comigo. É para si que fará sentido (ou não) o ponto de vista que adoptei para ver o que vi e agora partilho. Proponho que ao ler este texto tenha presente uma dupla interrogação: "quem eu penso que são os alunos?" e "quem os meus alunos pensam que eu sou?", não na perspectiva das relações interpessoais mas na perspectiva mais complexa das dinâmicas de posicionamento social associadas à raça, à etnia, ao género, à classe, à sexualidade, etc. Leia tendo presente que o que diz e faz na sua aula não é inócuo, o que propõe, as decisões que toma, as imagens que mostra, … designam um lugar aos seus

alunos, ao currículo e aos conteúdos trabalhados, do mesmo modo que eles lhe designam um lugar a si.

Ao longo do texto tento tornar claro o meu posicionamento para que, quem lê, possa igualmente posicionar-se ante o que escrevo. Começo por esclarecer desde onde falo, explicando porque me interessa esta temática e o que me levou a conceber e executar este projecto de investigação. Esclareço sobre qual me parece o interesse deste estudo e delimito os dados já tratados bem como as imagens que apresento ao longo do texto. Apresento um breve enquadramento teórico em que falo do poder das imagens, da literacia visual e do conceito de direccionalidade. Todos estes capítulos ajudarão o leitor a perceber desde onde olhei os dados para enquadrar o que apresento em seguida.

Na continuação apresento uma reflexão sobre os dados, agrupando-os em categorias que me pareceram as mais relevantes no contexto, fazendo emergir aquelas que me parecem ser as concepções de literacia visual latentes. Falo da visão mediada; das imagens de arte; do predomínio da pintura e da “geometria na arte”. Falo do academismo das propostas de trabalho; das imagens como modelo e do desenvolvimento da técnica; da “reprodução do aborrecido” e do legado dos Trabalhos Manuais Educativos; e também da transmissão de determinadas ideias e valores através das imagens. Discorro sobre o que não se fala na escola e sobre o que podemos aprender desde este estudo.

1. Desde onde falo

Destaco logo à partida dois principais motivos pelos quais me interessa falar sobre “imagens na escola”: um interesse pessoal e, claro, um interesse profissional.

O interesse pessoal advém do meu gosto inequívoco pelas imagens. Não será de estranhar tendo em conta o poder de sedução (para não falar no poder de persuasão) que as imagens exercem sobre nós. Lembro-me perfeitamente de folhear de “fio a pavio” os manuais escolares ainda antes do início do ano lectivo começar, escolhendo as “matérias preferidas” em função das imagens que apresentavam. Lembro-me de ficar surpreendido quando, no primeiro dia de aulas, verificava que a maioria dos meus colegas conservava os seus livros intactos, com cheiro e aspecto de que nunca tinham sido abertos. *Será que não lhes causava curiosidade o que lá estava dentro?*, pensava.

Ainda hoje não é incomum escolher as notícias do jornal pelas imagens que as acompanham. Tenho a percepção que do deslumbramento infantil pelas imagens dos manuais escolares à eleição das notícias a ler num jornal dista uma larga distância. Se no primeiro caso o que norteava a visão era a pura sedução do desconhecido, pois as imagens eram tão mais interessantes quanto mais estranhas me parecessem; no segundo caso o ponto de vista move-se para uma posição mais crítica e enformada em grande medida por um conjunto de interesses pessoais, mas sobretudo, profissionais. Ora isso conecta directamente com o segundo motivo, ou seja, o meu interesse profissional pelas imagens.

Este interesse profissional pelas imagens quase que pode ser considerado um lugar-comum pois sou professor da única disciplina directamente relacionada com as artes visuais no 2º ciclo do Ensino Básico: a Educação Visual e Tecnológica (EVT). Deste modo as imagens são uma constante no meu dia-a-dia como professor: as imagens que vejo; as imagens que selecciono para mostrar aos alunos; as imagens que os alunos me mostram; as imagens que discutimos; as imagens que os aluno produzem; … todas elas povoam este largo interesse. Não cabe agora aqui, embora fosse interessante, falar sobre processo de selecção e sobre as imagens que mostro aos meus alunos mas isso mesmo foi fundamental para que me propusesse a realizar estudos de doutoramento na área da Literacia Visual.

Como a qualquer investigador, o que me move são as dúvidas, as perguntas permanentes sem resposta, ou com respostas não satisfatórias: "*Que imagens mostramos aos nossos alunos?*"; "*Como e porquê as mostramos?*"; "*Quem pensamos que são os nossos alunos e de que forma isso condiciona as nossas escolhas?*"; "*De que modo as imagens que mostramos constroem a sua realidade e identidade?*"; … Uma outra pergunta à qual me interessa procurar a resposta (embora não caiba responder-lhe aqui neste texto) é "*Que outras imagens os alunos vêem fora da escola e de que forma isso os impacta?*".

Estas perguntas habitavam em mim há algum tempo. No entanto houve um conjunto de factores que me proporcionaram avançar para uma investigação mais profunda sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos na sala de aula. Neste momento encontro-me em situação de equiparação a bolseiro o que me permite estar com dedicação exclusiva ao doutoramento. Ora isso é uma situação privilegiada que me possibilita não só ter mais tempo para a tarefa de investigação como também me permite adoptar mais facilmente outros pontos de vista sobre o mesmo problema.

Em Novembro de 2010, já depois de aprovado o meu projecto de doutoramento, tive a oportunidade de assistir ao 1º Congresso Internacional *Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*, que se realizou em Granada. Foi um congresso deveras interessante no seu conjunto mas houve duas comunicações plenárias que me fizeram inequivocamente avançar para um projecto de investigação inicialmente não previsto no meu plano de trabalho inicial, foram elas: ***Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infância***, do professor Fernando Hernández da Universidade de Barcelona; e ***Sobre los usos del arte en la escuela infantil***, do professor Imanol Agirre Arriaga, da Universidade Pública de Navarra. A primeira apresentava de forma clara e sucinta o conceito de *direccionalidade*, do qual falarei mais adiante, e de como as imagens nos colocam num determinado lugar, neste caso específico veiculando uma ideia de infância. A segunda conectou-se directamente com muitas das interrogações que tinha/tenho enquanto professor e apresentava a percepção do autor sobre que imagens de arte os professores mostram aos alunos na sala de aula e que consequências isso pode ter. Ambas as comunicações apresentavam também modelos de análise sobre essas mesmas imagens, propondo alternativas de grande validade para o trabalho dos professores[1].

2. O projecto de investigação

2.1 Planear a investigação

Há algum tempo atrás tinha pedido a alguns professores que me enviassem algumas imagens que mostram habitualmente aos seus alunos durante as aulas, com o intuito de apresentar uma comunicação neste mesmo congresso de Granada. O pedido apenas teve retorno de duas ou três pessoas. Abandonei a ideia e não apresentei nenhuma comunicação no congresso. Pensava que a tinha abandonado para sempre mas escutar estas comunicações fez-me resgatar esta ideia mortiça. Nessa mesma noite urdi um plano para envolver um leque alargado de professores nesta investigação. Enviei um mail a alguns dos meus contactos explicando sucintamente o projecto e pedindo a sua colaboração. Desta vez não enviei para todos os contactos sem critério. Escolhi-os de entre as várias *mailing list* que tenho dos meus alunos do Mestrado em Ensino de EVT da Escola Superior de Educação de Setúbal, e dos meus formandos das várias acções de formação contínua que tenho orientado nos últimos anos. Ou seja, escolhi pessoas e não apenas contactos. Pessoas que de algum modo tinham uma implicação com o objecto de estudo mas também comigo. Desta vez responderam à chamada 90 professores e educadores, de todos os níveis de ensino e de todo o país[2].

Enquanto pensava no estudo e em como operacionalizá-lo ficou claro para mim que não era suficiente saber apenas que imagens os professores mostravam aos alunos. Era preciso contexto. Era preciso saber como foram mostradas as imagens e porquê. Era preciso saber que sentimentos os professores pretenderam suscitar nos seus alunos; que conteúdos quiseram trabalhar; que actividades propuseram. Pensei também que ao perguntar sobre as imagens mostradas os professores se poderiam reportar apenas a imagens “soltas”, esquecendo todas as imagens que estão em livros, em materiais didácticos diversos, ou até mesmo nos museus quando fazem visitas de estudo. Assim, decidi juntar também algumas perguntas relativas aos materiais didácticos utilizados e às visitas de estudo efectuadas.

2.2. Recolher dados através da internet.

A opção por recolher dados através da internet surgiu desde logo como a alternativa mais viável para a realização deste estudo, usando para isso as facilidades concedidas pelas aplicações *web-based* como o Google Docs. As vantagens na utilização deste recurso pareciam evidentes: utilização livre e gratuita; personalização do *layout*; interface *user friendly*; familiaridade dos professores com a utilização deste tipo de questionários na Web, dada a sua ubiquidade; total liberdade no horário de preenchimento, pois está sempre disponível *online*; rapidez de preenchimento; possibilidade de transcender as limitações geográficas, dando oportunidade de colaboração a pessoas de todo o país; alargamento o leque da amostra, possibilitando a participação de pessoas com diferentes experiências profissionais; facilidade na partilha de imagens da internet ou de informação relativa aos materiais pedagógicos ou aos museus visitados, através da disponibilização do *link*; possibilidade de tratamento automático e em tempo real de alguns dados estatísticos; e, por último, mas não menos importante, a possibilidade da manutenção em segurança dos dados, assegurando a sua confidencialidade.

Assim, criei um formulário *online*[3] cujas respostas dos colaboradores ficam ordenadas numa base da dados. Associada a esta base de dados há um espaço de armazenamento *online*[4] para onde os colaboradores poderão fazer *upload* das imagens que mostraram aos seus alunos.

No entanto também verifiquei alguns inconvenientes na utilização desta tecnologia: em primeiro lugar a suposta democraticidade da tecnologia fica posta em causa pois exclui à partida os professores que não a dominam. Por ter adoptado este modo de recolha de dados ficaram de fora todos os professores que não usam e-mail ou que não dominam a utilização do Google Docs. Outra desvantagem identificada é a impessoalidade na partilha dos dados que pode levar a que o professor colaborador se desvincule durante o processo de investigação. Para colmatar esse problema envio com regularidade um e-mail recordatório a todos os colaboradores onde vou dando conta da evolução da investigação e esclarecendo algumas dúvidas que possam surgir. É também necessário assegurar o cumprimento de algumas questões éticas como o anonimato de todos os colaboradores, enviando todos os e-mails colectivos em *blind carbon copy* para não revelar nem a identidade nem os endereços dos colaboradores.

A minha ideia inicial era que a colaboração fosse feita semanalmente mas cedo percebi que isso seria impossível pois os colaboradores queixavam-se da falta de tempo e também do facto de nem todas as semanas “*mostrarem imagens aos alunos*”. Disse-lhes então que preenchessem o formulário sempre que tivessem material relevante para partilhar, dando-lhes assim a possibilidade de decidirem sobre que material partilhar e em que momento. À data em que escrevo (14/02/2011) estão recolhidas 136 respostas e foram partilhadas cerca de 200 imagens. Como se percebe facilmente pelos números apresentados, nem todos aqueles que se disponibilizam inicialmente para colaborar o têm feito. Dos 90 colaboradores apenas 68 já colaboraram pelo menos uma vez, desde que o projecto foi lançado.

2.3. Porquê recolher estas imagens no âmbito da tese?

Este estudo está inserido num conjunto de acções que pretendo levar a cabo, quer com professores quer com alunos, durante o processo de investigação e escrita da minha tese de doutoramento "*O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual*", que, como referi anteriormente, não estava inicialmente previsto no plano de trabalho.

A finalidade deste estudo é recolher um conjunto de imagens (e de informações relativas às mesmas) que os professores e educadores mostram aos seus alunos, que materiais pedagógicos usam e que museus visitam. Conhecer estas informações vem enriquecer todo o projecto de investigação pois permitirá recolher dados que ajudarão a perceber qual a concepção de literacia visual que os professores têm, aventando previsíveis implicações que isso terá no desenvolvimento da literacia visual dos alunos bem como nas suas concepções de arte e cultura visual. Quando recolhida toda a informação relativa a este ano lectivo será possível ter uma perspectiva abrangente sobre que imagens os alunos vêem na escola e como lhe são mostradas. Os resultados deste estudo servirão igualmente para enquadrar as subsequentes acções de investigação com os alunos, e daí resultará um capítulo da tese doutoral.

2.4. Os dados já analisados

Tendo em conta que a recolha de dados irá decorrer ao longo de todo este ano lectivo e que os dados recolhidos abrangem distintos ciclos, penso que as análises parciais desses dados podem ser tão úteis como enganadoras. Úteis porque nos vão dando uma perspectiva sobre a evolução do objecto de estudo; enganadoras porque incompletas mas também porque a análise parcial devolve-nos categorias que não sabemos se continuarão a verificar-se ao longo do ano lectivo. Estas categorias definidas inicialmente têm o perigo de iludir ou condicionar o aparecimento posterior de novas categorias, ou mesmo cristalizar as categorias já definidas ainda que se venham a mostrar pouco relevantes. Estou consciente dos perigos enunciados mas mesmo assim arrisco a utilidade de uma análise parcial dos dados.

Para este texto foram analisadas 61 respostas, todas elas respeitantes a professores do 2º ciclo, sendo, portanto, professores de EVT. Porquê? Em primeiro lugar porque os professores do 2º ciclo representam neste estudo a grande maioria dos colaboradores (58%), embora ainda nem todos tenham colaborado[5]; e, em segundo, porque eu próprio sou professor de EVT e estou bastante curioso para saber o que se passa (e como se passa) neste ciclo de ensino.

2.4.1. Quem são os professores que colaboram no estudo?

Os professores que colaboram neste estudo são todos eles voluntários e declararam inequivocamente querer participar. Dos 52 professores de EVT que estão a colaborar (que representam 58% do total) há 38 Mulheres e 14 Homens, ou seja uma larga maioria de mulheres. Quanto à sua proveniência, há professores de todos os pontos do país, incluindo da ilha da Madeira, mas quase metade (24) dos professores que colaboram leccionam na Área Metropolitana de Lisboa. Outras áreas do país com alguma representação são as zonas Norte e Centro, sendo que o Alentejo e Algarve apenas têm um colaborador em cada região.

No que se refere ao tempo de serviço, dos 52 professores de EVT mais de metade (27) tem entre 5 e 15 anos de serviço, enquanto 17 deles têm entre 16 e 30 anos. Há apenas 4 que têm menos de 5 anos de serviço e outros 4 que têm mais de 30 anos de serviço. Deste modo, pode considerar-se que os professores que colaboram neste estudo são professores experientes, embora não tenha qualquer indicação sobre a sua formação inicial, continua ou pós-graduada.

Outro dado relevante para este estudo é que a quase totalidade dos professores de EVT (99%) declararam considerar o uso das imagens muito importante na sua prática lectiva.

2.4.2. As imagens apresentadas

Todas as imagens apresentadas mais à frente neste texto foram-me enviadas pelos colaboradores através de e-mail, ou através de *upload* para o espaço de armazenamento *online*, ou ainda através da disponibilização de um *link* para uma localização na internet. A grande maioria das vezes não há qualquer indicação sobre a autoria, data ou localização física da imagem enviada. Reconheço que isso levanta alguns problemas relacionados com a autoria e os respectivos os direitos de autor das imagens mas a lei portuguesa, através do Código de Direitos de Autor e Direitos Conexos[6] autoriza a utilização livre de obras, sem consentimento do autor, desde que a reprodução, distribuição e disponibilização pública se façam para fins de ensino e educação e não tenham por objectivo a obtenção de uma vantagem económica ou comercial, directa ou indirecta[7]. É o caso!

3. Desde onde olhei os dados?

Um dos principais desafios que se nos coloca quando temos uma grande quantidade de dados é: como transformar esses dados em conhecimento de modo a que nós próprios e, se possível, também outros os possam converter em saber? Analisar os dados implica sempre olhar para eles desde um determinado ponto de vista, ou seja, desde onde me posiciono que me permite ver e compreender o que vejo e compreendo.

Não posso iludir que estes dados foram observados desde o ponto de vista de um professor de EVT. Alguém que conhece a escola e a disciplina por dentro. Alguém que conhece o currículo e que, fruto da sua actividade como formador de professores, conhece também diferentes modos de fazer, reconhecendo neles distintas perspectivas sobre a Educação Artística.

3.1. O poder das imagens

As imagens são estímulos poderosos para a mente humana. Isso mesmo foi reconhecido e utilizado como instrumento de persuasão e dispositivo de poder muito antes da invenção dos meios de comunicação de massas. Veja-se por exemplo quando a Igreja Católica decidiu encher as igrejas de imagens, chamando-lhe a “bíblia dos iletrados”, ou os dispositivos espectaculares que as monarquias absolutas por toda a Europa levam a cabo para enaltecer o seu poder (Costa, 2006: 155).

As imagens estão por toda a parte mas não aparecem simplesmente, são produzidas em diferentes contextos históricos, institucionais e discursivos (Hernández, 2010: 48) com vista a atingir determinados objectivos. Não são inócuas. Falamos dos poderes da imagem em relação à sua função específica, ao seu lugar preciso num determinado contexto cultural. Em cada nova conjuntura por onde circula irá perdendo uns significados e adquirindo outros, será atravessada por diferentes discursos, devolverá em cada espectador novas formas de olhar.

Nos tempo mais recentes temos assistido em Portugal, embora com menos pujança que noutros países, a uma proliferação das publicações sobre arte dirigidas às crianças (Imagem 1).



Imagem 1. Capas de alguns livros de arte para crianças publicados em Portugal

São essencialmente livros que pretendem sensibilizar e instruir as crianças para os grandes mestres da arte, para a história da arte, ou para as colecções dos museus. Veja-se por exemplo as cada vez maiores secções de livros infantis nas livrarias e nas lojas dos museus, também cheias de objectos "artísticos" prontos a levar para casa pelos seus milhares de visitantes. E porquê?

A imagem tem uma primazia absoluta em matéria de aprendizagem, pois tem o poder da activação da atenção e das emoções do observador, sendo usada como meio de incorporação de conceitos (Costa, Ibidem: 157-8).

3.2. A literacia visual

O meu interesse sobre a literacia visual nasce com os estudos de mestrado em Educação Artística que terminei em 2007. No meu percurso como aluno e professor dei conta, provavelmente pela primeira vez, que aquilo que se ensinava e aprendia na escola tinha sido bastante cambiante ao longo dos anos. Mesmo as competências que se encaixavam no conceito de literacia visual tinham mudado bastante ao longo do tempo, pelo que podemos identificar, pelo menos, três principais momentos nessa evolução: i) a literacia em artes como codificação e descodificação das notações simbólicas; ii) a literacia em artes como resposta às obras de arte; iii) a literacia em artes como consequência do fazer, criar, como resposta e como reflexão em relação aos objectivos, processos e contextos da arte (Hong cit por Reis, 2009: 319).

O conceito de literacia visual, apesar de ter aparecido nos EUA no final dos anos 60, é relativamente novo em Portugal, aparece em 2001 com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Até aí o conceito de literacia estava unicamente ligado à capacidade de ler e escrever, assunto que tratei no artigo *The Literacy in Visual Arts: A view about Elementary School Curriculum in Portugal*, publicado em 2009 no *International Journal of the Arts in Society*.

Nesse documento do Ministério da Educação define-se a literacia nas artes (é esse o conceito que é apresentado) dizendo que *"…pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para percepcionar e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.*" (Departamento de Educação Básica, 2001).

Parece-me que a definição apresentada é próxima das *multiliteracias* (The New London Group, 1996), pois encerra em si três áreas de competência no campo das artes: a comunicação, que se relaciona com a capacidade de ler e escrever nas diferentes linguagens das diferentes formas artísticas; a criação, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos associados a cada uma das linguagens; e a compreensão, que se

relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto. No entanto a definição do conceito e o que ele implica varia consoante a perspectiva sobre a qual se olha. Fernando Hernández (2007: 22), por exemplo, assinala que adquirir literacia visual deve permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas.

Para finalizar, não posso deixar de assinalar a polémica que existe em volta da própria designação (não tanto em volta do conceito) de *literacia visual* e que será tratada detalhadamente na tese de doutoramento em que estou a trabalhar. Essa polémica baseia especialmente na perspectiva de que a palavra *literacia* (que se funda na ideia de ler) não deverá aparecer associada à palavra *visual,* pois as imagens não se lêem, vêem-se! Esta é uma discussão bastante interessante e tratada detalhadamente por Elkins (2003; 2008) mas a qual não cabe tratar neste texto, embora não a queira deixar passar em claro.

3.3. O conceito de direccionalidade

O conceito de direccionalidade deriva dos estudos fílmicos, onde se colocava sempre a pergunta “*quem pensa este filme que és tu?*”. O conceito de direccionalidade nunca antes tinha sido associado à pedagogia, até Elisabeth Ellsworth o ter feito no seu livro *Teaching positions*, de 1997[8].

Aplicar o conceito de direccionalidade ao terreno da pedagogia permite dar visibilidade e problematizar o modo como todo o currículo convida os seus usuários a adoptar posições particulares dentro das relações de conhecimento, poder e desejo (Ellsworth, 2005: 12).

Aplicá-lo a esta área específica permite-nos perguntar: *quem pensa esta imagem que és tu?* A pergunta colocada deste modo pretende indagar sobre como funcionam as dinâmicas de posicionamento no visionamento das imagens: em que lugar te coloca a imagem? quem se dirige a ti nesta imagem para que te sintas implicado nas redes de poder associadas com a raça, a sexualidade, o género, a classe, etc? o lugar que te é designado altera o modo como vês e utilizas a imagem? (Ellsworth, 2005; Hernández, 2010).

Para que se tenha uma ideia mais clara sobre a importância que Ellsworth (Ibidem: 14) atribui aos efeitos da direccionalidade na escola afirma que se tornou professora *porque as raparigas não chegam a ser astrónomas*, ou seja, ela considera que a Escola lhe designou uma “direcção” simplesmente porque é rapariga.

4. O que vi quando olhei?

Neste capítulo irei apresentar um conjunto de categorias que me surgiram ao olhar para os dados. Depois de imprimir todas as respostas num extenso lençol de folhas foi possível colocar todas as respostas em relação. Optei por não fazer uma análise estatística das respostas mas sim uma análise qualitativa, pois considero que este tipo de análise permite olhar de outro modo para os dados, olhar para além da tirania dos números, olhar com o objectivo de compreender mais do que quantificar. Contudo, ao longo da apresentação dos resultados, poderei socorrer-me de alguns dados quantitativos para enquadrar algumas realidades.

Estas categorias pretendem colocar em evidência as concepções de literacia visual que os professores têm, sendo possível vinculá-las com alguns referentes do passado, como veremos.

4.1. Visão mediada

Com a implementação do Plano Tecnológico da Educação nas escolas verificou-se, por um lado, o aumento considerável dos equipamentos informáticos (computadores, videoprojectores e quadros interactivos) nas salas de aula, e por outro, uma grande oferta e procura de formação docente em TIC. Verifico, através dos resultados analisados, que este binómio (o acesso à tecnologia e a capacitação para a utilizar) tem grande influência no modo como as imagens são mostradas aos alunos. A grande maioria das respostas revela que as imagens são quase sempre projectadas com um videoprojector e raramente se privilegia o contacto directo, ou não mediado, com o mundo. Este modo de visualização traz grandes vantagens para o professor pois apresenta as imagens em grandes dimensões, conseguindo assim mais atenção por parte dos alunos. No entanto há que ter em atenção que as representações visuais (visão mediada) diferem das percepções do natural (visão não mediada) porque são modos de comunicação intencional, codificados e porque são a representação de algo, não *a coisa* em si (Walker & Chaplin, 2002: 42). Este tipo de visualização mediado pela tecnologia não é novo nem é desconhecido dos alunos. Eles estão habituados a ver televisão e a visualizar imagens no computador. O que me parece novo nestes resultados é a utilização massiva destes meios na escola, levando a que estas *simulações* se tornem omnipresentes e se introduzam cada vez mais na nossa experiência de realidade (Ibidem: 43).

4.2. Imagens de arte

É inegável que os professores mostram muitas imagens de arte aos seus alunos. A maioria das imagens enviadas documenta isso mesmo. Não será no entanto uma grande surpresa tendo em conta que as artes visuais se tornaram num lugar-comum, nas palavras de Paul Duncun (cit. por Reis, 2009), que acrescenta ainda que a sua especial importância reside na sua ubiquidade.

No entanto, verifica-se que as obras escolhidas encaixam nos critérios canónicos da História da Arte, apresentando invariavelmente as mesmas obras dos mesmos artistas (veja-se a Imagem 2), levando até à escola essencialmente as obras dos artistas que alcançaram notoriedade e reconhecimento populares. Artistas dos quais é fácil encontrar imagens das suas obras na internet, que têm obra impressa ou que são recorrentes nas programações dos museus. A maioria das representações artísticas apresentadas é da época moderna e pertence à chamada arte europeia. Parece difícil encontrar na escola representações artísticas de épocas diferentes destas (anteriores ou posteriores) e de contextos extra-europeus.

Parece ter caído, ou pelo menos matizado, o princípio da corrente expressionista na Educação Artística de preservar as crianças das obras de arte e da história da arte (Agirre, 2010: 37), tendo em conta a presença cada vez maior deste tipo de imagens na vida das crianças.



Imagem 2. Algumas imagens de obras de arte enviadas pelos professores. Obras de Nadir Afonso, Van Gogh, Picasso e Kandinsky

Além dos artistas “incontornáveis” da história da arte europeia há também referências a obras de artistas portugueses, na sua maioria autores dos séc. XIX e XX, tais como Sarah Afonso, Nadir Afonso, Eduardo Viana, mas também a artista contemporânea Joana Vasconcelos.

A utilização destas obras de arte (essencialmente figurativas ou, quando abstractas, geométricas) parece corresponder a uma *concepção romântica da infância* (Hernández, 2010: 52) que considera as crianças como *seres inocentes* e detentores de pouco conhecimento, pelo que estas obras destes artistas, com formas e cores básicas, parecem ser as mais adequadas para a etapa infantil. É como se estivesse a nascer um novo estilo de “*arte para a infância*” (Agirre, 2010: 38).

4.2.1. Predomínio da pintura

Verifico que há uma maior tendência para mostrar pintura aos alunos mais do que qualquer outra forma de arte ou cultura visual. A grande maioria das imagens de arte que os professores me enviaram era de pintura. Não querendo com isto fazer qualquer interpretação determinista sobre a capacidade de eleição das imagens pelos professores, verifica-se que os manuais escolares apresentam também a pintura como forma de arte privilegiada (Ribeiro, 2005)[9]. Entenda-se aqui a pintura não apenas como uma técnica mas também como a necessidade da presença de cor (veja-se a Imagem 2). As imagens relativas a outras manifestações artísticas são escassas mas mesmo essas parecem ter presentes a ideia de cor, como se a cor, pelas suas propriedades estimulantes, fosse garantia do sucesso da obra junto dos alunos. Imanol Agirre (Ibidem) verificou características idênticas junto dos professores da Escola Infantil em Espanha[10].

4.2.2. A “geometria na arte”

Verifico com frequência que o único critério para a escolha das imagens é a proposta de trabalho que o professor apresenta aos seus alunos. Ou seja, a arte é apresentada aos alunos numa perspectiva contextualista e não essencialista, pois são privilegiados essencialmente os valores extrínsecos e utilitários da arte (Rocha, 2001). É o que parece acontecer com a recorrente escolha de obras que os professores encaixam na categoria “geometria na arte”. São obras que apresentam pontos, linhas e formas básicas como quadrados, rectângulos, triângulos e círculos (veja-se a

Imagem 3). Como evidenciei no ponto anterior, a estas formas básicas associam-se também uma simplicidade cromática de cores saturadas, menosprezando uma infinita gama cromática.

À apresentação destas obras está habitualmente associada a realização de actividades de desenho rigoroso de figuras geométricas, o que nos leva ao capítulo seguinte: o academismo nas propostas de trabalho.



Imagem 3. Algumas obras de arte enviadas pelos professores sobre o tema "A geometria na arte". Obras de Kandinsky, Sónia Delaunay e Matisse

4.3. Academismo nas propostas de trabalho

Parece haver um paradoxo entre as imagens que são escolhidas e as propostas de trabalho que são sugeridas. As imagens, como vimos, parecem reportar-se a uma visão romântica e simplista da infância enquanto as propostas de trabalho parecem indicar um retorno do academismo à escola, como se a função principal dos professores neste nível de ensino fosse ensinar arte.

Os dados fornecidos pelos professores indicam que grande parte das actividades são orientadas para conhecer a biografia do artista, conhecer as suas obras e classificá-las de acordo com os critérios estilísticos da História da Arte. Em algumas das propostas de trabalho analisadas parece estar presente uma espécie de neo-academismo que se revela nas actividades de cópia de reproduções das obras dos artistas estudados; na simulação do seu modo de pintar ou na repetição de procedimentos puramente mecânicos como recortar ou pontilhar (veja-se a Imagem 6); no respeito pelos cânones de representação do rosto ou do corpo humano; ou no estudo dos elementos da forma (Imagem 4).

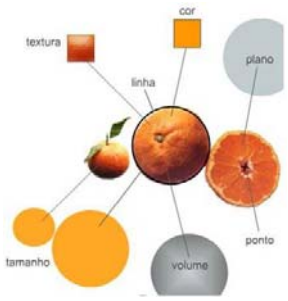


Imagem 4. Imagem mostrada aos alunos para estudo dos elementos da forma.

Tendo em conta as imagens que me foram enviadas, penso não ser abusivo afirmar que a concepção de Educação Artística predominante está orientada para “o conhecimento das artes em vez de usar as artes para aumentar o conhecimento” (Agirre, 2010: 39).

4.3.1. As imagens como modelo

No preenchimento do formulário determinado professor enviou-me uma imagem do artista João Vieira (Imagem 5; esquerda) que diz ter usado como motivação para que os alunos fizessem o “estudo da letra”, numa tentativa de romper com o tradicional papel quadriculado (veja-se a Imagem 7). À continuação dava-me o endereço do seu *blog* onde se poderia visualizar as imagens dos trabalhos dos seus alunos. Acedi ao *blog* e vejo a imagem que agora reproduzo (Imagem 5; direita). Não posso deixar de apresentar ambas as imagens em relação pois, para mim, a correspondência entre as duas imagens foi imediata mas penso que isso nos permite (re)pensar as metodologias usadas.



Imagem 5. Obra do artista João Vieira mostrada pelo professor na aula e trabalho de um aluno feito com base na obra visualizada.

Muitas vezes as imagens que utilizamos na aula funcionam mais como modelos de representação do que como motivação ou como meio de chegar a outro lugar desconhecido. Curiosamente este não foi o único exemplo verificado nas imagens que me foram enviadas.

4.3.2. “À maneira de…”

Uma proposta de trabalho recorrente nas respostas analisadas prende-se com o desenvolvimento da técnica, seguindo para isso determinado modo de pintar de um artista. Sem dúvida que os mais recorrentes são os pontilhistas, especialmente Seurat, que inspiram a reprodução de inúmeras imagens, mais ou menos complexas, com ou sem cor, mas que não passam da repetição mecânica de um exercício (Imagem 6).

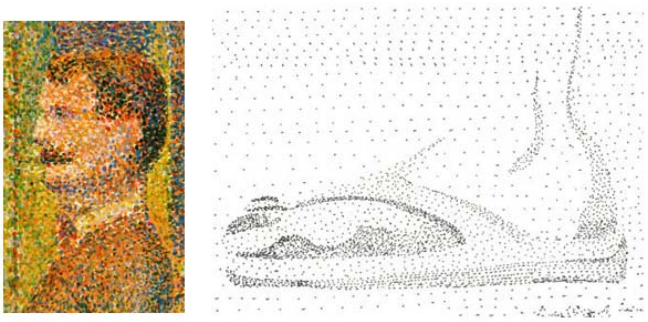


Imagem 6. Fragmento de um quadro de Seurat e um trabalho de um aluno feito com a técnica do pontilhismo.

Uma outra proposta de trabalho que me chamou a atenção sugeria que os alunos realizassem decorações de Natal com talheres de plástico seguindo exactamente a técnica ultilizada pela artista Joana Vasconcelos na criação da sua série de obras “Coração Independente”.

4.4. A “reprodução do aborrecido” e o legado dos Trabalhos Manuais

Quando fui aluno do Ensino Básico todos os anos, invariavelmente, realizava uma capa para guardar os trabalhos e, quando concluída, desenhava as letras necessárias para a sua identificação. Volvidas mais de duas décadas as mesmas propostas de trabalho seguem sendo recorrentes (Imagem 7), mesmo por professores mais novos. Parece que os professores reproduzem de forma imediata as metodologias de trabalho com as quais eles mesmo foram formados, fazem aquilo que Acaso (2009: 16) chama a *reprodução do aborrecido*.

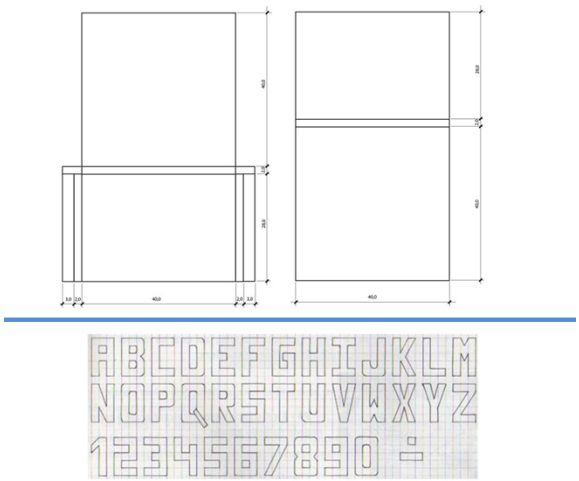


Imagem 7. Projecto de uma capa a construir pelos alunos e modelos de letras em papel quadriculado

Outro tipo de actividade bastante recorrente nas salas de aula prende-se com a elaboração de objectos utilitários, seguindo um modelo predefinido, dado pelo professor, que garante a qualidade do produto final. Este modo de fazer tem a sua génese nos antigos trabalhos manuais educativos onde se dizia ser importante dar aos alunos as *regras e os preceitos mais próprios* para realizar as tarefas *com perfeição e facilidade, com arte e ciência* (Lima, 1932). Abaixo podemos ver um conjunto de imagens que me foram enviadas e que os professores mostraram aos alunos como motivação para a

realização das decorações de Natal. São na sua essência propostas que visam a repetição de modelos ou a execução concertada e repetida de procedimentos, tal como é o *origami*.



Imagem 8. Imagens mostradas aos alunos como motivação para as decorações de Natal.

4.5. Transmitir determinadas ideias e valores

As imagens, fruto dos seus contextos e processos de produção, distribuição e consumo, têm agregadas a si ideias e valores que são cambiantes de acordo com a época e os contextos em que são produzidas e “consumidas”. Por exemplo, uma imagem de uma árvore de Natal executada com pacotes de iogurtes vazios foi utilizada por um professor para passar a ideia de que estamos em *“tempo de crise e falta de dinheiro para comprar materiais”*, essa ideia, generalizada pela comunicação social e corroborada pelo posicionamento do professor, legitima a reutilização de materiais não porque isso seja uma boa prática ambiental, mas porque não há verbas para comprar os materiais necessários à execução do trabalho.

Há outros valores que estão, por assim dizer, “na moda” e são repetidamente abordados pelos professores. Digo isso deste modo porque há uns anos atrás não se falava na separação do lixo, na reciclagem, ou nas escolas multiculturais. Há ideias e valores que vão entrando e saindo da escola de acordo com o tempo presente. Recordo uma professora que tratou as questões do multiculturalismo através das representações dos presépios em diferentes países e culturas ou um professor que tratou as questões do respeito pela natureza através das imagens das obras de Andy Goldsworthy.

4.6. Sobre o que não se fala

De um modo geral, as imagens enviadas denotam algo muito característico na cultura ocidental: a necessidade de manter as crianças à margem da vida real, tentando preservá-las dos problemas sociais, das imagens violentas ou de cariz sexual. Agirre (Ibidem: 38) chama a isso “temas açucarados”, pois deixamos que as crianças vivam num mundo sem conflitos, onde tudo é felicidade, paz e bem-estar, ou seja, um mundo de fantasia, cor e alegria.

Agirre (Ibidem: 39) alerta para o facto de que este não é um problema apenas estético mas, sobretudo, é um problema pedagógico que tem a sua origem na nossa própria concepção de infância. Com Rousseau e Locke, no séc. XVIII, é criada a ideia de que a criança é por natureza inocente e que é a sociedade que a corrompe. Esta noção saída das ideias iluministas é consolidada ao longo do século XIX e continua vigente até à actualidade, embora em conjunto com outras narrativas (Hernández, 2010: 50). É esta narrativa hegemónica que tem fundamentado em grande medida a resistência dos professores em tratar temas habitualmente associados à cultura visual, como as

questões de género e raça, os estereótipos sociais, o prazer ou a representação do corpo, por exemplo.

5. O que podemos aprender desde este estudo?

Será porventura precipitado tentar tirar conclusões deste estudo sem que esteja concluída toda a recolha de dados, pois durante todo este ano lectivo os professores continuarão a colaborar. Todavia parece-me importante poder apontar direcções possíveis, ainda que mais tarde possam ser objecto de revisão.

Este estudo não deverá ser entendido isoladamente mas sim como parte de um conjunto de processos de investigação integrados numa tese de doutoramento que tem por objectivo indagar sobre o *papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual*. A tese será construída com base em três pontos de vista: os discursos do campo científico da Educação Artística; discursos Administrativos (Projectos Educativos dos Agrupamentos, currículos, documentos oficiais e legislação); e os discursos dos Sujeitos (Professores e Alunos).

O estudo pretende recolher parte dos discursos dos professores. Discursos que eles próprios produziram baseados na sua experiência educativa com as imagens, partilhando-o generosamente comigo através dos meios já descritos. É bom ter a consciência de que a acção de um professor não é inócua. Cada imagem que escolhe, cada actividade que propõe, cada decisão que toma no decorrer da sua acção pedagógica está imbuída das suas concepções sobre o que é a Educação Artística; sobre o que os seus alunos têm de aprender na sua disciplina; sobre o que é a Literacia Visual; sobre quem pensa que são os seus alunos…, ainda que disso não esteja totalmente consciente.

Desde já podemos ficar com uma ideia mais clara, ainda que incompleta, sobre que imagens os professores mostram aos seus alunos. Podemos celebrar a chegada das imagens de arte à escola, que situo essencialmente na última década. No entanto, a pintura domina as imagens que os alunos vêem na escola esquecendo que, do ponto de vista educativo, uma instalação ou uma fotografia contemporânea podem ser tão formativas como uma pintura (Agirre, Ibidem: 39). De realçar também que as imagens da cultura visual, que inundam o quotidiano dos jovens, não são abordadas nas aulas, permitindo assim que as vivências e as aprendizagens realizadas pelos alunos fora do contexto escolar continue fora da escola, cavando ainda mais o fosso que separa o “dentro” e o “fora” da escola. As propostas de trabalho baseadas em análises formalistas de obras de arte, na aprendizagem de técnicas e sua reprodução mecânica, ou na reprodução de modelos estéticos tidos como “mais adequados” aos alunos assenta na ideia de formar aquilo a que Rogoff (2002) define de “bom olho”. O bom olho é aquele que é capaz de discernir, de analisar profundamente, ou seja, o olho do conhecedor que sabe gramática visual; distingue os elementos da forma; e conhece a história da arte, mas tem dificuldade em relacionar, em interpretar, em avaliar ou em criar.

Começam assim a esboçar-se a concepções de literacia visual subjacentes à prática dos docentes, alavancadas em concepções de educação artística orientadas para o estudo da história da arte, para a reprodução de objectos, para a aprendizagem de técnicas, para a preparação para o trabalho seguindo determinados procedimentos. Todo este “esboço” inicial irá sendo desenvolvido ao longo do ano lectivo, mas fica a pergunta:

- O que me parece então que podemos aprender desde este estudo?
- Podemos aprender sobre as práticas de visão e visualidade na escola.
- Podemos aprender sobre quem os professores pensam que são os seus alunos, para depois inferirmos quem os alunos chegam a pensar que são eles mesmos.

- Podemos aprender sobre o que é que os professores pensam que trata (e não trata) a sua disciplina.
- Podemos aprender sobre as concepções de educação artística que orientam as práticas.
- Podemos aprender sobre que concepções de Literacia Visual têm os professores e a que referentes se vinculam.
- Podemos aprender sobre que caminhos transitar na educação para as artes visuais.

Bibliografia

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (p. 240). Catarata.

Agirre, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades” (pp. 35-45). Granada: Universidade de Granada.

Costa, L. M. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. In I. Dussel & D. Gutiérrez (Eds.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imágen* (pp. 155-164). Buenos Aires: Ediciones Manantial. Retrieved January 21, 2011, from http://books.google.com/books?id=qgzRt1xlqaoC&pgis=1.

Departamento de Educação Básica. (2001). Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

Elkins, J. (2003). *Visual studies: a skeptical introduction* (p. 230). Routledge. Retrieved October 21, 2010, from http://books.google.com/books?id=rj17dl8IGvUC&pgis=1.

Elkins, J. (2008). *Visual literacy* (p. 217). London: Routledge.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales* (p. 125). Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2010). Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades” (pp. 47-59). Granada: Universidade de Granada.

Lima, A. (1932). Metodologia (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin.

Reis, R. (2009). The Literacy in Visual Arts: A view about Elementary School Curriculum in Portugal. . *International Journal of the Arts in Society*, 4(1), 317-328. Retrieved from http://ija.cgpublisher.com/product/pub.85/prod.390.

Ribeiro, Â. (2005). A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual. Dados. Retrieved from http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3961.

Rocha, M. M. da S. (2001). *Educação em arte - concepções e práticas: um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Retrieved from http://run.unl.pt/bitstream/10362/325/1/rocha_2001.pdf.

Rogoff, I. (2002). Studying Visual Culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (2nd ed.). London: Routledge.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Retrieved from http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm.

Walker, S., & Chaplin, J. A. (2002). *Una introducción a la cultura visual* (1st ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro - EUB.

[1] Para mais informações sobre estes modelos de análise propostos nos textos ver Agirre, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades”* (pp. 35-45). Granada: Universidade de Granada; e Hernández, F. (2010). Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia. In R. G. Vida,

M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades”* (pp. 47-59). Granada: Universidade de Granada.

[2] Disponibilizaram-se para colaborar neste estudo 7 Educadores do Pré-Escolar; 10 Professores do 1º Ciclo; 51 Professores do 2º ciclo; 14 Professores do 3º ciclo; 5 Professores do Secundário; e 3 Professores do Ensino Superior Politécnico.

[3] O formulário pode ser consultado *online* no seguinte endereço: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDAwMU9qTGRnU21ITFk1MmpfZjZROHc6MQ#gid=0
Note-se que para responder a este questionário é preciso inserir um código pessoal, que é confidencial para cada colaborador) sem o qual as respostas não serão consideradas válidas.

[4] Disponível em http://imagensnaescola.4shared.com

[5] À data em que escrevo (14/02/11) dos 52 professores de EVT envolvidos no estudo colaboraram apenas 37, com 61 respostas.

[6] Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de Março, e alterado pelas Leis n.º 45/85, de 17 de Setembro, e 114/91, de 3 de Setembro, e Decretos-lei n.º 332/97 e 334/97, ambos de 27 de Novembro, pela Lei n.º 50/2004, de 24 de Agosto, pela Lei n.º 24/2006 de 30 de Junho e pela Lei n.º 16/2008, de 1 de Abril.

[7] Alínea f) do ponto 2. do artigo 75º do Código do Direito de Autor e Direitos Conexos.

[8] Este livro não tem tradução em português mas sim em castelhano com o título *Posiciones en la enseñaza*, publicado pela editora Akal em 2005.

[9] Esta tese de Ângelo Ribeiro (2005) refere-se apenas aos manuais escolares de Educação Visual (3º ciclo) mas o rápido folhear de um conjunto de manuais escolares de EVT, ainda que sem uma estatística exacta, permite-me corroborar estas conclusões.

[10] A Escola Infantil em Espanha vai até ao 6º ano de escolaridade, ou seja o 2º ciclo em Portugal.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A cidade como tela mediática – Setúbal, um estudo de caso

HELENA DE SOUSA FREITAS
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, CIES-IUL, Lisboa, Portugal
helena@jornalismo-literatura.com

Resumo:
Os murais, que constituíram uma estratégia comunicacional transversal a todo o espectro partidário durante o PREC, tornaram-se mais esporádicos desde então, ressurgindo sobretudo em momentos conturbados, quando partidos na oposição, sindicatos ou movimentos de cidadãos apostam em transformar o espaço público num canal de mensagens político-sociais. Forma de comunicação dirigida ao transeunte, cujo olhar, eventualmente cúmplice, procura seduzir, a arte mural dá notícias do quotidiano que a envolve e pode ser tão efémera como um jornal diário. Mas esta utilização da epiderme urbana far-se-á a par ou em alternativa aos media convencionais, mais concretamente à imprensa? A procura de uma resposta a esta pergunta originou a investigação "Histórias que as paredes contam – O muralismo como forma de comunicação alternativa na cidade de Setúbal (1974-2010)", que analisará a "retórica dos muros" em função das técnicas empregues, dos temas abordados e dos destinatários das mensagens veiculadas em paredes, muros e fachadas de edifícios. Com ela pretende-se aferir em que moldes o muralismo funcionou como alternativa à imprensa local enquanto meio de divulgação/"denúncia" de problemas sociais. A investigação inclui um levantamento fotográfico (dado as fotografias serem o único suporte em que alguns murais ainda perduram), a revisão da literatura (com ênfase para a produção bibliográfica latino-americana), uma revista de imprensa para o período em estudo (com enfoque no jornal "O Setubalense") e entrevistas aos autores de murais e a uma amostra do seu público-alvo.

Palavras-chave:
Murais, *media*, comunicação alternativa, política, cidadania.

Brevíssima contextualização da investigação

As origens da pintura mural perdem-se na (Pré-)História, nos desenhos que o Homem, talvez nem sempre consciente da posteridade, grafou nas paredes das cavernas em representação dos seus hábitos e temores quotidianos, definindo simultaneamente territórios e lógicas de acção.

Todavia, a imagem contemporânea do mural pouco deve a esse período, estando mais próxima dos trabalhos com que "Los Tres Grandes" – Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros – renovaram formalmente a pintura mexicana nas décadas de 20 e 30, período pós-revolucionário em que a arte mergulhou na realidade política e social, ou das palavras de ordem que se tornaram das mais fortes marcas do Maio de 68 em França.

Em Portugal, os murais tiveram viva e ampla expressão durante o Processo Revolucionário Em Curso (PREC), constituindo, então, uma forma de comunicação transversal a todo o espectro partidário – do Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado (MRPP), ao Centro Democrático Social (CDS), incluindo o Partido Popular Monárquico (PPM) – e à qual se associaram grupos como o Movimento Democrático de Artistas Plásticos, que tinha nas suas fileiras João Abel Manta, Júlio Pomar, Vespeira ou Carlos Calvet. Segundo o pintor Rui Mário Gonçalves, neste período foram pintados murais em Lisboa e no Porto mas também em Évora e mesmo em Viseu, lugar "*reactivo às propostas do 25 de Abril*"[1].

De aparição menos regular na década de 80 e seguintes, continuaram, todavia, a ressurgir na malha urbana sempre que a reacção popular se intensificava, acompanhando episódios de contestação à política educativa ou às alterações ao Código do Trabalho, bem como à tomada de posição em torno da questão da interrupção voluntária da gravidez.

A partir dos anos 90, a prática muralística em Portugal começou a partilhar o suporte com os *graffiti* e, ainda mais recentemente, com os *stencils* – novas formas de comunicação gráfica com o mesmo objectivo: o discurso *de* cidadãos *para* cidadãos mediante: a) a apropriação e transformação do espaço público num canal de mensagens político-sociais e b) uma linguagem e uma estética que podem exigir a partilha de códigos entre emissor e receptor (Silva Tellez, 1987 e 1989).

Entre nós, o muralismo como expressão comunicacional tem sido um tema marginal, existindo um levantamento fotográfico das "paredes pintadas" – sobretudo pelas lentes de Paixão Esteves e de Maria da Conceição Neuparth e relativos a Lisboa e ao PREC – ainda sem eco na análise teórica. Porém, afigura-se-nos fundamental estudar os murais enquanto meio de comunicação popular e contrapoder dos *media* tradicionais, como reacção cívica ou partidária ao poder político estabelecido e até mesmo – apesar da efemeridade que os caracteriza – como tentativa de salvaguardar uma memória colectiva por vezes incómoda.

É neste âmbito que nos propomos analisar a comunicação mural durante 37 anos (1974-2010) na cidade de Setúbal, procurando perceber como se processou, qual o seu impacto e qual a interacção dos cidadãos com as mensagens veiculadas. Entre as hipóteses a (in)validar estão:

- O mural é uma prática discursiva de partidos na oposição, sindicatos, movimentos cívicos e populares autónomos.
- Ao serem comuns a outros suportes, os elementos utilizados nos murais enquadram-se numa estratégia comunicacional mais vasta das organizações que os criam.
- O muralismo funciona como contrapoder face aos meios de comunicação convencionais, colmatando eventuais falhas destes ou apresentando leituras distintas dos mesmos temas.
- Os *graffiti* e os *stencils* são formas de expressão que – munidas de diferentes técnicas e códigos – cumprem, presentemente, um papel informativo, de alerta ou de apelo cívico similar ao dos murais.

A função comunicacional do mural – aproximação ao estado da arte

Se a utilização da malha urbana no Maio de 68 foi das mais documentadas, na década de 80 a América Latina viu o mural tornar-se um testemunho de primeira linha para a compreensão da história das populações (Saúl, 1972), tornando-se, como tal, objecto de uma multiplicidade de análises que se prolonga no tempo (Bellange, 1995; Longoni, 1999; Sandoval Espinoza, 2001; Rodríguez-Plaza, 2005, entre outros).

Através dos murais, as urbes convertem-se no que Alejandra Sandoval Espinoza (2001) descreve como um espaço de representação e de expressão das novas tensões sociais, culturais e políticas e os muros, paredes e fachadas de edifícios (nem sempre devolutos...) transformam-se no suporte de relatos contemporâneos.

Na verdade, enquanto dura, uma pintura mural acende recordações de causas e lutas, de desigualdades e injustiças, prolongando o acto comunicacional para além do episódio concreto e momentâneo que o motivou, num combate ao esquecimento que contribui para consolidar essa memória colectiva que, segundo Jacques Le Goff (1990), tem constituído um marco na luta pelo poder conduzida pelas forças sociais.

Mas bastará isso para que os murais tenham um estatuto equivalente ao dos órgãos de comunicação?

Pedro Celedón sustenta que os murais "socializam a informação, ao constituírem-se como verdadeiros reforços dos meios habituais de comunicação"[2], não receando classificá-los de "verdadeiros jornais populares"[3].

Por seu lado, Paula Alcatruz Riquelme (2004) argumenta que um mural conseguirá mesmo tornar-se mais incontornável do que um *media* convencional, na medida em que um político pode tentar ignorar um tema incómodo mudando de canal ou desligando a rádio, mas... o que fazer perante um mural pintado frente à sua casa?

A opção mais evidente será ocultá-lo, ordenando a limpeza da parede, mas também é certo que, ao fazê-lo, o poder estabelecido proporciona uma nova "tela" a quem o confronta, permitindo que os muralistas – sejam de partidos na oposição, juventudes partidárias, estruturas sindicais, comissões de moradores ou outros grupos cívicos – reincidam na mensagem ou a actualizem.

Com vista à construção do estado da arte, ancorámo-nos no extenso trabalho desenvolvido pelos autores latino-americanos com base na experiência do próprio continente.

Descobrimos, então, um conjunto de similitudes entre a realidade portuguesa e a do Chile, país onde o muralismo se transformou num fenómeno político-cultural que "se multiplicou e estendeu a partidos de todas as tendências"[4], não obstante tenham sido as forças de esquerda a reiterar e levar mais longe a prática, "tirando-a do seu estrito enquadramento propagandístico para a converterem num meio de expressão popular e colectivo"[5].

A comprovar esta heterogeneidade, Sandoval Espinoza indica as brigadas Ramona Parra (comunista), Elmo Catalán (socialista), Hernán Mery (democrata-cristã) e Roberto Matus (nacionalista), entre dezenas de outras, geralmente nascidas no seio das juventudes partidárias.

Das brigadas elencadas, uma das mais conhecidas será a Ramona Parra, cujo nível de organização interna chegou a permitir a execução de um mural de dois metros de altura por trinta de largura em dois minutos e meio. Segundo Sandoval Espinoza, foi com esta brigada que, no final dos anos 60, início de 70, o muralismo chileno começou a aproximar-se de uma prática artística.

Curiosamente, tanto no Chile como em Portugal, esta forma de expressão artística teve – em momentos políticos específicos – aceitação institucional, o que não deixa de parecer paradoxal face à sua filosofia intrínseca de uso transgressor dos muros.

Se a 10 de Junho de 1974, na esteira da Revolução, o Movimento Democrático de Artistas Plásticos reuniu, na Galeria de Arte Moderna de Belém, os seus primeiros quarenta e oito membros – numa referência aos quarenta e oito anos da extinta ditadura – para executar um painel alusivo aos novos tempos que o país vivia, tendo havido convites para que a obra integrasse a Bienal de Veneza ou o Salon de la Jeune Peinture, em Paris, no Chile o acolhimento veio, em 1970 e em 1971, do Instituto de Arte Latinoamericano e do Museu de Arte Contemporânea, que expuseram trabalhos das brigadas muralistas.

Mas, sendo a vertente comunicacional dos murais o ponto fulcral da nossa investigação, interessou-nos particularmente a forma como a questão era tida em conta pelos muralistas chilenos, que chegaram a aproveitar a presença de jornalistas estrangeiros no país para fazer murais em várias línguas, acreditando que tal potenciava a eficácia da mensagem.

"O muralismo de rua consciencializava visualmente o espectador, educava através da denúncia social, informava através do registo diário dos acontecimentos"[6], contou Alejandro "Mono" Gonzalez, que entre 1970 e 1973 foi encarregado artístico da Brigada Ramona Parra (BRP). Já na sequência do golpe de Pinochet, a 11 de Setembro de 1973, os murais serviram para denunciar "o desemprego, a pobreza, a tortura, o desaparecimento de gente"[7], bem como para ajudar a população na luta contra os militares, ensinando "como preparar um cocktail molotov, como construir armas caseiras, como usar um fuzil"[8].

Quando descrevem os objectivos dos murais, as brigadas empregam amiúde os termos "denunciar" e "informar" como sinónimos, deixando transparecer uma visão depreciativa dos meios de comunicação tradicionais, tidos como coniventes com o poder estabelecido e, portanto, pouco dignos de confiança.

Danilo Bahamondes, que foi responsável nacional da BRP, é explícito quando diz que "a comunicação é política e a política serve interesses. Se esses interesses se impõem, os meios de comunicação afirmarão, sem qualquer problema, que os submarinos estão feitos para voar"[9], justificando a utilidade das brigadas muralistas como contrapoder.

A noção dessa importância levou-o a regressar ao muralismo em 1973, com a Brigada Rodrigo Ambrosio, pois a vertente comunicacional estaria a ser descurada no momento de tensão política prévio ao golpe militar de 11 de Setembro.

"Dava-me conta de que nesse instante fazia muita falta que alguém dissesse coisas, porque nessa fase já estava toda a imprensa contra nós: a cadeia El Mercurio, La Tercera, a televisão..."[10], contou, deixando antever a noção de muralismo enquanto *media* alternativo.

A mesma preocupação esteve, em 1989, subjacente ao nascimento de outra brigada muralista, a Chacón. "As mensagens da Chacón vão desde pôr nas ruas opiniões políticas e fazer denúncias e contra-informações até incorporar leituras alternativas da contingência"[11], esclarece Sandoval Espinoza, acrescentando que um aspecto fulcral no discurso destes brigadistas "é o questionamento da voz oficial"[12].

Para esta brigada, que acreditava ser a comunicação social "o cenário predominante da luta ideológica e um dos instrumentos mais subtis e eficazes de dominação do sistema"[13], a divulgação de mensagens nas ruas contrabalançava a influência exercida pelo poder sobre os *media* tradicionais.

Mas, configurando-se o mural como um meio de comunicação alternativo, importa perceber a quem se dirige. Fará sentido falar de um público único e comum a todas as mensagens? Poderemos dividir em "individuais" e "colectivos" os destinatários dos murais? Ou a simples presença pública destes últimos inviabiliza uma comunicação exclusivamente *peer-to-peer*?

Das leituras até agora realizadas, concluímos que a literatura tende a entender o mural como uma "ferramenta de comunicação de massas"[14], o que, etimologicamente, implica que "o povo" seja o destinatário mais comum, mesmo se uma mensagem visa, por exemplo, confrontar um político. Daí, talvez, a tónica em causas a que os populares são sensíveis, por proximidade ou por afinidade.

"Pedíamos liberdade para o povo espanhol, autonomia para o povo basco, a independência de Angola, Moçambique..."[15], contou Danilo Bahamondes a propósito da sua experiência na Brigada Ramona Parra. E, referindo-se à sua passagem pela Chacón, sublinhou o objectivo brigadista de ganhar "um espaço e o afecto do povo, sobretudo dos que ainda não tinham voz"[16].

Não deixa também de ser interessante a preocupação em agradar a essa audiência, tal qual um *media* convencional. "Incomoda-me muito quando dizem que somos espirituosos. Tratamos de não ser tão espirituosos e dar apenas um *feeling* ao conteúdo em função daquilo que as pessoas querem receber"[17], contou Danilo Bahamondes, fazendo ainda notar que, após o Chile recuperar a democracia, as brigadas muralistas cuidaram de reformular os códigos de comunicação, pois, se

voltassem a escrever frases como “a terra a quem a trabalha”, a população diria: “Estes estão loucos”[18].

Perante este testemunho, impõem-se as perguntas:

a) O que é a atenção à pertinência da mensagem senão uma característica intrínseca dos meios de comunicação, que vigiam permanentemente a actualidade?

b) E o que é a preocupação em ganhar visibilidade e conquistar os populares senão um comportamento comum aos *media*, sempre empenhados em assegurar mercado e audiências?

c) E, por fim, não parecerá agora mais consistente a equiparação mural/*media*?

A investigação em curso procura, pois, compreender os contornos do fenómeno mural enquanto eventual forma de comunicação alternativa em Portugal. Contudo, não sendo exequível, num trabalho individual, investigar a temática em todo o país, a escolha recaiu sobre Setúbal, cidade exemplar no plano nacional pelo seu historial sociopolítico.

Algumas linhas sobre o *case study* e os caminhos já trilhados

Recorde-se, em jeito de contextualização, que o distrito de Setúbal tem sido, já em democracia, fustigado com particular severidade pelo desemprego e pela pobreza, sendo notório o facto de, em ambos os itens, apresentar geralmente taxas superiores à média nacional.

Distrito politicamente alinhado à esquerda, a sua capital – a “cidade vermelha” do PREC – possui uma veia contestatária cujo pulsar tem viva expressão nos murais. Executados por movimentos cívicos ou forças partidárias, o vínculo destes à população estreita-se numa dupla vertente: por ser ela a destinatária das mensagens e por estas pretenderem fazer eco das preocupações que a afligem.

Dado a presente investigação estar ainda numa fase inicial, não dispomos de respostas de entrevistados sobre a vertente comunicacional do muralismo em Setúbal. Recuperámos, todavia, testemunhos obtidos em 1997 com vista a uma reportagem sobre o tema.

À data, um elemento da JCP, Paulo Raimundo, esclareceu que a pintura de paredes enquanto estratégia preponderante dos partidos de esquerda decorre das condições económicas destas forças mas também da filosofia de comunicação de massas por elas defendida, sendo o mural entendido como um meio de divulgação de ideias com carácter mais permanente do que os panfletos ou os cartazes (Freitas, 1997). E o actual deputado do PCP Miguel Tiago, entrevistado enquanto membro da Frente Anti-Racista, sublinhou que um mural “é talvez o mais positivo de entre os vários tipos de meios que se ‘afixam’ e, se estiver bem feito, surte o efeito desejado”[19]: dirigir-se a toda a população.

Pelo PSR, um militante, Rui Penim, também destacou a intenção (in)formativa dos murais em que participou, afirmando que estes procuravam “informar o mais possível, de modo a levar à reflexão e preocupação sociais”[20], tendo um antigo elemento do partido, José Carlos Silva, contado que, ora a cal do poder estabelecido, ora o descuro dos partidos na captação de imagens, impediram que se salvaguardasse muito do trabalho que os muralistas realizaram na cidade durante a democracia.

“Perderam-se, em Setúbal, muitos registos que lhe serviam de memória”[21], lamentou, implicitamente realçando a importância dessas paredes contadoras de *histórias para a construção da História*.

Justifica-se, assim, a curiosidade em perceber, como já referimos, o impacto do muralismo enquanto forma de comunicação alternativa na cidade de Setúbal entre 1974 e 2010, o que vai requerer a leitura de bibliografia de enquadramento, bibliografia temática (escassa no que respeita não apenas a Setúbal mas a todo o país), uma revista de imprensa que terá por base “O

Setubalense", jornal publicado quase sem interrupções durante o período em análise, e a realização de diversas entrevistas.

Todavia, não partimos do zero para este trabalho. Em 2005 foi levada a cabo uma busca por imagens de murais junto de forças partidárias, da Câmara Municipal de Setúbal, de juntas de freguesia, sindicatos, comissões de moradores e jornais locais e regionais.

Esta demanda revelou-se, infelizmente, pouco produtiva, pelo que se avançou para uma solicitação pública (recorrendo aos *media* tradicionais e à afixação de pequenos cartazes em locais movimentados da cidade) e se tentou colocar em marcha uma cadeia de passa-palavra, nomeadamente por *e-mail*.

No total, foram escrutinados vários milhares de imagens (para encontrar, por exemplo, um mural em segundo plano numa fotografia de inundações...) e estabelecidas centenas de contactos directos, por telefone e *e-mail*, para diversos pontos do país e do estrangeiro (França, Coreia do Sul, Canárias, Brasil), de modo a alcançar arquivos, organizados ou dispersos, de particulares.

O que se pedia? Fotos de murais políticos e sociais que permitissem resgatar à memória difusa momentos conturbados que a cidade atravessou: os despedimentos na fábrica Viegas e Lopes e na Renault, o problema das escórias da Metalimex, a luta contra a co-incineração na Arrábida...

A maior parte desta informação viria a figurar também em folhetos de divulgação e numa notícia da imprensa regional sobre uma mostra itinerante concebida em 2007 para dar a conhecer o projecto à população. O nome dessa exposição? "Murais de Setúbal – Histórias que as Paredes Contam" – título que viria a baptizar a tese de doutoramento que dá agora os primeiros passos.

Muralismo e acção cívica na cidade de Setúbal

De acordo com as imagens e os relatos obtidos, Setúbal conheceu murais de diversas forças políticas, todas elas de esquerda. Porém, as imagens captadas dão conta de um fenómeno curioso: com a institucionalização e progressiva integração no sistema (conquista de assento parlamentar, por exemplo) dos partidos que mais recorriam ao mural, estes passaram a ser, predominantemente, assinados pelas juventudes partidárias (caso da Juventude Comunista Portuguesa – JCP) ou por estruturas semi-autónomas, como a Frente Anti-Racista (afecta ao PCP) ou a SOS Racismo (afecta ao Partido Socialista Revolucionário – PSR, que se veio a diluir no Bloco de Esquerda).

Saliente-se que, um pouco na lógica do MRPP, cujos murais, de elevado sentido estético, dispõem de uma secção própria no *site* do partido, o PSR convidava pessoas relacionadas com as artes plásticas, nomeadamente estudantes – que não tinham de ser militantes –, para elaborar estes trabalhos. Além da preocupação com a vertente artística, esta opção pode ser interpretada como a vontade de conciliar dois mundos: o das camadas populares, visadas em temas como a legalização do aborto (acto que, não podendo ser realizado nos hospitais públicos, forçava as mulheres mais pobres a correr os riscos da clandestinidade), e o dos jovens universitários, autores do mural.

Em Setúbal, o PSR tem outra experiência interessante e digna de nota, esta talvez mesmo exclusiva da cidade. Nos anos 90, o partido envolveu-se numa campanha para melhorar a segurança rodoviária de uma artéria local (a Avenida Bento de Jesus Caraça) onde, devido às velocidades praticadas pelos automóveis, os atropelamentos eram frequentes e muitas vezes fatais. A campanha integrou a Comissão de Moradores do Pote d'Água (bairro contíguo à avenida em causa) e mobilizou diversos cidadãos, incluindo – e eis o ponto assinalável – representantes da comunidade cigana, que é expressiva na cidade mas faz a sua vida à margem da intervenção cívica e política. Este é o único caso que conhecemos da sua presença numa acção deste tipo.

A propósito da intervenção da Comissão de Moradores do Pote d'Água, importa referir que a acção de movimentos sociais e/ou cívicos – emergente na cidade em meados de 60 (Faria, 2006) e com um papel relevante no pós-Revolução (Pinho et al., 2002) – ressurgiu na luta contra a co-

incineração na Arrábida, que mobilizou a uma voz partidos, sindicatos e grupos organizados de cidadãos durante a décadas de 90 e 2000.

Mas, em que se cruza a intervenção cívica com o muralismo? No facto de, tanto no caso dos atropelamentos na Avenida Bento de Jesus Caraça como no dos protestos contra a co-incineração, as paredes e muros da cidade terem servido de suporte à contestação, sendo animadas por pinturas murais do PSR, da JCP e de grupos/cidadãos anónimos.

Estas situações alertaram-nos para outro aspecto significativo: frases e elementos dos murais podiam ser, frequentemente, encontrados também nas faixas, cartazes e demais suportes das mesmas estruturas, revelando a existência de uma campanha de comunicação mais ampla e com preocupações de coerência.

Eis, pois, outro ângulo a ter em conta num estudo que escolheu abranger quase quatro décadas pelo facto de "os conteúdos das mensagens, o carácter das intervenções, assim como as motivações pessoais e colectivas, se modificarem de acordo com as transformações experimentadas pelo país"[22], o que decerto se reflecte nos murais.

A polifonia das paredes

Como foi inicialmente indicado, o muralismo está no cerne da investigação em curso, mas outras formas de comunicação gráfica que utilizem as paredes e muros para difundir as suas mensagens encontram-se, igualmente, sob escrutínio, pelo óbvio interesse em apreender a existência de um grau de parentesco com a prática mural, seus autores e técnicas, seus públicos e objectivos.

Andar a pé pela cidade torna-se, neste contexto, um exercício formidável para uma primeira análise dos murais, *graffiti* e *stencils*, pois ocorre-nos, logo aí, um vasto leque de questões.

Quem são os seus autores? Quando os pintaram? Que assuntos escolheram e como os representam? Focam assuntos do domínio público e já mediatizados por outros suportes? Uma mesma temática é abordada de forma distinta por muralistas e *writers*? O que caracteriza os espaços escolhidos? Qual parece ser a reacção do transeunte? Como reage quem está no poder? – são algumas perguntas que, mesmo sem a preocupação de investigar com método, podem assaltar-nos.

Não existindo, neste caso, um repositório que salvaguarde aquelas mensagens e nos assegure o acesso posterior às mesmas – como temos, para a imprensa, a Biblioteca Nacional, a Hemeroteca ou os arquivos dos próprios jornais – somos seduzidos pela fugacidade e volatilidade dos registos, que amiúde se renovam nos espaços mais disputados.

No que concerne a este aspecto, é de realçar que o que move os muralistas (sejam de partidos, sindicatos, comissões de moradores ou outros) a escolher um determinado espaço parece ser, quase exclusivamente, a visibilidade pública do mesmo, enquanto no caso dos *graffers* ou *writers* a aplicação dos *graffiti* funciona também como forma de apropriação e delimitação territoriais (Babo, 2001).

Outra diferença saliente, ainda que não generalizada, entre murais e *graffiti* prende-se com a execução. Mais do que recorrer a diferentes técnicas e matérias-primas (os murais são, regra geral, pintados com trincha e baldes de tinta e os *graffiti* com latas de *spray*), estas duas práticas são produzidas distintamente: os murais resultam, na esmagadora maioria dos casos, de um trabalho colectivo (é feito em conjunto e assinado por uma estrutura), enquanto os *graffiti* são, geralmente, uma obra individual (executada por apenas uma pessoa, que ali coloca o seu "nome de guerra").

Cabe à investigação que nos propomos realizar compreender em que medida a origem colectiva dos murais e a origem individual dos *graffiti* se relacionam com a mensagem veiculada, o espaço escolhido para a sua manifestação e a audiência a que se destina.

Ainda mais recente do que os *graffiti* mas também muito interessante é o fenómeno *stencil*, que iremos comparar com as outras formas de expressão referidas. Partilhando com elas a vocação

contestatária, os *stencils* distanciam-se na técnica, que passa pela construção de um molde (frequentemente em *k-line*) sobre o qual é aplicado *spray*. Retirado o molde, permanece na parede a imagem que os seus contornos limitavam, agora preenchida a tinta. Pensados para uma acção rápida, não é raro vê-los conjugado com os *graffiti*, sendo também complementares a alguns murais.

Apesar da oposição formal entre murais e *graffiti* que, por uma questão de facilidade e clareza, aqui se estabelece, para uma eficaz análise do fenómeno muralístico não deve escamotear-se que os *graffiti* – mesmo quando apenas tomam a cidade enquanto corpo do exercício criativo (Babo, 2001) – constituem, também eles, discursos e práticas em estreita relação com o território e o momento histórico.

Ou seja, se documentados, são igualmente passíveis de contribuir para o estudo do passado e do presente. E com a sua tónica "no desenvolvimento iconográfico, na experimentação técnica e na função de representação no espaço público"[23], é facto que têm vindo a conquistar terreno na epiderme urbana, onde são também cada vez mais florescentes os *stencils*.

No fundo, duas "jovens" expressões que, podendo rasurar a memória dos murais, simultaneamente a evocam, pois, apostando frequentemente numa maior economia dos meios de produção, numa mudança dos símbolos utilizados e numa síntese da escrita, continuam a sublinhar muitas das preocupações dos seus "antecessores", como o racismo ou a ecologia.

Portanto, se encontramos embriões de conflito no território físico e discrepâncias nas opções técnicas e mesmo narrativas, também notamos que, em termos temáticos, os territórios confluem e o interesse predominante será a difusão de uma mensagem, seja ela mais ou menos explícita. Aferir o êxito dessa missão é a razão de ser da investigação que temos em mãos.

Bibliografia

Alcatruz Riquelme, Paula (2004). "Aquí se Pinta Nuestra Historia – El Muralismo Callejero como Acercamiento Metodológico al Sujeto Histórico Poblador". *Anuario de Pregrado 2004*. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad de Chile. URL:www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/Historia/AnuarioPregrado_Aqui_Se_Pinta.pdf

Alpini, Alfredo (1998). "A 30 Años. El Mayo Francés". *Relaciones – Revista al Tema del Hombre*, 168. URL: http://fp.chasque.net/~relacion/9805/memoranda.htm

Babo, Maria Augusta (2001). "Ars Scribendi: Do grafo ao graffiti". *Revista de Comunicação e Linguagens*, 30: 225-232

Bellange, Ebe (1995). *El Mural como Reflejo de la Realidad Social en Chile*. Santiago: Editorial LOM, Ediciones Chile/América Cesoc

Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Editorial Eudeba

Brinca, Pedro e Etelvina Baía (2001). *Memórias da Revolução no Distrito de Setúbal – 25 Anos Depois*. vol. 1 e vol. 2, Setúbal: Setúbal na Rede

Campos, Ricardo (2010). "Muita Tinta! – Graffiti e Street Art: O Génio e a Rebeldia da Arte de Rua em Análise Antropológica". *Revista CAIS*, 150: 6-13

Edinger, Daniel (realiz.) (1976), *Setúbal, Ville Rouge*. Arcueil, ISKRA

Faria, Carlos Vieira de (2009), *As Cidades na Cidade – Movimentos Sociais Urbanos em Setúbal (1986-1995)*. Lisboa: Esfera do Caos

Faria, Carlos Vieira de (2006). "A Cidade e os Movimentos Sociais – Análise da Experiência de Setúbal: 1966-1995". *Economia e Sociologia*, 82: 93-117.

Freitas, Helena de Sousa (1997). "Quando as Paredes Ganham Vida...", *Sem Mais*, 45: 10-17

Gonçalves, Rui Mário (1999). "A Arte Liberta", *Vida Mundial*, 15: 82-88

Le Goff, Jacques (1990). *História e Memória*. Campinas: Unicamp

Longoni, Ana (1999). "Brigadas Muralistas: La Persistencia de una Práctica de Comunicación Político-Visual", *Revista Critica Cultural*, 19: 22-27

Pinho, Jaime, Fernanda Gonçalves e Leonor Taurino (2002). *Fartas de Viver na Lama – 25 de Abril – O Castelo Velho e Outros Bairros SAAL do Distrito de Setúbal*. Lisboa: Edições Colibri

Rodríguez-Plaza, Patricio (2005). "Estética, Política y Vida Cotidiana – El Caso de la Pintura Callejera Chilena". Bifurcaciones – *Revista de Estudios Culturales Urbanos*, 3. URL: www.bifurcaciones.cl/003/Rodriguez-Plaza.htm

Sandoval Espinoza, Alejandra (2001). *Palabras Escritas en un Muro – El Caso de la Brigada Chacón*. Santiago: Ediciones SUR

Saúl, Ernesto (1972). *Pintura Social en Chile*. Santiago: Quimantú

Silva Téllez, Armando (1987). Pu*nto de Vista Ciudadano – Focalización Visual y Puesta en Escena del Graffiti*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo

Silva Téllez, Armando (1989). "La Ciudad como Comunicación". *Diálogos de la Comunicación*, 23. URL: www.dialogosfelafacs.net/articulos/pdf/23ArmandoSilva.pdf

Soares, Joaquina (direcção, coordenação e textos) & Álvaro Henriques da Silva (levantamento fotográfico) (1994). *Murais do 25 de Abril – Discurso de uma Revolução – 1974-1977*. Setúbal: Museu de Arqueologia e Etnografia do Distrito de Setúbal, Associação de Municípios do Distrito de Setúbal

Notas finais

[1] Gonçalves, Rui Mário (1999), "A Arte Liberta", *Vida Mundial*, 15, p. 88
[2] Sandoval Espinoza, Alejandra (2001), *Palabras Escritas en un Muro – El Caso de la Brigada Chacón*, p. 10
[3] *Ibidem*
[4] *Idem*, p. 27
[5] *Idem*, pp. 27-28
[6] *Idem*, pp. 33-35
[7] *Idem*, p. 44
[8] *Ibidem*
[9] *Idem*, p. 60
[10] *Idem*, p. 41
[11] *Idem*, p. 58
[12] *Ibidem*
[13] Segundo um documento em que a Brigada Chacón revelava o seu perfil e objectivos, citado por Sandoval Espinoza, Alejandra (2001), *Palabras Escritas en un Muro – El Caso de la Brigada Chacón*, p. 62
[14] Longoni, Ana (1999), "Brigadas Muralistas: La Persistencia de una Práctica de Comunicación Político-Visual", *Revista Critica Cultural*, 19, p. 26
[15] Sandoval Espinoza, Alejandra (2001), *Palabras Escritas en un Muro – El Caso de la Brigada Chacón*, p. 36
[16] *Idem*, p. 58
[17] *Idem*, p. 59
[18] *Idem*, p. 57
[19] Freitas, Helena de Sousa (1997), "Quando as Paredes Ganham Vida...", *Sem Mais*, 45, p. 12
[20] *Idem*, p. 14
[21] *Idem*, p. 12
[22] Sandoval Espinoza, Alejandra (2001), *Palabras Escritas en un Muro – El Caso de la Brigada Chacón*, p. 14
[23] *Idem*, p. 20

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

VER para LER

GRAÇA LOBO
Direcção Regional de Educação do Algarve, Faro, Algarve
graca.lobo@drealg.min-edu.com

ISA CATARINA MATEUS
Direcção Regional de Educação do Algarve, Faro, Algarve
icatmat@gmail.com

Resumo:
VER para LER desenvolve-se por projetos cujo mote de cada um é encontrado no interior do filme ou do livro, através de uma sucessão de atividades concebidas para esses objetos artísticos não contemplados no programa curricular. Onde se explora e aprofunda a construção de sentido. Dos conhecimentos adquiridos na escola e fora da escola para mais se apreender e melhor se compreender e intervir no mundo. Para que a pegada humana deixe menos lixo e mais arte. Partindo da experiência de VER um filme, à leitura do mesmo filme; da compreensão da obra literária mais próxima ao filme à comunicação oral e visual da experiência escrita. Em todos os momentos de cada projeto ***VER para LER*** se tenta ultrapassar o ato de VER para o ato de LER. Pressupondo-se assim, um entendimento alargado e profundo da noção de leitura bem como de um apuramento vasto do sentido do olhar. Que cumula, para além das imagens em movimento (cinema) e da leitura literária, as imagens fixas (plásticas e visuais) e as imagens sonoras (música) cuja relevância de conexões seja premente na obra fílmica e na obra literária em estudo.
Onde o evento – nunca inicial é só mais uma atividade protagonizada pelos participantes/intervenientes que são os motores das atividades e os autores dos produtos. Acompanhados pelos professores das turmas, pelo professor bibliotecário e equipa e pelas coordenadoras do ***VER para LER.***

Palavras-chave:
Oficinas, cinema, literatura, literacia, cidadania.

O Estado da questão

No princípio era…

o Cinema: Trabalhado em sala de aula por professores das mais diversas áreas disciplinares segundo materiais pedagógicos previamente fornecidos e outros de apoio explorados em formação preliminar e intercalar entre professores e a coordenadora dos projectos de Cinema nas escolas do Algarve, em curso desde 1997. Cujo percurso de aprendizagem dos alunos começa com a deslocação à sala de cinema da localidade mais próxima à escola para a exibição de uma película. Onde encontram outros colegas de outras escolas no mesmo nível de ensino do Cinema. E culmina, no fim do ano lectivo, exactamente nesse espaço com a `Festa do Cinema ` onde se averiguam conhecimentos e se apuram os níveis de qualidade (num Jogo chamado *A Febre do Cinema*) e onde se assiste a mais um filme sempre comentado intercalado por um programa de atividades de

expressão artística livre apresentado pelas turmas das escolas envolvidas e da exibição dos exercícios fílmicos baseados nos filmes vistos e explorados durante o ano lectivo.

a Literatura: extra curricular. E as bibliotecas escolares a impulsionarem projectos de promoção da leitura. Que acontece nas escolas de uma forma agradável pela via da oralidade. E entre performances artísticas divulgando autores clássicos; com os autores de obras recém-publicadas apresentando-as e dando-se a conhecer na curiosidade emergente da visita a plateias constituídas por várias turmas.

Depois veio a ligação entre estes dois mundos, que se podem pensar em conjunto e não hierarquizando qualquer destas artes. Melhor dizendo nasceu na Direcção Regional do Algarve do diálogo entre a responsável pelo Programa Juventude-Cinema-Escola, Graça Lobo e a responsável pela Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares, Filomena Branco, uma colaboração que em 2009/2010 se materializou no Programa ***VER para LER***.

Este é um Programa que através de vários projetos pretende alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, potenciar a atividade leitora e fomentar a avaliação crítica sobre o objeto artístico através da experimentação criativa.

Ao mesmo tempo potencia o acervo fílmico e bibliográfico das Bibliotecas Escolares, numa perspectiva intertextual.

E para operacionalizar este Programa, Isa Catarina Mateus desenhou uma estratégia de Oficinas de Leitura (do filme e do livro) e de Escrita que a seguir se reportam.

Arquitectura da sequência

*Ver um filme e*m sala de cinema, porque nada substitui a magia e o simbolismo da sala escura. Filme que é contextualizado pela Coordenadora do Programa JCE.

Encontrar uma obra literária para ser trabalhada – obra que foi adaptada a filme ou uma cujo tema se relacione. Com Adequação ao público-alvo e tentando procurar obras cujos temas pareçam relevantes para a faixa etária a que se destinam.

Desenvolver as Oficinas nas Bibliotecas Escolares, outro espaço simbólico por excelência. O Universo da leitura descolarizada.

E são as Bibliotecas Escolares que preparam o espaço; divulgam as atividades; disponibilizam em destaque vitrinas com títulos temáticos (que previamente se organiza); fora das oficinas apoiam os professores das turmas envolvidas na consecução dos trabalhos intermédios e orientam os alunos envolvidos na finalização dos seus produtos resultantes das Oficinas; divulgam os resultados das atividades desenvolvidas nas Oficinas; colaboram na execução das exposições de trabalhos.

Por fim e é só o princípio de uma outra História, divulgar os textos produzidos.

Os actores são os alunos, mas preferencialmente pretende-se abranger os que não têm cinema.

E os heróis são os professores. Tantas solicitações, tantos projetos que chegam às escolas…

E as atividades diversas são propostas por temas em concreto (Educação sexual, 25 de Abril…) ou tendo relação com questões que possam interessar os alunos e terem abordagens interdisciplinares (Conto Maravilhoso, Sociedade, o Mal…)

Actividades desenvolvidas

- Com o 1º ciclo da EB1 de Silves e EB1 de Altura e da Conceição (Na sequência do Dia Mundial da Alimentação). Total de alunos envolvidos – 120.

Visionamento do filme *A menina Gorda* de Pedro Lino, a partir do poema de Rui Ribeiro Couto dito por João Villaret. Actividades propostas: Leitura expressiva do poema; reescrita do poema com outro adjectivo (a menina magra…), pesquisa de imagens icónicas da gordura; compreensão do conceito de Belo através dos tempos e razões históricas para a sua definição.

- Com o 4º e o 5º ano dos 6 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Faro (Actividade em torno do 25 de Abril). Total de alunos envolvidos – 420

Visionamento do filme *O Tesouro* de João Botelho e leitura da obra homónima de Manuel António Pina. Informação Histórica, Elaboração de textos em oficinas de escrita criativa. Exposição dos trabalhos em encontro com Otelo Saraiva de Carvalho.

- Com o 3º ciclo de 2 Escolas do Concelho de Faro – (Em colaboração com o Projecto Entrelinhas da Biblioteca Municipal de Faro). Total de alunos envolvidos –. 125

Visionamento do filme *Inkheart* de Ian Softley e leitura de capítulos da obra homónima de Cornelia Funk. Oficinas de Leitura explorando as questões da adaptação. Oficinas de Escrita criativa, a partir do conceito de Herói e seguindo as estratégias de produção de conto maravilhoso. Exposição final dos trabalhos, leitura encenada e com construção de banda de sons, adaptação o texto a guião para ser filmado.

- Com o 3º ciclo do Agrupamento de Escolas do Montenegro (Integrado no Programa A *LER* + e inserido na Educação Sexual). Total de alunos envolvidos – 82

Visionamento do filme *Juno* de Jason Reitman e leitura de capítulos da obra *O meu Primeiro Beijo e outros traumas* de Adam Bagdasarian. Oficinas de leitura e escrita, privilegiando-se a escrita diarística.

- Com o 10º ano das 3 Escolas Secundárias do Concelho de Faro - (Em colaboração com o Projecto Entrelinhas da Biblioteca Municipal de Faro). Total de alunos envolvidos – 210

Visionamento do filme *O Deus das Moscas* de Harry Hook e leitura de capítulos da obra homónima de William Golding. Oficinas de Leitura conduzidas para uma reflexão sobre a organização da sociedade, o papel do grupo e das lideranças e a emergência do mal. Produção de textos. Publicação dos textos no Jornal e Blog da Escola.

A flexão no terreno

O acento da seguinte expressão escrita que se apresenta sobre ***VER para LER*** centra-se em alguns aspetos reflexivos dos mundos que se vive e que se entrevê no contacto com os alunos. Não, de longe, a totalidade da intervenção nem o caminho percorrido nas práticas. Muito menos as evidências prestadas pela produção escrita que vigoram nos jornais e blogs escolares, nas exposições, nas mostras performativas, nos exercícios fílmicos sobre o processo. Mas o que ressalta das questões, das necessidades e exigências dos alunos, levantadas sobre a durabilidade e utilização dos saberes para além da avaliação formal na escola.

Nos preparativos de cada projeto são fornecidas linhas orientadoras às escolas sobre o projeto em questão, a sua a consecução, guia didático para exploração nos curricula, sugestões de filmes e livros próximos de algum modo ao projeto afeto, além do apoio *in presentia*.

É premente a importância da definição dos momentos constituintes das sessões (ida ao Cinema, Oficinas, conclusão dos trabalhos, mostras, eventos), dos seus tempos de aplicabilidade e dos seus espaços ação e a sua valorização é feita de modo natural. Pois verifica-se uma maior responsabilidade e autonomia individual na consecução das atividades que se propõem. Por parte de todos os implicados, quer dos intervenientes/protagonistas (alunos participantes), quer de todos os elementos adultos (professores, equipa bibliotecária, coordenadoras ***VER para LER***) que incorrem na orientação dos projetos.

Bem como a definição das expetativas dos intervenientes/protagonistas relativas à Oficina e ao formato de que esta se reveste está presente em todas as fases de cada projeto. Esta institui-se como um espaço de liberdade e de intimidade que privilegia a voz individual, a voz do grupo e a voz do mundo para se poder ajudar a elaborar o método, o percurso (individual e coletivo) de descodificação das obras que se apresentam; e a encontrar o percurso individual na experimentação da escrita.

A adequação às realidades de cada turma é a fase no processo onde se deve alterar ou refazer as estratégias inicialmente descritas na planificação. Considerando o ritmo dos alunos em presença, o seu grau de intervenção e a dinâmica de grupos. Sem desvirtuar os fins que se mostram relevantes desenvolver para o projeto em curso.

Começando as Oficinas sempre, após um breve enquadramento e do estabelecimento de definições afloradas atrás, por jogos de apresentação onde se procura um contacto ligeiro e tentando ser descomplexado na afirmação do eu, todos os jogos são o espaço da escrita e de aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos e dos outros (levantados pelo projeto em causa) que se incita. Aqui aproximamo-nos de trabalhos de grupo que tornam sensível mas aguda uma intervenção para a socialização e para a tomada de lugar no mundo.

Imprescindível também, é estabelecer definições de leitura e escrita e ir ampliando e testando as noções vigentes nos alunos. Tratando-se então de libertar o lado imagético e criar pistas para a descoberta de outras possibilidades de saberes e de mais realidades artísticas.

A redefinição de conceitos e a equação de conteúdos programáticos em constante abordagem fazem exercitar a fluência de oscilação entre raciocínios abstratos e concretos que se preconiza para que os intervenientes/protagonistas adquiram uma maior elasticidade de raciocínio e consigam trilhar laços interdisciplinares.

Mas a escrita é livre. Se bem que partindo sempre de um elemento (constituinte de linguagem sintática ou semântica) que se destaca das obras fílmica e literária em estudo, tenta-se chegar à produção de sentido passando pelo essencial de uma reescrita para se vivenciar a experiência criativa. Espaço onde cada um individualmente ou discutindo em grupo apura as noções apresentadas e solicitadas de uma forma tão pessoal que surgem diversos tipos de texto (diarístico, dramático, poético, narrativo…) dentro do mesmo corpus de abordagem.

Pela aquisição de uma tomada de consciência e respeito pelo próprio texto que produzem encontram possível um espaço para a valorização dos seus produtos e torna-se imprescindível para fecho de ciclo a visibilidade através de fórmulas que eles próprios encontram e também protagonizam.

O processo cumpre-se no tempo de cada um. O processo é importante mais que os resultados atingíveis. Nunca se pressiona o resultado nem nunca se conduz de uma forma impositiva. Porque não se trata de uma aula e nada é para os avaliar, o apelo é feito às aprendizagens formais e não formais no sentido de um Desafio ao desenvolvimento e também à fruição.

“Todos diferentes, todos banais e todos especiais”. Reside a montante a ideia chave de que todos somos capazes. Todos temos uma opinião. Todos encontramos um espaço para aceitar as opiniões diversas.

Os alunos menos adaptados sentem que têm voz e que é possível o encontro de algo interessante neles próprios.

Por outro lado, se estes trabalhos não têm uma avaliação formal própria das matérias em sala de aula, liberdade também é sinónimo de reflexão sobre o processo, através da auto e hetero-avaliação. Esta é uma outra avaliação que não se materializa numa classificação, mas si no empenho de cada um.

Bem como se reforça esse empenho através de um certificado de participação para todos os alunos, no sentido de lhes conferir auto-estima e os envolver no sentimento de que fizeram parte activa do processo. Certifica: ter estado, ter sido.

A reflexão no terreno

` A pedrinha na engrenagem `

Se é difícil, complicado e doloroso ser criativo e deixar uma marca para a posteridade … o curto tempo para a realização que tivemos dificultou ainda mais mas todos foram capazes! Todos foram, também, criativos.

Portanto, é possível.

Torná-los escritores não era o objetivo até porque o ato de escrever não é a forma privilegiada de todos se expressarem artisticamente. Mas é a única a que todos, mesmo todos têm oportunidade de experimentar e vivenciar.

E de, com isso, perceber… que é o recurso mais próximo e presente na vida de cada um!

Porque a linguagem torna presente momentaneamente aquilo que não está.

A inspiração nem sempre está presente. E, sobretudo, quando queremos ela não está lá, falha-nos e atraiçoa-nos.

Daí que, o método faz a diferença. É o método que cada um encontra que torna a escrita possível de acontecer. E é a combinação das nossas palavras que torna pessoal e único o discurso e o texto.

Escrever mexe com cada um individualmente: tem que se lutar com e contra muita coisa invisível e se calhar, indizível.

Está em causa um ser perante si próprio. A sua individualidade perante a sua solidão e… deixar uma marca escrita prestes a ser comunicada. Uma marca que já tantos até hoje discutiram/ debateram e disseram!

As escolhas, os porquês, as desistências, as resoluções, as substituições… são tantas as questões que se vivem durante o processo de escrita que não se dizem! Que, aos olhos de quem lê o que está escrito, parece um produto simples.

Constata-se também que,

Todo o percurso que se faz até se encontrar uma obra de arte acabada tem várias fases, vários momentos também e, às vezes, a meio ou no fim há que desistir de um elemento para dar lugar a outro que entretanto se gostou mais ou que parece fazer mais sentido.

Mas, nada é trabalho nem tempo perdido!

Podemos e devemos aproveitar esse material que deixámos pelo caminho para outras atividades, para outros percursos; ou aplicá-los de determinada maneira que nos parece viável. Como tem sido pensado pelos intervenientes através da comunicação nos jornais escolares, blogs, das exposições visuais, da performance e no encontro com outras pessoas de relevo na história e na cultura nacional.

(Texto produzido por Isa Catarina Mateus e lido no final das Oficinas do Ensino Secundário)

Conclusões

Como é possível perceber pela sumária descrição das actividades e pelas reflexões apontadas foram encontradas respostas e objectos artísticos diversificados para cada um dos projectos em presença, tentando o mais possível convergir e expandir os interesses dos alunos no campo das artes. Numa perspetiva de consolidação dos conhecimentos adquiridos na escola, ampliando-os pela curiosidade, pelo desafio de se encontrar soluções aos problemas levantados por dado assunto. Transpondo e tentando mostrar aplicabilidades possíveis sobre o saber da escola na vida quotidiana. Ou seja, do poder da literacia e da importância da criatividade nos pequenos momentos da ação humana no dia-a-dia.

Os projetos do Programa *VER para LER* pretendem atuar em termos de uma descoberta do EU, de uma hipótese metodológica para a receção crítica. Dando pistas para a análise das obras, na expetativa de autonomizar os alunos nas suas escolhas, mas munindo-os de ferramentas para a interpretação, balizando também essa interpretação. Atuando em termos estéticos e sócio-afetivos- para responder / ajudar ao processo de individuação e de interpretação do mundo. Numa lógica de conhecimento em espiral e não cumulativa e linear.

E o princípio de uma outra história que ficou suspensa é este – é sabermos que o diálogo não acaba aqui e vários têm sido os alunos que nos contactam (nos corredores, por e-mail) no sentido de saberem que outros livros, filmes, músicas, ou quadros se aconselha, ou para pedirem indicações para melhorarem os seus textos.

E a história poderá ter um final feliz: algum ou alguns alunos poderão alcançar a(s) leitura(s) do mundo através do prazer da Arte …ou poderão deixar a sua impressão digital no mundo.

Notas Finais

É fundamental ter presente, respeitar e valorizar *O gosto dos outros (filme* de Agnés Jaoui, 2001) e Ler os clássicos como nos interpela Italo Calvino (*Porquê ler os clássicos? Ed. Teorema, 2009)*

É imprescindível conhecer a nossa ascendência, compreender os outros e interpretar a sua história para nos contextualizarmos no presente e nos adaptarmos às solicitações dos alunos, dos professores, das bibliotecas e das produções artísticas

Assim, torna-se essencial conhecer o trabalho de investigação e de práticas da Doutora Maria de Lourdes Dionísio. Bem como, António Prole e visitar com frequência a Casa da Leitura (www.casadaleitura.org) com todos os seus espaços; as práticas da Fundação Oriente e os programas da Fundação Calouste Gulbenkian, da Direcção Geral do Livro e da Biblioteca.

Bibliografia

AA VV, *Formar Leitores para Ler o Mundo*: depoimentos

Aguilar, Pilar (1996) *Manual del Espectador Inteligente*, Madrid, Ed. Fundamentos, Col. Arte, nº114

Castro, Marcela, (2001) Entrevista a Teresa Colomer, "La lectura de ficción enseña a leer", *El Monitor de la Educación* (Argentina). Año 2, Núm. 4

Cristóvam-Bellmann, Isabel e Gil, José, (1999) A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa, Porto Editora, col. *Mundo de saberes*, nº24, pp. – 15 a 30

Geada, Eduardo (1998) - *Os Mundos do Cinema - Modelos dramáticos e narrativos no período clássico*, Lisboa, Ed. Notícias, Col. Artes e Ideias

Gomez, José Ignacio Aguaded (org.) *Rev. Comunicar*, nº 4, 1995, e nº 11, 1998 - El Cine en las Aulas, Huelva, Ed. Grupo Comunicar

Grilo, João Mário (2007) *As Lições do Cinema – Manual de Filmologia*, Edições Colibri, 1º ed.

Lobo, Graça (1999). *Formação de Públicos para Cinema*, Universidade do Algarve.

Mata, Lourdes, Avaliação de Conhecimentos sobre a funcionalidade da Linguagem Escrita, Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.

Monteiro, Paulo Filipe (1996) *Os Outros da Arte*, Oeiras, Ed. Celta.

Morin, Edgar (1980) *O Cinema ou o Homem Imaginário - Ensaio de Antropologia*, Lisboa, Moraes Editores, Col. Mundo Imediato, nº 7, 2ª edição.

Moscariello, Angelo, (1985) *Como ver um filme*, Lisboa, Ed. Presença.

Norton, Cristina, (2001) *Os mecanismos de escrita criativa*, Temas e Debates.

Pereira, Luísa Álvares, *A formação de professores para o ensino da escrita*,

Prole, António, *A experiência das Comunidades de Leitores em Portugal, Da literatura à vida, da vida à literatura*

Sim-Sim, Inês, (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Teberosky, Ana e Colomer, Teresa, (2003) *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta cognitiva*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1ª ed.

Vieira, Margarida Magalhães, (1996). Voz e relação educativa, ed. Afrontamento, col. *Polígono*,

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Democracia, auto-capacitação e redes sociais na formação de jornalistas

CARLA PATRÃO
Centro de Informática e Sistemas (CISUC),Universidade de Coimbra
carla@dei.uc.pt

ANTÓNIO DIAS DE FIGUEIREDO
Centro de Informática e Sistemas (CISUC),Universidade de Coimbra
adf@dei.uc.pt

Resumo:
Descrevemos um projecto que visa responder à questão: "Como educar a nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos sociais mediados pelas tecnologias?" Dado o carácter exploratório da investigação, optámos por uma abordagem de investigação-acção em três ciclos, cada um incidindo sobre ambientes de aprendizagem distintos: um sistema de gestão de aprendizagem convencional, o Moodle; uma plataforma de criação e animação de redes sociais, o Dolphin; e um ambiente centrado na manutenção colectiva de um blog e na indexação das respectivas publicações no Facebook. O artigo dedica particular atenção ao segundo ciclo deste processo, contextualizando-o em reflexões recentes sobre a formação de jornalistas, enquadradas por dois referenciais teóricos: as propostas filosóficas de Dewey sobre democracia e comunidade e os ideais de Freire sobre o papel da literacia na criação de cidadãos capazes de construírem, individual e colectivamente, os seus próprios destinos. Partindo da análise qualitativa dos resultados, apoiada pelo software NVivo, apresentam-se e comentam-se as opiniões dos alunos quanto ao efeito do projecto sobre factores como a sua experiência, competências e sensibilidade para a profissão, sentido crítico, responsabilidade, reflexividade e capacidade para trabalhar em equipa.

Palavras-chave:
Autonomia, auto-capacitação, democracia, jornalismo

Introdução

O jornalismo é, provavelmente, nos tempos de hoje, o sector de actividade mais profundamente afectado pela evolução dos media e das redes de comunicações. A turbulência que varre o sector, envolvendo modelos de negócio, tecnologias e práticas de trabalho, actividades profissionais, culturas dos consumidores, suportes físicos, canais de distribuição e tantos outros factores que até há poucos anos se consideravam estabilizados, justificam que o debate sobre o futuro do jornalismo e sobre a formação de jornalistas, que sempre existiu (Donica Mensing, 2010), se renove agora à luz dos novos desafios.

Ao equacionar estes desafios, observa-se que surgem, alinhadas em novas combinações, questões que sempre se situaram no cerne desse debate, como as do papel do jornalismo nas sociedades democráticas, a independência versus participação dos jornalistas na vida colectiva, ou a responsabilidade dos jornais e dos jornalistas na transformação da "Grande Sociedade" numa "Grande Comunidade" (Dewey, 1927). Justifica-se assim que se revisitem visões que já no passado procuravam construir o futuro e que hoje parecem renascer com vigor renovado.

O presente artigo descreve um projecto que decorre há cinco anos na Escola Superior de Educação de Coimbra, em várias disciplinas da área dos media, visando responder à questão: "Como educar a nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos sociais mediados pelas tecnologias?" Dado o carácter exploratório da investigação, baseada em estratégias educativas que, tanto quanto é do nosso conhecimento, nunca tinham sido exploradas neste tipo de contexto, optámos por uma abordagem de investigação-acção onde cada ciclo correspondeu à exploração de um ambiente de aprendizagem distinto.

O primeiro ciclo, que decorreu ao longo dos três primeiros anos, desenvolveu-se num sistema de gestão de aprendizagem convencional, o Moodle. No ciclo seguinte, optou-se por uma plataforma mais aberta, especificamente concebida para a criação e animação de redes sociais, o Dolphin. No terceiro ciclo, iniciado em Setembro de 2010, e que decorre actualmente, centrou-se o processo na criação colectiva de um blog e na indexação das suas publicações num grupo Facebook. Embora cobrindo os três ciclos da investigação, o artigo dedica particular atenção ao segundo ciclo, cuja componente empírica está concluída e em fase adiantada de análise.

Tal como se descreve na secção seguinte, o projecto desenvolveu-se no contexto de reflexões recentes sobre formação de jornalistas, que procurámos enquadrar em dois referenciais teóricos: as propostas filosóficas de Dewey sobre democracia, entendida como ideal de mobilização das competências dos cidadãos para experiências colectivas ricas; e as propostas de Freire sobre o papel da literacia na criação de cidadãos autónomos e auto-capacitados, capazes de construírem, individual e colectivamente, os seus próprios destinos.

Nas secções que se seguem, começamos por enquadrar o nosso projecto no referencial teórico que o inspira, à luz dos debates sobre a formação de jornalistas. De seguida, descrevemos a abordagem de investigação adoptada, centrada na exploração dos três ciclos de investigação-acção. Passamos de seguida à descrição e análise dos resultados relativos ao segundo ciclo do projecto, o mais aprofundado no momento e cuja componente empírica está terminada. Antes de concluir,

abordamos de forma breve alguns resultados do terceiro ciclo do projecto, que se encontra agora em fase adiantada. A concluir, fazemos um breve balanço da globalidade do projecto.

Regresso ao futuro no debate da formação de jornalistas

Apesar de ocorrido há mais de oitenta anos, o debate entre Walter Lipmann, eminente jornalista e comentador político, e John Dewey, consagrado filósofo da escola pragmatista e reformista da educação, enquadra quase na perfeição as controvérsias dos dias de hoje sobre o futuro do jornalismo e da formação de jornalistas num mundo globalizado dominado pelos novos media. Em Public Opinion (1922) e The Phantom Public (1925), Lipmann defende para o jornalista o papel de mediador entre as elites políticas e o público. Para Lipmann, o público é ignorante e passivo, pelo que a função essencial do jornalista é tornar-lhe inteligível a grande complexidade das democracias modernas, para que possa exercer escolhas informadas, através do voto.

Pelo contrário, John Dewey, em The Public and Its Problems (1927), e em vários dos seus escritos posteriores, defende que a democracia é uma responsabilidade de todos os cidadãos e que cabe ao estado e aos próprios cidadãos garantir a participação plena dos cidadãos na construção dos destinos colectivos. Segundo Dewey, é no fórum público que as grandes decisões devem ser discutidas e avaliadas, para que as mais adequadas possam vir à tona. O papel do jornalista, nesse contexto, não é apenas o de descodificar num só sentido, mas de mediar a construção colectiva de opiniões em processos que envolvam não apenas as elites mas também os cidadãos comuns.

Este ideal de Dewey viria a inspirar o conceito de jornalismo cívico, ou jornalismo público, que se tornou muito popular nos anos noventa (Perry, 2003), e que hoje, no contexto da aliança entre jornalismo e redes sociais, reemerge fortalecido. Os princípios orientadores do jornalismo cívico, tal como descritos por Perry (2003), acentuam essa mesma actualidade:

- Situar jornais e jornalistas como participantes activos na vida da comunidade, em vez de se comportarem como meros espectadores.
- Encarar os jornais como fóruns para a discussão das questões da comunidade.
- Dar preferência às questões, eventos e problemas importantes para as pessoas comuns.
- Encarar a opinião pública como produto de um processo de deliberação pelos membros da comunidade.
- Usar o jornalismo estrategicamente para melhorar o capital social.

Como propõe Mensing (2010), o debate sobre o futuro da educação em jornalismo pode, hoje, estruturar-se segundo duas grandes correntes: a do jornalismo industrial e a do jornalismo comunitário. O jornalismo industrial corresponde à visão da comunicação como processo de transmissão, de produtor para consumidor, praticado industrialmente por jornalistas profissionais cuja função é recolher e seleccionar informação, transformá-la em histórias rigorosas e distribuí-las para audiências massificadas (Becker, 2003). Embora a maioria crescente dos graduados dos nossos dias não vá exercer funções no âmbito desse modelo, que a evolução dos media anuncia como esgotado, a correspondente visão prevalece nas nossas escolas e no próprio imaginário dos alunos que a elas se acolhem.

O modelo alternativo, defendido por Mensing (2010), na linha dos ideais de Dewey (1927) e de Carey (1989), propõe que a visão industrial dê lugar a uma visão comunitária que reconduza o jornalismo às suas raízes democráticas e tire partido das novas formas de criação, produção e distribuição de notícias. Para o efeito, propõe uma educação que aprofunde o entendimento dos alunos acerca do que constitui uma comunidade, de local a global, de baseada em lugares a baseada em interesses, e que os leve a reflectir sobre o papel que o jornalismo pode desempenhar nos diversos tipos de comunidade (D. Mensing, 2010). Como práticas ilustrativas das suas propostas, refere o envolvimento dos alunos em laboratórios de pesquisa onde investiguem as novas relevâncias do jornalismo e experimentem novas formas de o praticar no mundo de hoje.

As propostas de Dewey (1927), e os modelos de jornalismo cívico que delas decorrem (Rosen, 1999), têm vindo a evoluir, nos últimos anos, para o que Jarvis (2006) designou por jornalismo em rede ("networked journalism"), expressão posteriormente vulgarizada por Beckett (2008) no seu popular Supermedia: Saving Journalism so it Can Save the World. O jornalismo em rede acentua a natureza colaborativa de um jornalismo que implica profissionais e amadores e que reconhece as relações complexas que levam à construção das notícias: um jornalismo que foca mais o processo do que o produto, no qual os jornalistas serão tanto mais jornalistas quanto mais se comportarem como cidadãos (Jarvis, 2006).

Tal como os ideais de Dewey sobre educação inspiram e enriquecem a educação dos jornalistas e a prática do jornalismo, o mesmo acontece com os ideais de Freire sobre educação, que, ao enfatizarem o papel chave da literacia na auto-capacitação dos cidadãos, se articulam harmoniosamente com os de Dewey. Embora a importância da obra de Freire para as práticas do jornalismo tenda a ser mais destacada no âmbito de reflexões sobre o jornalismo como forma de conhecimento (Meditsch, 1999), a vertente que aqui se procura explorar é, em alternativa, a da contribuição de Freire para a tomada de consciência das relações de construção mútua entre literacia e auto-capacitação (ou emancipação), hoje mundialmente consolidadas nas teorias do que os autores de língua inglesa designam por "empowerment".

Paulo Freire, educador e autor de vasta obra sobre educação, mais conhecido pela ressonância mundial da sua Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970), encara a literacia crítica como fenómeno eminentemente ideológico e político, e aponta-a como a solução chave para a criação de cidadãos autónomos capazes de superarem a opressão e de construírem, individual e colectivamente, os seus próprios destinos. A opressão a que se referia Paulo Freire associava-se ao analfabetismo e dependência das populações mais desprotegidas das ex-colónias, mas a leitura que hoje se faz da sua obra, em todo o mundo, alarga o conceito a todas as formas de opressão resultantes de desigualdades no acesso ao saber. Nesse sentido, o discurso de Freire torna-se aplicável, não apenas às literacias da leitura e da escrita, mas as todas as literacias, presentes e futuras, incluindo, obviamente, as dos media. É nesse sentido que o seu pequeno livro A Importância do Ato de Ler (Freire, 1992), onde explora a co-construção dialéctica entre leitura da palavra e leitura do mundo, entre texto e contexto, pode ser interpretado, na nossa era conectada, como acentuando que a compreensão do mundo está intimamente ligada à capacidade dos cidadãos para lerem e re-escreverem esse mundo.

Implícito no pensamento de Freire está o ideal da construção colectiva de uma literacia critica e pró-activa na qual o jornalista, entendido na perspectiva defendida por Dewey, terá um papel chave. As implicações destes ideais para os debates sobre o futuro do jornalismo manifestam-se a dois

níveis. Por um lado, manifestam-se ao nível da prática de um jornalismo que contribua para a auto-capacitação dos cidadãos para intervirem activamente na vida pública. Isto é, um jornalismo que enriqueça a literacia do cidadão comum e a sua capacidade de intervenção cidadã, superando o que Dewey (1927) designava por "o eclipse do público" nas sociedades democráticas. Por outro lado, manifestam-se ao nível da própria formação de jornalistas, sugerindo a adopção de contextos pedagógicos que estimulem a autonomia dos alunos e os impliquem na intervenção pública – que os estimulem, afinal, desde cedo, a lerem o mundo e a contribuírem para o re-escrever.

A transposição dos ideais de Dewey e de Freire para a educação dos jornalistas sugere, por outro lado, uma educação capaz de reconhecer que a produção de jornalismo em comunidade é diferente da produção industrial e implica o desenvolvimento de competências que se ajustem às oportunidades de que é portadora (Donica Mensing, 2010). Pressupõe, também, que os alunos se envolvam culturalmente em redes de informação que os estimulem a experimentar novas formas de criação, distribuição e organização de informação (Donica Mensing, 2010). Pressupõe, finalmente, contextos pedagógicos que os despertem para a descoberta de como é que as comunidades funcionam e lhes desenvolvam competências de facilitação e moderação. Importa acentuar, no entanto, que, tratando-se de realidades em larga medida originais e emergentes, o processo de aprendizagem não pode assentar no ensino de verdades adquiridas, que ninguém (incluindo os professores) conhece, mas sim na descoberta e na construção colectiva de sentido, como Dewey extensivamente recomendava.

Foi inspirando-se nestes ideais que o projecto aqui descrito procurou explorar um percurso de crescente abertura e de procura de contextos pedagógicos susceptíveis de instilar os correspondentes valores. O uso pedagógico de plataformas de colaboração e de redes sociais, ao apelar a actividades práticas cada vez mais abertas, não só se apoiou nestes ideais como procurou reforçar a importância atribuída à aprendizagem pela prática, que ocupa um papel tão central no pensamento de Dewey (1938) e de Freire (Freire & Shor, 1987).

Moodle, MyEmpowermedia, Facebook: Três ciclos de investigação-acção

Quando nos referimos a tecnologias sociais, ou social software, falamos concretamente de aplicações web (agora disponíveis em computadores e telemóveis) que nos fazem mais próximos do nosso grupo social de referência. Ao adoptar tecnologias sociais como recurso pedagógico para o ensino de jornalismo há duas intenções no nosso horizonte: visibilidade e participação na comunidade. Visibilidade é um desejo de qualquer estudante de jornalismo preocupado com seu futuro profissional. Assim, possibilitar um espaço concentrado de trabalhos académicos, resultando num portfólio público, seria um argumento importante para ajudar os alunos a enfrentarem o mercado profissional. Por outro lado, a visibilidade é também algo que a universidade tenta oferecer de forma indirecta, sobretudo como mediadora de estágios dos seus alunos em contextos profissionais, ou mesmo em projectos editoriais especiais ("Byline: Published Work - Arthur L. Carter Journalism Institute at New York University," 2010).

É certo que uma parte significativa do tempo gasto na formação em jornalismo é usada especificamente na aprendizagem e na melhoria de competências profissionais. Esta é uma questão que continua na agenda do debate sobre a educação de jornalistas (Baughman, 2007; Deuze,

Neuberger, & Paulussen, 2004; World Journalism Education Council, 2007). Introduzir a novidade no processo de aprendizagem é uma das muitas formas de motivar os alunos e o que se tentou fazer foi exactamente explorar a presença activa de indivíduos com interesses similares numa comunidade de prática. O conceito tradicional de comunidade refere-se a um grupo de indivíduos que partilham o mesmo espaço, embora comunidade também pode ser definida por aqueles que partilham uma identidade, uma maneira de pensar e de agir (Wenger, 1999).

A nossa experiência tem vindo a ser desenvolvida com alunos do curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra, que aceitaram o desafio de participar numa iniciativa que pretendia melhorar as suas competências profissionais em jornalismo, desenvolver o espírito crítico acerca da qualidade do produto jornalístico e proporcionar um contacto mais aprofundado com a cibercultura.

A nossa pesquisa focou a observação da interacção social na comunidade de aprendizagem, tentando reunir dados relacionados com a percepção dos participantes sobre sua experiência de aprendizagem e sobre a experiência em comunidade. A escolha de uma metodologia de investigação-acção, como abordagem de pesquisa preferencial para o projecto, resultou do nosso desejo de progresso em território desconhecido, tentando acumular conhecimento de solução em solução, atentos às oportunidades de melhoria, tendo em vista a tradução das boas práticas em métodos de ensino.

Primeiro Ciclo: exploração das possibilidades do Moodle

A experiência precursora aconteceu há cinco anos, em ligação formal com o currículo do curso de Comunicação Social, no âmbito da qual recorremos ao *Moodle*, um sistema *open-source* de gestão de aprendizagem a distância hoje em dia muito disseminado no ensino. Os recursos desta plataforma, em particular as suas potencialidades mediadoras da comunicação interactiva e sistemática entre professor e alunos, chamaram a atenção para um contexto de aprendizagem que poderia ser explorado a outras dimensões. Ficou evidente o fascínio desta tecnologia desde a primeira visita; a plataforma foi usada com grande entusiasmo em todas as possibilidades oferecidas, quer ao nível do processo de aprendizagem, quer ao nível da socialização com o meio. Foram criados no Moodle jornais online onde os alunos publicaram os seus trabalhos jornalísticos e foi visível a emergência de uma rápida adaptação ao meio virtual.

Nos anos seguintes assistimos a uma diminuição da participação e a maiores dificuldades em manter a comunidade. Nos registos de avaliação individuais dos alunos, no segundo ano da experiência, apontava-se já a falta de interactividade da plataforma e o seu modelo ultrapassado em relação às plataformas sociais emergentes. Além disso, a visibilidade externa dos trabalhos académicos que produziam e publicavam era quase inexistente fora do grupo restrito. A adequação do Moodle foi então questionada. Era necessário um espaço mais atraente onde os alunos pudessem expressar a sua criatividade sem a implicação da avaliação obrigatória. Ficou também patente a necessidade de um espaço independente para a participação, onde um conceito de comunidade mais genuíno e aberto pudesse ser facilitado. O nome "Myempowermedia" foi escolhido para dar seguimento ao projecto de investigação, corporizando a diferenciação pretendida.

Segundo Ciclo: A promessa Dolphin para o projecto Myempowermedia

O projecto Myempowermedia foi testado nos últimos meses de 2008/2009, utilizando a plataforma de rede social Dolphin, da BoonEx (2010). A plataforma Dolphin foi desenhada explicitamente para acolher comunidades. Inclui recursos que permitem a qualquer membro criar fóruns, chats, blogs ou eventos, disponibilizando ainda um espaço individual de partilha de trabalhos. A adopção desta plataforma foi um esforço para marcar a diferença em relação à experiência anterior com o Moodle.

Na altura, sete alunos finalistas que estavam a realizar estágio curricular foram convidados a testar o novo ambiente. O desafio passava por compartilharem as suas experiências e os trabalhos produzidos no âmbito do estágio, a decorrer numa entidade externa, e também por publicarem os seus trabalhos jornalísticos e académicos, tais como reportagens, notícias, textos e crónicas, vídeos e áudio. Foram também incitados a usar o fórum para descreverem as suas experiências, discutirem as dificuldades e promoverem e divulgarem os seus portefólios individuais. Foram ainda convidados formalmente a pronunciar-se sobre a adequação da plataforma às necessidades.

A reacção dos alunos foi positiva quando lhes foi proposta a ideia e observou-se que se registaram quase imediato na plataforma. No entanto, a posterior participação do grupo foi decepcionante. Apenas três dos sete alunos tiveram uma participação activa, publicando um total de sete artigos e dez fotos. Estes trabalhos nunca obtiveram qualquer comentário por parte dos restantes utilizadores. Nos fóruns, os alunos queixaram-se de dificuldades técnicas, como a inserção de arquivos de vídeo, e de a página de boas-vindas da comunidade ser confusa.

Esta pequena experiência, que não resultou em comunidade, serviu porém para testar a reacção dos alunos e para nos familiarizar com as potencialidades do espaço. As insuficiências técnicas precisavam de ser resolvidas, a página de boas-vindas simplificada e novas estratégias para a participação, envolvimento e construção da comunidade teriam de ser desenvolvidas.

No início do ano lectivo 2009/2010, e depois da fase de teste, o Projecto Myempowermedia foi formalmente apresentado aos alunos do segundo ano do curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este foi o nosso grupo experimental. Outros dois grupos de alunos foram também convidados a participar: alunos do primeiro ano do curso de Comunicação Social e alunos do segundo ano do curso de Comunicação e Design Multimédia.

A plataforma Dolphin, previamente testada, foi apresentada como um lugar para acolher portfólios individuais de trabalhos jornalísticos e como um espaço para debate sobre os temas discutidos nas aulas. Aos membros registados na comunidade foram concedidos privilégios para enviarem dados, criarem eventos e interagirem com os outros. Todos os alunos foram convidados a utilizar a plataforma nestas condições.

Lançou-se ainda outro desafio, apenas para os alunos do grupo experimental, de forma a assegurar participação e uma experiência de aprendizagem dinâmica. Estes participantes foram divididos em dois grupos, de modo que cada um pudesse organizar uma publicação jornalística online, independente e competitiva. As secções foram criadas e os papéis distribuídos. Em cada publicação, foram nomeados um director e um editor de secção. Em cada semana os alunos preparavam a edição, estipulavam os prazos para entrega e publicação dos produtos jornalísticos.

Ambas as publicações criaram uma secção especial sobre a profissão de jornalista em que foram publicadas diversas entrevistas a jornalistas profissionais e uma reportagem sobre uma visita a uma rádio local, entre outros trabalhos.

Foram dadas indicações expressas para haver cuidado com a qualidade das publicações apresentadas na comunidade. A qualidade do produto jornalístico, que é uma preocupação em toda a carreira profissional de jornalista, pode ser considerada nas suas dimensões individual e colectiva. O jornalista deve construir o diálogo entre o seu trabalho e as exigências do empregador e é legítimo considerar que é ele, jornalista, o primeiro responsável por essa qualidade. Como profissional, deve interpretar o funcionamento e o código genético das diferentes organizações dos media para garantir o alinhamento do produto jornalístico com os requisitos do empregador e do próprio público.

O processo de avaliação, uma tarefa obrigatória em termos curriculares, foi construído como um incentivo a esta reflexão crítica sobre qualidade do produto jornalístico. Um documento de avaliação por rubricas, consensualizado com os membros da comunidade, foi usado para facilitar a análise dos trabalhos publicados na comunidade.

A rubrica é uma ferramenta de avaliação que define requisitos para a atribuição de um determinado nível, identificando os aspectos que devem ser levados em conta na avaliação e fornecendo descrições diferenciadoras dos níveis (Stevens & Levi, 2004). Uma rubrica pode servir uma análise tanto abrangente como estratificada (Moskal, 2000), combinando diferentes critérios de avaliação na mesma escala, ou permitindo uma avaliação separada da presença ou ausência de factores qualitativos.

Nesta base, foram definidas rubricas para avaliar três tipos de trabalhos publicados nos portefólios individuais e nos projectos comuns dos alunos na comunidade: notícias, vídeos e fotografias. Os alunos foram envolvidos na elaboração da versão final da tabela de rubricas, para que compreendessem e ganhassem proficiência no reconhecimento e aplicação dos critérios de avaliação e também para que, tomando as rubricas como suas, lhes associassem um sentido de pertença. As rubricas foram usadas inicialmente para avaliar notícias, vídeos e fotos que publicavam nos jornais. O passo seguinte passou por definir os detalhes do processo de avaliação. Foi estabelecido um processo de revisão cego, para que os alunos avaliassem sob anonimato os trabalhos publicados pelos colegas, evitando assim eventuais constrangimentos.

A análise qualitativa dos materiais através do documento de rubricas, apoiada em descrições de características presentes ou ausentes, resultava no posicionamento do produto numa escala qualitativa de quatro níveis: “Fraco”, “Pode melhorar”, “Cumpre expectativas” e “Excede expectativas”. A avaliação das notícias, por exemplo, passava pela observação de factores relacionados com a adequação do título, a organização e estrutura da notícia, a ortografia e gramática, e outros factores mais subjectivos, como o estilo jornalístico, o uso apropriado das fontes de informação, a pertinência e a originalidade.

A experiência estendeu-se por todo o ano lectivo de 2009/2010. No segundo semestre, entre Março e Junho, a eventual continuação da comunidade on-line foi discutida com os alunos após o encerramento da unidade curricular. Foi decidido manterem a comunidade e continuarem a publicar os seus trabalhos numa das publicações anteriores. Porém, no final do semestre as participações eram tão escassas que se deciciu finalizar o projecto em Agosto de 2010. Traduzido em números, o

projecto Myempowermedia contou com 123 participantes, dos quais 40 dinamizaram blogues com portefólios pessoais, além das publicações dos grupos organizados.

No final das actividades previstas na disciplina, os alunos foram convidados colocar a sua avaliação sobre a experiência na plataforma, através de um texto escrito. Os textos foram então reunidos e foram alvo de análise de conteúdo, apoiada no software NVivo, em busca de relatos relacionados com a experiência de aprendizagem e com a experiência em comunidade.

Os balanços individuais: percepções sobre a experiência de aprendizagem e em comunidade

A análise de conteúdo incidiu inicialmente sobre estes registos escritos, que posteriormente foram cruzados com entrevistas individuais semi-estruturadas. Os dados foram organizados em duas grandes categorias ao longo do processo: percepções sobre a experiência de aprendizagem e percepções sobre a experiência em comunidade.

Os relatos feitos pelos alunos contêm conteúdos favoráveis à experiência de aprendizagem realizada, citando com mais frequência a sua clara aproximação à realidade profissional. De facto, indicam que sentiram impactos no aperfeiçoamento das suas competências profissionais, referindo mais particularmente a responsabilidade dos prazos de entrega dos trabalhos, o desenvolvimento do espírito crítico, a importância do conhecimento sobre a actualidade mediática e o sentimento de autonomia nas diferentes tarefas exercidas. Nos seus relatos também se destaca positivamente o sistema de avaliação de trabalhos implementado, pela aplicação da grelha de rubricas às publicações jornalísticas, embora se apontem também avaliações mal fundamentadas e atrasos no cumprimento dos prazos de realização dessa actividade em particular.

Um dos estudantes escreveu: "esta experiência permitiu-nos praticar a escrita e aperfeiçoar as nossas aptidões enquanto futuros profissionais nesta área (...) Na minha opinião, podemos também ganhar prática na elaboração de trabalhos jornalísticos, assim como ganhar experiência pessoal e responsabilidade no cumprimento de prazos" (Aluno # 1). Outro exemplo: "as vantagens passam não só por possibilitar usar o conjunto de trabalhos realizados como um curriculum, como também melhorá-los através das sugestões que os outros utilizadores vão deixando em comentários aos posts. Procurar notícias, seleccionar as mais importantes, consultar várias fontes, pôr em prática os conteúdos leccionados em outras cadeiras ou utilizar as novas tecnologias da comunicação, são muitas das tarefas que que os estudantes desenvolveram ao longo do semestre. " (Aluno # 9).

Com menos frequência, encontram-se relatos de que a experiência de aprendizagem trouxe novos conhecimentos relacionados com a Web 2.0, principalmente sobre as potencialidades da Internet para divulgar trabalhos.

A experiência em comunidade foi a segunda unidade temática extraída da análise de conteúdo dos diferentes relatos dos alunos da qual é possível perceber aspectos maioritariamente positivos. As principais dimensões de conteúdo relacionadas com uma experiência positiva são traduzidas na emergência, nos relatos individuais, de aspectos como o trabalho em equipa, o ambiente de cooperação, a troca de ideias, críticas e comentários e a possibilidade de apresentar e promover trabalhos próprios. Os alunos falam ainda num sentimento de rivalidade saudável, da liberdade para escrever e publicar, da oportunidade para colocar conhecimentos em prática. Tal como Aluno # 10

escreveu: "A grande vantagem na utilização da plataforma é a partilha de informação em comunidade. A troca de opiniões e sugestões é um grande feito na plataforma."

Alguns relatos revelam a experiência em comunidade de prática como condicionada a uma participação por obrigatoriedade, enquanto ponto de passagem no percurso académico, onde nem todos os alunos revelaram a mesma motivação ou nem todos aproveitaram a oportunidade criada.

Da análise dos dados surgiu também uma terceira categoria, reunindo as críticas à experiência sentida pelos alunos, em particular sobre o Dolphin. Este conteúdo foi classificado como “Críticas à experiência Myempowermedia”, de onde resultaram as sub-categorias de dados apresentadas em seguida. Alguns dos participantes que justificam nos relatórios a sua participação menos empenhada referem-se também ao design pouco atraente da plataforma Dolphin e ao seu endereço web difícil de lembrar.

Outro aspecto mencionado por alguns alunos refere-se à abundância de outros espaços e redes sociais na Internet, que contribuíram para relegar o projecto Myempowermedia para segundo plano: "O Myempowermedia é diferente, mas como hoje em dia há tantos fóruns na Internet acabamos por não ligar a muitos deles, e no meu caso, o Myempowermedia fica um pouco esquecido. Acho que isso acontece porque só a professora fala nele durante as aulas e assim só me lembro de lá ir postar alguma coisa nesse dia. Penso que o que falta ao Myempowermedia é mais visibilidade. "(Aluno # 37). Para outro aluno, a plataforma Dolphin não era diferente de um qualquer fórum: "O Myempowermedia é um fórum que aos poucos vai “morrendo” porque os alunos acabam a disciplina e nunca mais se lembram de lá ir. Tal como blogs em que participei, vão aos poucos desaparecendo porque deixa de haver motivação para se postar. Achamos que o post vai ser visto por todos, e afinal não é visto por ninguém. "(Aluno # 34).

Outros alunos criticaram a quantidade de plataformas web envolvidas na sua actividade académica quotidiana: "Torna-se confuso quando temos de usar diferentes plataformas para as diferentes disciplinas. Seria importante que os professores e a escola chegassem a um entendimento sobre o que usar." (Aluno # 39). Outras observações sobre a plataforma Dolphin reconhecem o seu potencial e versatilidade: "É uma ferramenta aliciante para a troca de ideias entre pessoas com interesses comuns " (Aluno # 40), "Na era das redes sociais, para ter sucesso necessita de serviços e conteúdos inovadores para atrair utilizadores regularmente e destacar-se das inúmeras redes sociais que existem na Internet. "(Aluno # 41).

Resumindo, as recomendações para futuras experiências passavam pela necessidade de melhorar o suporte tecnológico para a inserção de conteúdos jornalísticos. A plataforma Dolphin revelou muito poucas opções de configuração para os alunos e alguns problemas na gestão de conteúdos multimédia. A necessidade de melhorar o sistema de incentivos à participação e a visibilidade dos trabalhos publicados também foi visível. O contexto de concorrência entre as equipas e o sistema de avaliação de rubricas foram vistos como aspectos positivos, para manter.

“Posts of Pescada”: a experiência em curso no Facebook

O terceiro ciclo do nosso projecto de investigação-acção está a acontecer desde Setembro de 2010, e envolveu outro grupo de alunos do segundo ano do Curso de Comunicação Social, embora uma parte significativa do grupo inicial contasse com alunos que já haviam participado no projecto Myempowermedia. Desta vez, o nome escolhido pelos participantes para o projecto foi "Posts de Pescada". Os alunos foram convidados a publicar os seus trabalhos académicos num blog, semanalmente, e indexarem as suas publicações num grupo no Facebook.

Os alunos optaram por estruturar o conteúdo em secções por género jornalístico. Semanalmente, cada grupo trabalha num género diferente. Numa abordagem às temáticas relacionadas com a profissão, cada grupo também trabalha semanalmente o tema "Jornalismo e profissão". Neste âmbito já foram entrevistados diversos jornalistas, que trouxeram à comunidade uma visão mais próxima da realidade profissional. O documento de rubricas de avaliação do produto jornalístico está também a servir como agente de reflexão e melhoria das publicações.

Apesar de a experiência ainda estar em curso, são evidentes as diferenças, principalmente ao nível da exposição exterior. Nenhuma das experiências anteriores proporcionou aos alunos contacto tão directo e permanente com uma comunidade tão numerosa como a que criam no Facebook (agora com cerca de 500 membros), nem uma participação e interacção tão íntima com outros utilizadores: outros alunos do curso, ex-alunos que contribuem com comentários e ainda alguns jornalistas, como amigos. Os alunos estão assim a ganhar uma experiência de aprendizagem mais rica, com o feedback recebido e os conhecimentos daqueles que já se encontram na profissão.

Conclusão

Ainda que haja um longo caminho a percorrer na exploração das potencialidades dos contextos sociais mediados pelas tecnologias em benefício da preparação de futuros jornalistas, o nosso sentimento é que esta tem sido uma experiência mobilizadora das competências dos participantes para um percurso de aprendizagem comum. Os resultados que temos vindo a observar evidenciam experiências de aprendizagem que envolvem um exercício de cidadania em comunidade, mediadora de construções colectivas, que incita à apropriação de hábitos democráticos e induz práticas de auto-capacitação individual e colectiva, na linha dos ideais de Dewey e Freire que inspiraram o nosso projecto. Queremos crer que o estudo longitudinal no qual ele se inscreve contribuirá para reforçar as evidências nesse sentido.

As palavras de Alfred Hermida (2010) são uma inspiração adequada para os próximos desenvolvimentos desta comunidade: "In the classroom, we need to stress that social media technologies do not just offer journalists new ways of doing old things. They offer the potential to explore new ways of telling stories, of collaborating and connecting with audiences, of rethinking how we do journalism.”

Referências

Baughman, J. L. (2007). Broader Education for Journalists - Chronicle.com. The article presents a letter to the editor in response to the August 10, 2007 article "A J-School Adapts to the Market.", . Retrieved from http://chronicle.com/article/Broader-Education-for/36389/

Becker, L. (2003). Introduction: Developing a Sociology of Journalism Education. In R. Froehlich & C. Hotlz-Bacha (Eds.), Journalism Education in Europe and North American: an International Comparison (pp. 11-17). Creskill, NJ: Hampton Press.

Beckett, C. (2008). Supermedia: Saving Journalism So It Can Save the World. Wiley-Blackwell.

BOONEX. (2010). BoonEx - Community Software Experts. The World's Most Advanced Free Community Software. Retrieved December 14, 2010, from http://www.boonex.com/

Byline: Published Work - Arthur L. Carter Journalism Institute at New York University. (2010). . Retrieved December 8, 2010, from http://journalism.nyu.edu/bylines/

Carey, J. (1989). Communication as Culture: Essays on Media and Society. New York: Routledge.

Deuze, M., Neuberger, C., & Paulussen, S. (2004). Journalism Education and Online Journalists in Belgium, Germany, and The Netherlands. Journalism Studies, 5(1), 19-29.

Dewey, J. (1927). The Public and its Problems. New York: Holt.

Dewey, J. (1938). Experience & Education. New York: Macmilllan.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1992). A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam (42.º ed.). S.Paulo: Cortês Editora.

Freire, P., & Shor, I. (1987). Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro.

Hermida, A. (2010). MediaShift . How to Teach Social Media in Journalism Schools | PBS. Retrieved November 27, 2010, from http://www.pbs.org/mediashift/2010/08/how-to-teach-social-media-in-journalism-schools242.html

Jarvis, J. (2006). Networked journalism. BuzzMachine. Retrieved March 9, 2011, from http://www.buzzmachine.com/2006/07/05/networked-journalism/

Lipmann, W. (1922). Public Opinion. New York: Harcourt, Brace.

Lipmann, W. (1925). The Phantom Public. New York: Harcourt, Brace.

Meditsch, E. (1999). Filosofia de Paulo Freire e Práticas Cognitivas no Jornalismo. Comunicação & Educação, (27), 15-30.

Mensing, D. (2010). Rethinking (Again) the Future of Journalism Education. Journalism Studies, 11(4), 511-523.

Mensing, D. (2010). Rethinking [Again] the Future
Of Journalism Education. Journalism Studies, 11(4), 511-523.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(3).

Perry, D. (2003). The Roots of Civic Journalism, Darwin, Dewey, and Mead. University Press of America.

Rosen, J. (1999). What are Journalists For? New Haven: Yale University Press.

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2004). Introduction to Rubrics. Herndon, VA: Stylus Publishing (VA).

Wenger, E. (1999). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

World Journalism Education Council. (2007). Journalism Curriculum. WJEC conference. Retrieved from http://wjec.ou.edu/issuesVideos/education/journalismcurriculum.html

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Literacia Mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento teórico-conceptual, questões metodológicas e operacionais

PAULA CRISTINA DO ROSÁRIO LOPES
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, CIES-IUL, Lisboa, Portugal
paulalopes@netcabo.pt

Resumo:
A importância da literacia mediática e da sua relação com questões de inclusão social e com o exercício de uma cidadania activa e plena tem vindo a ser destacada (e reconhecida) desde a década de 80 do século XX, numa relação directa com a incontornável presença e influência dos media e das suas mensagens na sociedade da informação e do conhecimento. Analisar essa importância e essa relação entre competências de literacia mediática e práticas e atitudes de cidadania é o problema de investigação a que "Literacia Mediática e Cidadania: Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa" pretende dar resposta. A operacionalização da pesquisa tem por base uma estratégia metodológica de tipo quantitativo-extensivo, envolvendo um inquérito por questionário e uma prova de literacia mediática a aplicar a estudantes do 1º ciclo (licenciatura) do ensino superior público universitário, inscritos em estabelecimentos de ensino da Grande Lisboa no ano lectivo 2010-2011. Este documento enquadra e apresenta o projecto, as suas principais questões de investigação, objectivos, modelo e procedimentos metodológicos, e pretende contribuir para a produção de conhecimento científico adicional nestes domínios de investigação (Literacia Mediática, Cidadania, Ensino Superior), tanto na área científica da Sociologia como na das Ciências da Comunicação.

Palavras-chave:
Literacia Mediática, Cidadania, Ensino Superior, Media, Sociedade da Informação.

Introdução

Avaliar as competências de literacia das populações tem-se tornado uma preocupação crescente nas últimas décadas. O conceito, introduzido no jargão das ciências sociais e humanas nos

anos 70 do século XX, põe em evidência saberes "em uso", faz parte do sistema de disposições que orientam a acção dos sujeitos (Lahire, 2003), é competência-base do exercício da análise simbólica e da reflexividade (Ávila, 2008a: 41).

A investigação sobre literacia, cada vez mais frequente e mais global/transnacional, tem vindo a revelar factos tão interessantes quanto inesperados. Disso são exemplos (incontornáveis) o primeiro estudo de literacia aplicado nos Estados Unidos da América, célebre pelas fortes reacções de consternação que motivou e pela declaração "A Nation at Risk", de 1984; e a recusa da França em autorizar a publicação dos (seus) resultados do primeiro International Adult Literacy Survey (IALS), por considerar que os dados não eram fidedignos nem reflectiam os níveis de literacia da sua população, questionando a sua validade.

Em Portugal, os baixos níveis de literacia da população são conhecidos desde o primeiro grande estudo de âmbito nacional – em rigor, o grande responsável pela vulgarização do conceito junto da opinião pública, no espaço público –, "A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica". Coordenado por Ana Benavente em meados dos anos (19)90, veio mostrar que "muitos adultos têm sérias dificuldades de processamento da informação escrita, que lhes diminuem a capacidade de participação na vida social, em planos como o exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura" (Benavente et al, 1996: 396). Estes dados foram actualizados (e confirmados) ainda na década de 19(90) com a participação de Portugal no primeiro estudo internacional de literacia: o já referido IALS. O estudo veio revelar "um perfil de competências de literacia preocupante, mas não surpreendente" (Sebastião et al, sd: 15). Mais recentemente, a investigadora Patrícia Ávila – socióloga coordenadora da equipa nacional envolvida no PIAAC (2008-2013) – escreve, a propósito dos resultados disponibilizados no relatório final do IALS (em 2000, OCDE e Statistics Canada) e que colocam cerca de 80 por cento da população portuguesa abaixo do nível 3 de literacia (o nível mínimo para responder adequadamente às exigências sociais): "os défices de escolarização que afectam a grande maioria da população são reforçados e agravados por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever" (Ávila, 2008b: 308).

Como sabemos, ao longo dos anos, a explicação destes baixos níveis de competências tem passado por uma associação simples e directa aos baixos níveis de escolarização da população portuguesa. Mas se, por um lado, parece claro que a escolaridade é a principal determinante em questões de competências de literacia (Ávila, 2007: 39), por outro lado, também parece evidente que, em rigor, e como já percebemos, a escolarização não corresponde de forma linear e absoluta a bons (ou até mesmo suficientes) níveis de literacia. A posse de um diploma não reflecte simples e absolutamente o perfil de literacia do seu detentor: a referência parece ser, então, o "contexto da vida quotidiana". Pensemos a escola como a instituição social onde se adquirem competências de literacia básicas, pensemos a esfera pública como o palco onde essas competências se reforçam e continuamente se desenvolvem, ao longo da vida.

Com o passar do tempo, o conceito de literacia foi ganhando centralidade na sociedade da informação e do conhecimento, e exigindo maior concretização de sentido. A sua assimilação pelas várias áreas científicas das Ciências Sociais e Humanas, como as Ciências da Comunicação, fez emergir novos domínios de investigação mais ou menos especializados. Hoje, uma revisão da literatura científica de referência reflecte essa ampliação, denuncia uma panóplia de 'literacias' – que se definem e concretizam pela ligação a factores sociais, tecnológicos, económicos… –, oportunamente designadas "multiliteracias" (Selber, 2004) ou "novas literacias" (Kist, 2005), como é o caso da "literacia informacional", da "literacia digital", da "literacia multimédia" ou da "literacia mediática".

Literacia mediática

Para além da família e da escola (as caixas-negras de socialização e educação dos indivíduos), os media são um elemento determinante dos comportamentos e atitudes dos cidadãos. É através dos media que "ocorre hoje uma parte significativa do contacto e iniciação à vida social" (Pinto, 1999: 9). E se a comunicação (a produção de sentido) é a principal propriedade do mundo social, a informação é a principal "tecnologia" das sociedades contemporâneas.

A importância da literacia mediática tem sido destacada desde a "Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Meios de Comunicação Social", redigida em 1982. Na última década, encontrou evidência relevante em declarações, relatórios e recomendações de instituições como o Conselho da Europa (2006), a UNESCO – em colaboração com o Conselho da Europa e o Ministério da Educação francês (2007), a Comissão Europeia (2007), o Parlamento Europeu (2008) ou a Comissão das Comunidades Europeias (2009). A mais recente declaração "Brussels Declaration on Lifelong Media Education", de 18 de Janeiro de 2011, resultou do intenso trabalho de um grupo de especialistas e peritos reunidos em Bruxelas, em Dezembro de 2010, na conferência internacional Media Literacy for All, organizada pelo High Council for Media Education of the French Community of Belgium.

Definida (e "validada", no último trimestre de 2006, por um grupo de peritos, após consulta pública a especialistas dos estados-membros, tais como organizações e empresas de media, instituições de ensino, fornecedores e produtores de conteúdo, reguladores e associações de cidadãos e consumidores) como "a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diferentes contextos", é afirmada como uma componente importante das agendas político-económico-sociais (europeia e nacionais). Em declarações, relatórios e recomendações é também afirmada como "factor especialmente importante para o estabelecimento de uma economia do conhecimento mais competitiva e inclusiva"[1], "factor importante para uma cidadania activa na sociedade da informação de hoje"[2] ou "condição essencial para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária"[3], na "vida económica, cultural e democrática da sociedade"[4]. No documento da Comissão das Comunidades Europeias, assinado por Viviane Reding em 20 de Agosto de 2009, reconhece-se a urgência em "efectuar estudos de maior escala e a mais longo prazo" e encorajam-se "os projectos de investigação sobre literacia mediática no quadro dos programas existentes" na União Europeia.

O projecto "Literacia Mediática e Cidadania: Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa" foi concebido tendo em conta estas diretrizes.

Enquadramento teórico

As sociedades contemporâneas são sociedades da informação (Lyon; Castells), do conhecimento (Lane; Drucker; Stehr), em rede (Castells), reflexivas (Beck; Giddens; Eisenstadt). São "learning cultures" (Buckingham), são sociedades da(s) literacia(s), sociedades que reclamam a participação e a intervenção do indivíduo na esfera pública.

Como temos vindo a destacar, o conceito de literacia (nomeadamente mediática) remete, implicitamente e enquanto condição básica estruturante e estruturadora, para outros conceitos como reflexividade, participação (na pólis), envolvimento cívico, cidadania. Esse conjunto de competências (ou melhor, a posse ou não de um conjunto de competências) afecta o processo de construção e afirmação do ser humano enquanto ser único e individual, mas também enquanto ser social, capaz de se (auto)pensar e de pensar e agir sobre o/no espaço público. A posse (ou não) de competências de

literacia (nomeadamente mediática) é factor de inclusão/exclusão social, causa de diferenciação e motor de desigualdade. A "capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é muito maior naqueles que conseguem utilizar correctamente as suas competências de literacia" (Reis, 1997: 9).

Numa análise mais abrangente, digamos que essa posse tem um "efeito positivo e significativo no crescimento económico dos países" (Ávila, 2008a: 21). Manuel Castells chega mesmo a associar uma "nova pobreza" à ausência de competências para lidar com a sociedade da informação (Gomes, 2003: 63). A formação dos cidadãos passa, então, cada vez mais "pela capacidade de criar pontes entre universos como o da escola e o dos media" (Pinto, 2002: 13).

Educação e cidadania

O conceito de cidadania, ao traduzir uma noção ampla de participação na vida pública, consagra o 'direito a ter direitos' e um desses direitos é a educação.

A educação (ou melhor, a escolaridade), para além de determinante em questões de literacia (como já salientado), também o é enquanto factor para a estruturação das orientações sociais (Casanova, 2004): uma "escolarização com êxito apresenta-se como condição 'sine qua non' para o exercício de todos os direitos" (Enguita, 2007: 68). A educação é "um dos mais poderosos instrumentos de mudança", assume Frederico Mayor, director-geral da UNESCO, no prefácio de "Seven Complex Lessons in Education for the Future" (Morin, 1999).

A escola é um espaço público de cidadania: contribui para o processo de construção do cidadão e para a sua integração e participação na esfera pública. Em rigor, o conhecimento científico é efeito e condição de mudança, capacidade de reflectir criticamente e de ir além da informação (Enguita, 2007: 57). Na mesma linha, Nico Stehr sublinha que o "conhecimento para a acção", presente em todas as esferas da vida, pode ser visto como recurso cultural das sociedades actuais, convertendo-se em "capacidade para a acção".

A este aumento do poder dos indivíduos (enquanto cidadãos) corresponde a capacitação para o exercício da liberdade (Mozzicafreddo, 1997: 194). Este "poder dos cidadãos" – já nomeado "o quinto poder" por Ignacio Ramonet, traduzindo a ideia de uma cidadania esclarecida capaz de regular o "quarto poder", o dos media – investe-se de especial e paradigmática importância no século XXI.

Educação para os media

Os media já não formam a nossa cultura: os media são a nossa cultura (Thoman e Jolls, 2004: 1). A realidade comunicada pelos media é uma realidade socialmente construída, que pode assumir múltiplas formas e sentidos. Numa sociedade mediática, "os próprios mass media criam a capacidade de 'ler' o social. Eles mediatizam a verdade das coisas" (Oliveira, 1988). A informação mediatizada (a 'tecnologia' das sociedades da literacia) 'alimenta' a reprodução, o controlo, a legitimação e a dominação sociais; a informação mediatizada corresponde a uma "forma particular de conhecimento social partilhado, funcionando efectivamente como fonte de explicações e convicções que enquadram a relação com a realidade e orientam a acção social" (Negreiros, 2004: 31). O jornalismo moderno, intrinsecamente ligado à liberdade e à democracia, apoia-se em ideias de intervenção cívica e política. Habermas afirma a cidadania como capacidade individual para o processo de formação da opinião no espaço público: o espaço público – incluindo, como é evidente, os media – continua a ser "o lugar" da mobilização cívica e política. É neste contexto que faz todo o sentido investir em educação para os media, incentivar e apoiar fortemente acções e projectos, sejam dentro da escola, pela introdução compulsiva de matérias e práticas educativas no currículo educativo/pedagógico, no

projecto educativo, tornando-a parte integrante da cultura escolar, sejam fora dela, na sociedade civil (e muito em particular pela colaboração com os próprios órgãos de comunicação social). É neste contexto que faz todo o sentido preparar os jovens para que se tornem autores responsáveis pela produção e publicação das suas mensagens, dos seus conteúdos, no espaço público (Reia-Baptista, 2009:164), dotando-os de "autonomia crítica" (Masterman, 1985). A educação para os media está no centro da aquisição de competências de literacia mediática ["a educação para os media é o processo de ensino e aprendizagem acerca dos media; a literacia mediática é o *outcome* – o conhecimento e as competências adquiridas" (Buckingham, 2003: 4)], que vêm permitir aos cidadãos do século XXI aceder, analisar e partilhar conhecimento, intervir (criticamente) política e socialmente no espaço público. A educação para os media pode constituir um forte estímulo ao desenvolvimento das novas competências que a sociedade da informação e do conhecimento exige, "se se for capaz de inscrever essa dimensão no coração das políticas educativas e não apenas como enfeite pedagógico marginal" (Pinto, 1999: 8-9).

A educação para os media é, em rigor, uma 'abordagem educativa' no século XXI, um novo paradigma pedagógico. A literacia mediática é, em rigor, uma dimensão da cidadania.

Porquê a população universitária?

A investigação sobre literacia já deixou claro que as competências de literacia tendem a ser mais elevadas entre os indivíduos com maior escolaridade e entre os mais jovens (Costa, Machado e Ávila, 2007). Estas premissas determinaram a opção operacional quanto ao universo de estudo: a população universitária. As razões de tal escolha prendem-se, por um lado, com o facto de os estudantes universitários serem já (e virem a ser, enquanto adultos) importantes actores na esfera da cidadania, designadamente na captação e adesão a tendências globais, e, por outro, com a centralidade crescente da universidade enquanto instituição prioritária de socialização da juventude (Vieira, 2007: 144), com a importância e influência que este sector social terá na sociedade portuguesa num futuro próximo, com a sua maior qualificação e potencial proximidade aos centros de decisão, nomeadamente aos media.

Em Portugal, os estudos sobre orientações e atitudes sociais têm dado conta de um manifesto desinteresse, particularmente dos mais jovens, pela política, pela participação institucional, pela informação, para a acção colectiva, perante o Estado, a Europa e a integração europeia, a democracia, o futuro (Cabral, 1997; Mozzicaffredo, 1997; Cabral, 1998; Pais, 1999; Casanova, 2004). A título de exemplo, refira-se que os resultados de um inquérito aos "Jovens Portugueses de Hoje" (1997) demonstraram taxas de participação e adesão muito baixas: apenas cinco por cento dos jovens portugueses pertenciam, à data, a associações de estudantes e só um por cento a grupos ecologistas (Cabral e Pais, 1998).

Mas a relação entre práticas e atitudes de cidadania e competências de literacia mediática não foi ainda submetida a investigação rigorosa. O questionamento desta relação constitui a principal motivação de "Literacia Mediática e Cidadania: Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa".

Principais questões de investigação e objectivos

Que competências, atitudes e práticas de literacia mediática e de cidadania caracterizam a população universitária da Grande Lisboa? O desenvolvimento de maior reflexividade (uma função da universidade) reflecte-se num maior consumo mediático? Esse consumo traduz-se em competências de literacia mediática? Há correspondência entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania? E que correspondência(s)? Em que campos de intervenção? Que consumos e práticas

culturais (auto)declaram estes alunos? A nível informativo, o que lêem, vêem, ouvem? Por que sites informativos 'navegam'? São membros de redes sociais, escrevem em blogues? Que perfis podem ser identificados?

Estas são algumas das principais questões de investigação a que "Literacia Mediática e Cidadania: Perfis de estudantes Universitários da Grande Lisboa" pretende dar resposta.

Os principais objectivos deste trabalho são identificar vários sub-conjuntos de práticas (de literacia mediática e de cidadania), competências (de literacia mediática) e atitudes (de cidadania) da população universitária; perceber se e como estão relacionadas entre si; identificar, explicar e interpretar perfis-tipo de estudantes do ensino universitário (público) da Grande Lisboa no que respeita à relação entre literacia mediática e cidadania de acordo com características sociográficas.

Como objectivos complementares destaquem-se construir um instrumento metodológico original, de medida directa: a prova de literacia mediática; contribuir para a produção de conhecimento científico adicional no campo das ciências sociais, em geral, e nos domínios de investigação sobre ensino superior, literacia mediática e cidadania, em particular; traçar o retrato de uma geração universitária, potencialmente a mais decisiva e influente das próximas décadas; contribuir para o envolvimento reflexivo das universidades e das associações juvenis na análise destas questões; fornecer informações fundamentadas passíveis de reflexividade (e acção) a nível de políticas públicas.

O modelo teórico

'Literacia' e 'cidadania' são conceitos centrais nas sociedades contemporâneas. O desenvolvimento teórico deste trabalho de investigação tem por base um conjunto de teorias de autores clássicos e contemporâneos das ciências sociais e humanas, muito especialmente da Sociologia e das Ciências da Comunicação.

O modelo teórico assenta em (a) duas macro-dimensões de análise (em rigor os conceitos capitais a operacionalizar: 'literacia mediática' e 'cidadania') que, por sua vez, se desdobram em (b) meso-dimensões de análise (em rigor, as grandes dimensões a operacionalizar em cada conceito), e se especificam em (c) micro-dimensões (em rigor, o conjunto de indicadores a operacionalizar em cada dimensão). Numa analogia às artes eruditas, designemos o palco por "sociedade da informação e do conhecimento", os actores principais por "literacia mediática" e por "cidadania", os actores secundários por "práticas culturais", "consumos mediáticos", "práticas eleitorais" ou "posicionamento ideológico" e os figurantes por "media", "jornais", "rádio", "televisão" ou "associativismo". O argumento/script (o seu 'esqueleto teórico') vem dar consistência a todo o conjunto e ao encenador (o investigador) cabe assegurar a correcta posição de cada um dos elementos no todo. O respeito pela integridade dos actos e das cenas é fundamental, embora a improvisação (alguma serendipidade) possa marcar a diferença em cada apresentação. O mesmo se passa num projecto de investigação.

Uma nota indicativa de explicitação e de enquadramento. Foquemo-nos nas duas macro-dimensões de análise fundamentais. A investigação sobre "literacia mediática" tem vindo a ser desenvolvida, no plano internacional, por autores como David Buckingham, Sonia Livingstone, José Manuel Pérez Tornero, Elizabeth Thoman, Tessa Jolls ou W. James Potter. A nível nacional, destaquem-se os trabalhos de Manuel Pinto, Vítor Reia-Baptista ou Cristina Ponte, mas também Gustavo Cardoso e Rita Espanha. Quanto à "cidadania", na última década estudos muito interessantes têm vindo a ser realizados por Ronald Inglehart, Russel Dalton, Terry Clark, Jeffrey Alexander, Nancy Fraser, Christian Welzel e Axel Honneth. Em Portugal, a consolidação deste domínio de investigação passa por nomes como Juan Mozzicaffredo, Jorge Vala, André Freire, Pedro Magalhães, José Manuel Leite Viegas, Manuel Villaverde Cabral.

Procedimentos metodológicos

A investigação sobre literacia mediática enquadra-se em dois campos de pesquisa autónomos, embora fortemente complementares: o dos estudos quantitativos-extensivos e o dos estudos qualitativos-intensivos. Regra geral, as principais pesquisas nesta área caracterizaram-se pelo recurso a metodologias quantitativas-extensivas, em alguns casos (não muitos) acompanhadas de entrevista pessoal (em profundidade).

O estudo da literacia mediática com base num referencial quantitativo-extensivo procura variáveis que possibilitem a delimitação/enquadramento de 'perfis de literacia'; a investigação assente em metodologias qualitativas-intensivas aspira à compreensão de níveis de literacia do indivíduo em vários contextos da vida quotidiana.

Especificamente em relação a "Literacia Mediática e Cidadania: Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa", a operacionalização da pesquisa empírica inscreve-se numa estratégia metodológica de tipo quantitativo-extensiva, a estratégia que consideramos mais adequada, como tem vindo a ser demonstrado empiricamente pela investigação sociológica. Esta opção prende-se também com o tipo de resultados analíticos a mobilizar, pondo à prova a hipótese orientadora da acção: indagar sobre a existência de relações, estatisticamente verificadas, entre literacia mediática e cidadania.

Tem por base a aplicação de um questionário e de uma prova de literacia mediática a uma turma de estudantes finalistas (alunos inscritos no último ano) de 15 a 20 licenciaturas (1º ciclo), inscritos nas quatro universidades públicas da sub-área geográfica da Grande Lisboa (Clássica, Nova, Técnica, ISCTE-IUL), no ano lectivo 2010-2011. No total,o número de alunos a inquirir situar-se-á entre os 600 e os 750.

O inquérito por questionário

O questionário subdivide-se em três grandes blocos de questões.

O primeiro bloco inclui perguntas de identificação e caracterização de hábitos e práticas culturais e mediáticas, e muito concretamente de consumos mediáticos (práticas declaradas de consumo de imprensa, rádio, tv e web). Para a sua construção foram tomadas em consideração fontes como os principais estudos sobre hábitos de leitura em Portugal ("Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico" – 1991/92; "Hábitos de Leitura em Portugal: Um Inquérito à População Portuguesa" - 1997; "A Leitura em Portugal" - 2007), os estudos do Observatório da Comunicação ou os questionários do Media Literacy and Research Project, coordenado por Nickianne Moody e Val Williamson.

O segundo bloco aponta para perguntas de identificação e de caracterização de práticas e de atitudes de cidadania. De forma global, foi inspirado em variáveis já testadas em dois estudos internacionais – O European Social Survey, em rigor o módulo (rotativo) 'Cidadania, Associativismo e Democracia' aplicado em 2002; e o International Social Survey Programme, em rigor o módulo 'Cidadania', aplicado em 2004 – possibilitando a comparação de resultados. A bateria de perguntas foi construída focando práticas e atitudes de cidadania e associativismo, práticas eleitorais, posicionamento ideológico, confiança e valores sociais.

O terceiro bloco inclui perguntas de identificação e caracterização sociográfica do aluno e de identificação e caracterização sociográfica do seu núcleo familiar (pai e mãe). Aqui, evidenciam-se indicadores de caracterização do perfil social e académico do inquirido, e de caracterização das suas origens sociais.

A prova de literacia mediática

A prova de literacia mediática, cuja resolução implica a interpretação e construção/desconstrução narrativa da informação contida em vários (tipos de) materiais impressos (isto é, avaliação de competências práticas (técnicas/utilitárias), cognitivas (críticas) e comunicativas, traduzidas na identificação e análise, na compreensão e avaliação, e na comunicação de mensagens mediáticas em vários formatos e de vários géneros: understanding media), combina conceitos teórico-metodológicos da Sociologia e das Ciências da Comunicação: parte dos mais importantes e reconhecidos estudos internacionais de literacia para os estudos centrados na literacia mediática e nos media. Foram tidos muito particularmente em atenção critérios do "Study Assessement Criteria for Media Literacy Levels", desenvolvido pela European Association for Viewers Interests (EAVI) para a Comissão Europeia, em 2009; do documento "Literacy for the 21st Century", disponibilizado pelo Center for Media Literacy, em 2003; e de "Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach" (2004) e "Media Literacy" (2005) de W. James Potter.

A prova foi operacionalizada a partir de um modelo baseado nas três dimensões consideradas basilares da literacia mediática (competências práticas; competências cognitivas; competências comunicativas) e em quatro domínios operacionais de processamento da informação (aceder e usar; identificar e analisar; compreender e avaliar; criar e sintetizar).

Tendo por linhas-condutoras de trabalho as três dimensões e os quatro domínios de operações de processamento, e com vista à sua medição, procedeu-se à construção de indicadores, que, em rigor, podemos designar aqui por 'tarefas' (por exemplo, "classificar um texto", "distinguir conteúdos" ou "escrever um texto"). A prova encontra-se organizada em quatro blocos de tarefas. A realização dessas tarefas implica, em cada momento e de forma diversa, capacidade de processamento de informação jornalística disponibilizada num único veículo: o jornal (impresso). Vários tipos de conteúdos ou 'modos narrativos' a que chamamos géneros jornalísticos (como a notícias, a reportagem, a entrevista, o artigo de opinião ou o fait-divers, mas também a infografia, a fotografia ou o cartoon) servem de base à medição: os suportes. A selecção de cada um desses suportes impressos esteve, como é evidente, relacionada com a construção das tarefas sujeitas a medição, tendo em atenção distintos graus de dificuldade (hierarquizados por dimensão e por domínio operacional).

A cada um dos suportes corresponde a realização de um determinado número de tarefas, isto é, de actividades a desenvolver, organizadas numa escala de dificuldade. A cada tarefa (com determinado grau de dificuldade) é atribuída uma pontuação. No final, o que se pretende é o enquadramento numa tipologia de 'perfis de literacia', após a validação de dados.

Duas notas importantes: A informação acerca de boa parte dos indicadores do primeiro desses domínios operacionais ('aceder e usar') é recolhida através do inquérito por questionário, nomeadamente dos indicadores que se referem a consumos mediáticos; para se operacionalizar a terceira dimensão, 'competências comunicativas', e o domínio correspondente, 'criar e sintetizar', apela-se necessariamente a um conhecimento (mínimo) de linguagens e formatos narrativos, isto é, de modos de expressão e de partilha de informação próprios dos media.

A amostra

No que respeita à amostra, o procedimento passou pela construção em várias etapas, garantindo a representação da diversidade que caracteriza a população universitária na Grande Lisboa (NUTS III) – sub-área geográfica que reúne o maior número de jovens universitários e a maior diversidade de oferta formativa em território nacional.

Para a sua construção tomou-se por referência a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) – Portaria nº 256/2005.

Numa primeira fase, determinou-se o número de alunos desse universo (alunos inscritos no sector e subsistema de ensino: Público – Universitário), por áreas científicas principais (grupos) e NUTS III (Grande Lisboa). Numa segunda fase, calculou-se o peso de cada uma das áreas científicas. Depois, determinou-se o número de estudantes a inquirir por licenciatura, procurando assegurar que o número de inquiridos em cada curso fosse proporcional ao seu peso relativo.

Simultaneamente, procurou-se que o peso de cada uma das instituições de ensino superior envolvidas (Clássica, Nova, Técnica, ISCTE-IUL) fosse proporcional ao seu peso no conjunto.

Notas finais

Um trabalho de investigação com as características de "Literacia Mediática e Cidadania: Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa" destaca-se, na academia ou fora dela, por particularidades que oportunamente importa realçar. Em primeiro lugar, assume-se como projecto pluridisciplinar e pluridimensional, apelando/problematizando conceitos e estratégias metodológicas de investigação de duas áreas científicas das ciências sociais e humanas: Sociologia e Ciências da Comunicação. Essa abordagem, ao integrar cientificamente dois domínios de conhecimento, procura "um modo de olhar que se quer aberto" (Lalanda, 1998: 872), que se quer plural. Mas a pluralidade carrega consigo intensidade e complexidade, e nem sempre é fácil de gerir. Na verdade, existe (e persiste) uma tensão teórica entre as duas áreas científicas de balizam esta investigação.

Em segundo lugar, ao nível empírico e operacional, refira-se que a necessidade de obter informação sobre um número muito alargado de elementos (e falamos tanto do número de indicadores relacionados com competências e práticas de 'literacia mediática' como com o número de indicadores relacionados com práticas e atitudes de 'cidadania'), junto de um número muito alargado de inquiridos (600 a 750 indivíduos) parece constituir o principal problema. O acesso aos alunos de licenciatura nem sempre se tem revelado fácil e o elevado número de indicadores que compõem o inquérito por questionário e a prova de literacia mediática tem tradução em tempos de resposta morosos (em média, superiores a uma hora).

Em terceiro lugar, a construção de medidas de avaliação directa de competências de literacia mediática revela subjectividade – e revela também a cultura profissional do seu autor – a que é necessário estar muito atento. Minimizar e controlar essa subjectividade passa pela construção de *frameworks*, de grelhas teóricas de análise e interpretação bastante rígidas: a análise e a interpretação dos dados obtidos podem revelar-se problemáticas se a grelha teórica de análise e interpretação das respostas dos inquiridos não se revelar bem consolidada.

Bibliografia

Alexander, J. (2006). *The Civil Sphere*. New York: Oxford University Press

Ávila, P. (2007), 'Literacia e Desigualdades Sociais na Sociedade do Conhecimento', In A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (Orgs.), **Sociedade e Conhecimento** *(Portugal no Contexto Europeu, Vol. II)*, Lisboa: Celta Editora, pp. 21 – 44

Ávila, P. (2008a). *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta

Ávila, P. (2008b), 'Os Contextos da Literacia: Percursos de Vida, Aprendizagem de Competências-Chave dos Adultos Pouco Escolarizados'. *Sociologia,* 17/18: 307-337

Beck, U., A. Giddens & S. Lash (2000). *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta

Benavente, Ana *et al*. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press

Cabral, M. V. (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta

Cabral, M. V. & J. M. Pais (Coords.) (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta

Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Cardoso, G., R. Espanha & V. Araújo (2009). *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede*. Porto: Porto Editora

Casanova, J. L. (2004). *Naturezas Sociais. Diversidade e Orientações Sociais na Sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta

Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Clark, T. & M. Rempel (Eds.) (1998). *Citizen Politics in Post-Industrial Societies*. Boulder: Westview

Clark, T. & A. M. McCright (2006). *Community and Ecology*. Amsterdam/Boston: Jai/Elsevier

Costa, A. F., F. L. Machado & P. Ávila (Orgs.) (2007). *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*. Oeiras: Celta

Dalton, R. J. (2009). *The Good Citizen. How a Younger Generation is Reshaping American Politics* [Revised Edition]. Washington: CQ Press

Eisenstadt, S. N. (2007). *Múltiplas Modernidades*. Lisboa: Livros Horizonte

Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago

Fraser, N. & A. Honneth (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso

Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World.* New York: Columbia University Press

Freire, A. & P. Magalhães (2002). *A Abstenção Eleitoral em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais

Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta

Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta

Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença

Gomes, M. C. (2003). 'Literexclusão na Vida Quotidiana'. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 41: 63-92

Inglehart, R. & C. Welzel (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy*. New York/Cambridge: Cambridge University Press

Inglehart, R., C. Welzel, C. Haerpfer & P. Bernhagen (Ed.) (2009). *Democratization*. Oxford. Oxford University Press

Kist, W. (2005). *New Literacies in Action: Teaching and Learning in Multiple Media*. New York: Teachers College Press

Lahire, B. (2003). *O Homem Plural. As Molas da Acção*. Lisboa: Instituto Piaget

Lalanda, P. (1998), 'Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica'. *Análise Social*, XXXIII (148): 871-883

Livingstone, S. (Ed.) (2005). *Audiences and Publics: When Cultural Engagement Matters for the Public Sphere*. Bristol: Intellect Press

Livingstone, S. (2007). 'Media Literacy and the Challenge of New Information and Communications Technologies'. *The Communication Review*, 7: 3-14

Lyon, D. (1992). *A Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia

Mozzicafreddo, J. (1997). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta

Negreiros, J. T. (2004). *Fantasmas ao Espelho. Modos de Auto-Representação dos Jornalistas*. Coimbra: Minerva

Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO

Oliveira, J. M. P. (1988). *Formas de 'Censura Oculta' na Imprensa Escrita em Portugal no Pós 25 de Abril (1974-1987)*. Lisboa: ISCTE-IUL [dissertação para tese de doutoramento em Sociologia]

Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta/Secretaria de Estado da Juventude

Pinto, M. (1999). 'A Formação para o Exercício da Cidadania numa Sociedade Mediatizada" (comunicação apresentada na conferência internacional 'Os Cidadãos e a Sociedade da Informação', no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, 9 e 10 de Dezembro).

Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3067

Pinto, M. (2002). 'Informação, Conhecimento e Cidadania – A Educação Escolar como Espaço de Interrogação e de Construção de Sentido' (intervenção na conferência internacional sobre

'Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis', na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, 27 e 28 de Novembro)

Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2758

Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. London: Sage Publications

Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*. London: Sage Publications

Reia-Baptista, V. (2009). 'Media Literacy and Media Appopriations by youth', In AAVV, *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelles: EuroMeduc, pp. 161 - 165

Reis, F. (1997). 'Da Antropologia da Escrita à Literacia: Algumas Reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8: 105 -120

Sebastião, J. *et al*. (sd). *Estudos Internacionais de Literacia de Adultos: Resultados Comparados e Problemas Metodológicos.* Lisboa: ISCTE-IUL [Texto policopiado]. 1-17

Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press

Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies*. Londres: Sage

Thoman, E. & T. Jolls (2004). *Media Literacy – A National Priority for a Changing World*. Center for Media Literacy. Disponível em: http://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-national-priority-changing-world

Tornero, J. M. P. (2005). *Promoting Digital Literacy*. Brussels. European Commission

Tornero, J. M. P. (Coord.) (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora

Vala, J., M. V. Cabral & A. Ramos (2003). *Valores Sociais: Mudanças e Contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais

Vala, J. & A. Torres (Orgs.) (2006). *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais

Viegas, J. M. L. & A. F. Costa (Orgs.) (1998). *Portugal – Que Modernidade?.* Oeiras: Celta

Viegas, J. M. L. e E. Dias (orgs.) (2000). *Cidadania, Integração, Globalização*. Oeiras: Celta

Vieira, M. M. (Org.) (2007). *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: ICS

[1] Comissão Europeia (2007): "Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Uma abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital"
[2] Comissão das Comunidades Europeias (2009): "Recomendação da Comissão sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para Uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e Uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva"
[3] Idem
[4] Conselho da União Europeia (2008): "Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital"

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Observatórios de *media*, cidadania e educação para os meios: sugestões baseadas numa pesquisa sobre imprensa regional

JOÃO CARLOS CORREIA
jc@ubi.pt
JOSÉ RICARDO CARVALHEIRO
jr.carvalheiro@gmail.com
RICARDO MORAIS
rm.ricardomorais@gmail.com
JOÃO CARLOS SOUSA
joaoclsousa@gmail.com
Universidade da Beira Interior

Resumo:
A viabilidade da imprensa regional implica um maior empenho na participação cívica o que por sua vez reclama a necessidade de novas práticas e perspectivas seja ao nível da recolha da informação seja ao nível das rotinas jornalísticas reflectindo algumas mudança de atitude epistémica dos jornalistas em face da realidade social, nomeadamente no que respeita à relação com os seus públicos.
Ao longo deste texto, articula-se a prática da educação para os *media* e a promoção da literacia mediática com a noção de cidadania, elegendo a imprensa regional e os estabelecimentos de ensino, nomeadamente as universidades espalhadas pelo espaço nacional, como protagonistas privilegiados para o desenvolvimento dessa interacção. Para esse efeito recorre-se à noção de jornalismo cívico ou público, na perspectiva de que o mesmo não é por nós encarado como uma panaceia mas como um conjunto de reflexões e de práticas que procuram vincular o jornalismo ao aprofundamento da cidadania, através de uma relação mais dinâmica com os públicos de cidadãos.

Palavras-chave:
literacia mediática – cidadania – imprensa regional – observatórios de Imprensa – jornalismo cívico

Jornalismo cívico: as origens

O jornalismo cívico ou público emergiu por volta de 1990, a partir da consciência crítica de académicos e jornalistas desperta pela falta de interesse das audiências na informação política mediada pelo jornalismo e, também, pelas baixas percentagens de envolvimento dos cidadãos nos processos democráticos, evidenciadas no declínio da participação em eleições Segundo Schudson, foi mesmo o movimento melhor estruturado no seio da história da imprensa norte-americana (1999:118). O sucesso do movimento ficou a dever-se, em larga medida, à cooperação de organizações com preocupações de natureza cívica que patrocinaram experiências, estabeleceram directivas de funcionamento e preparou seminários, entre várias outras actividades que contribuíram para a sua consolidação. Segundo Nip (2006: 5) uma sondagem nacional promovida em 2001 entre os jornais americanos com uma circulação superior a 20.000 demonstrou que 66% dos editores disseram que aceitavam a etiqueta do jornalismo cívico ou aprovavam a sua filosofia e métodos.

Para além de um conjunto de práticas, o jornalismo público norteia-se por uma perspectiva filosófica que atribui ao jornalismo grande parte da responsabilidade no bom funcionamento da democracia, nomeadamente no que respeita aos critérios de participação e de debate público. Porém, as sugestões do jornalismo público não surgiriam associadas a uma teoria do jornalismo logicamente desenvolvida, historicamente informada e dotada de coerência interna (Haas, 2007: 68). Entre os seus fundamentos teóricos que são susceptíveis de serem associados a uma filosofia pública que permitisse fundamentar este movimento de reforma, Haas e Steiner apontam a teoria do espaço público de Habermas, o debate entre John Dewey e Walter Lippman sobre o papel democrático do jornalismo e a teoria da responsabilidade social da imprensa suportada pelo relatório de 1947 da Comissão Hutchins para a Liberdade de Imprensa, a qual fundamentou a função social da imprensa em torno da responsabilidade que a esta compete de dotar os os cidadãos com informação útil para a concretização útil do auto-governo democrático. (cf. Haas and Steiner, 2006: 238).

O jornalismo público, através de alguns dos seus partidários mais proeminentes, advoga ver o jornalismo como um catalizador central da democracia. Serão suas as seguintes características: 1. Escutar sistematicamente as histórias e ideias dos cidadãos 2. Examinar maneiras alternativas de abordar as histórias a partir dos temas que são considerados importantes pela comunidade 3. Escolher aquelas abordagens na apresentação dos temas que ofereçam maior oportunidade para estimular a deliberação cidadã. 4. Informar acerca dos problemas públicos relevantes de um modo que aumente o conhecimento do público acerca das possíveis soluções e acerca dos valores comprometidos nas opções alternativas. 5. Prestar atenção e sistemática à qualidade da relação comunicativa com o público.

Hoje, assiste-se a uma segunda fase do jornalismo cívico fortemente relacionada com os progressos no jornalismo online. Significativamente o Civic Journalism Interest Group da Association for Education in Journalism and Mass Communication que começou em 1994 durante os anos de formação do jornalismo cívico virou-se para novas formas de expressão do empenhamento cívico através do jornalismo participativo e do cidadão conduzindo a uma mudança correspondente do nome do grupo para Civic and Citizen Journalism Interest Group em 2005. A solução encontrada foi a reorientação do jornalismo público no sentido de aproveitar a interactividade prometida pelo *online* para aprofundar dinâmicas participativas.

Apesar de tudo, a investigação empírica (Tanni Haas, 2007), sugere a existência de um contributo escasso dos novos *media* quer no que respeita a uma maior democratização da

informação quer quanto à sua capacidade de influenciarem a agenda mediática. Muitos dos novos *media* comprometidos com uma lógica cívica ou colaborativa permanecem dependentes das informações, enquadramentos, opiniões e agenda dos *media* noticiosos tradicionais, faltando muitas vezes a adopção de uma atitude e em especial de metodologias que conduzam a uma maior presença dos cidadãos no relato noticioso.

O ponto central que este texto desperta é que o jornalismo cívico é sobretudo uma conjunto de experiências e uma intuição ético-filosófica desenvolvida de uma forma prolífera mas à qual faltou a sistematização teórica Falta-lhe uma concepção estruturada de deliberação e o desenvolvimento consistente de objectivos nomeadamente aplicáveis às esperanças despertas pelas novas tecnologias. Todavia, foi e é um excelente laboratório de pesquisa no relacionamento com o público e pode, nesse sentido, constituir-se como um manancial de exemplos e de metodologias de experiências a realizar, nomeadamente em observatórios de media. Os instrumentos das ciências sociais utilizados pelos próprios jornalistas e pesquisadores para alterar e melhorar o debate político continuam a constituir uma interessante matéria de reflexão. O lançamento de reuniões comunitárias, a feitura de sondagens deliberativas dirigidas para a identificação dos temas efectivamente tidos em conta pelas pessoas, a cobertura extensiva dos mesmos temas, a criação de oportunidades para a sua discussão, o lançamento de painéis de cidadãos, conferências de cidadãos e de fóruns com a participação dos decisores foram alguns dos esforços desenvolvidos na sequência deste esforço para repensar o papel dos *media*. A este haverá a juntar as experiências de *civic mapping* e o recurso aos métodos etnográficos para fundamentar técnicas de reportagem adequadas à representação de grupos de grupos dotados de menor visibilidade social.

A Imprensa regional portuguesa e a cidadania.

Apesar da perspectiva crítica que deve acompanhar a recepção do jornalismo público, acredita-se que é possível, especialmente em cidades de pequena e média dimensão, servidas pela imprensa regional colocar como hipótese o recurso a algumas das sugestões testadas, direccionadas por estas formas de jornalismo. Não se trata de pretender defender uma transposição automática do Jornalismo cívico – ele próprio um fenómeno diverso e multifacetado com diferentes graus de sucesso na sua concretização – mas sim da desenvolvimento e da aplicação de algumas das suas características de acordo com algumas potencialidades existentes no universo da Imprensa Regional.

Em Portugal ao nível da indústria jornalística, não existia uma reflexão sistemática sobre o fenómeno, embora se conhecessem casos de jornalistas e de jornais que adoptaram práticas sistemáticas de consulta aos cidadãos e de dinamização de fóruns com vista à constituição de agendas que conheçam uma maior sintonia com as preocupações dos públicos.

Neste momento existe, pela primeira vez, um projecto mobilizando a Universidade da Beira Interior e o Laboratório de Comunicação e Conteúdos Online, em parceria com a Associação Portuguesa de imprensa, o Grupo Lena Comunicação e a Controlinveste. O projecto intitulado “Agenda dos Cidadãos: Jornalismo e participação cívica nos media portugueses”, apoiado pela FCT, tem por objectivo fundamental identificar, fomentar e experimentar práticas jornalísticas que contribuam para reforçar o compromisso dos cidadãos com a comunidade e a deliberação democrática na esfera pública, numa perspectiva de fortalecimento da cidadania, seguindo exemplos do chamado jornalismo público e, eventualmente, outras formas de jornalismo comunitário. Foram incluídos no projecto os jornais Grande Porto, Jornal da Bairrada, Jornal do Centro, As Beiras, O Ribatejo, Vidas Ribatejanas, Região de Leiria, Jornal do Fundão, O Interior e Algarve

Nos termos do projecto pretende-se: a) Proceder a um levantamento junto dos órgãos de comunicação social participantes das suas práticas de construção de notícias. b) Colaborar com os órgãos de comunicação social envolvidos no projecto para que construam uma "agenda do cidadão", através da identificação de temas considerados prioritários pelos seus públicos da comunidade em que estão inseridos. c) Desenvolver trabalhos jornalísticos em função dos temas detectados como prioritários pelos públicos; d Incentivar a participação dos cidadãos na discussão dos temas detectados como prioritários pelos públicos; e) Promover a reflexão sobre as práticas jornalísticas de vocação cívica e indagar dos seus limites e sua aplicabilidade em diversos contextos culturais.

No âmbito do projecto, foi aplicada um inquérito online, através de uma ferramenta informática desenvolvida no Labcom a uma população alvo de 45 jornalistas, distribuídos de forma não uniforme pelos oito jornais participantes. Conseguiu-se obter cerca de 34 inquirições, o que equivale a uma taxa de resposta de cerca 75.6.

Apesar de não pretendermos proceder à apresentação exaustiva do tratamento já efectuados dos dados recolhidos por este inquérito, podemos, todavia, dar alguns elementos indicadores que ajudam a nossa reflexão.

Foram apresentados aos jornalistas no âmbito deste inquérito várias questões que eram consideradas fulcrais em virtude da orientação do inquérito. Seleccionamos apenas algumas:

As principais funções do jornalismo regional são: *

Defender os interesses da Região
Informar o público e esclarecer os cidadãos
Garantir o pluralismo social e político
Permitir a participação alargada na tomada de decisões
Contribuir para resolver problemas
Denunciar problemas e garantir a vigilância dos órgãos públicos
Fomentar o debate no seio da região
Fomentar o debate público ou ideológico.

Solicitava-se ao jornalista que assinala-se a de 1 a 8, onde 1 será a função mais importante e 8 a função menos importante.

Tabela 1 e 2- Funções atribuídas ao jornalismo regional

Níveis de importância	Defender os interesses da região			Informar e esclarecer os cidadãos			Garantir o pluralismo social e político		
	*Nº	%	% A	Nº	%	% A	Nº	%	% A
1	5	14,7%	14,7%	24	70,6%	70,6%	3	8,8%	8,8%
2	6	17,6%	32,4%	3	8,8%	79,4%	6	17,6%	26,5%
3	6	17,6%	50,0%	1	2,9%	82,4%	3	8,8%	35,3%
4	3	8,8%	58,8%	1	2,9%	85,3%	6	17,6%	52,9%
5	1	2,9%	61,8%	1	2,9%	88,2%	5	14,7%	67,6%
6	1	2,9%	64,7%	1	2,9%	91,2%	5	11,8%	82,4%
7	2	5,9%	70,6%	1	2,9%	94,1%	4	11,8%	94,1%
8	10	29,4%	100%	2	5,9%	100%	2	5,9%	100%

Níveis de importância	Permitir a participação alargada nas tomadas de decisões			Contribuir para resolver problemas			Fomentar o debate no seio da região			Fomentar o debate público ou ideológico		
	Nº	%	% A	Nº	%	% A	Nº	%	% A	Nº	%	% A
1	1	2,9%	2,9%	3	8,8%	8,8%	1	2,9%	2,9%	1	2,9%	2,9%
2	6	17,6%	20,6%	6	17,6%	26,5%	4	11,8%	14,7%	0	0%	0%
3	4	11,8%	32,4%	8	23,5%	50%	5	14,7%	29,4%	3	8,8%	11,8%
4	3	8,8%	41,2%	4	11,8%	61,8%	5	14,7%	44,1%	4	11,8%	23,5%
5	2	5,9%	47,1%	5	14,7%	76,5%	5	14,7%	58,8%	5	14,7%	38,2%
6	7	20,6%	67,6%	4	11,8%	88,2%	5	14,7%	73,5%	5	14,7%	52,9%
7	8	23,5%	91,2%	1	2,9%	91,2%	9	26,5%	100%	4	11,8%	64,7%
8	3	8,8%	100%	3	8,8%	100%	0	0%	-	12	35,3%	100%

Quanto ao tratamento da informação, sobretudo tendo em conta o campo da imprensa regional e as especificidades deste tipo de comunicação social, concluí-se que os jornalistas continuam a entender que as principais funções do jornalismo regional são defender os interesses da região, mas também informar e esclarecer os cidadãos, respostas que, pelo menos parcialmente, fazem parte do canône tradicional do jornalismo (referidas na tabela 1). Quanto às funções que representariam uma nova posição perante o jornalismo, no seguimento das teorias do jornalismo público, (designadamente permitir a participação alargada na tomada de decisões, contribuir para resolver problemas, fomentar o debate no seio da região, fomentar o debate público ou ideológico referidas na tabela 2) são menos consideradas pelos jornalistas.

Outra questão igualmente significativa era:
O mais importante para uma democracia funcionar é: *
Que os cidadãos sejam esclarecidos
Que os cidadãos possam escolher entre propostas políticas diferentes
Que os cidadãos participem activamente no debate público
Que os cidadãos possam participar na tomada de decisões
Assinale de 1 a 4, onde 1 será o mais importante e 4 o menos importante

Tabela 3- O mais importante para uma democracia funcionar é que…

Níveis de importância	Os cidadãos sejam esclarecidos			Os cidadãos possam escolher entre propostas políticas diferentes		
	*Nº	%	% A	Nº	%	% A
1	18	52,9%	52,9%	4	11,8%	11,8%
2	6	17,6%	70,6%	8	23,5%	35,3%
3	5	14,7%	85,3%	4	11,8%	47,1%
4	5	14,7%	100%	18	52,9%	100%

* Nº - Número de peças; % - Percentagem; % A - Percentagem acumulada

Tabela 4.- O mais importante para uma democracia funcionar é que…

Níveis de importância	Os cidadãos participem activamente no debate público			Os cidadãos possam participar na tomada de decisões		
	*Nº	%	% A	Nº	%	% A
1	7	20,6%	20,6%	8	23,5%	23,5%
2	12	35,3%	55,9%	8	23,5%	47,1%
3	11	32,4%	88,2%	9	26,5%	73,5%
4	4	11,8%	100%	9	26,5%	100%

* Nº - Número de peças; % - Percentagem; % A - Percentagem acumulada

Quanto aos aspectos mais importantes para o funcionamento de uma democracia, os jornalistas indicam, de forma clara, a existência de cidadãos esclarecidos e a possibilidade de estes participarem activamente no debate público, como princípios fundamentais. Pode-se aqui já concluir que para os jornalistas inquiridos, os aspectos mais importantes para o funcionamento de uma democracia são a existência de cidadãos esclarecidos e a possibilidade de estes participarem activamente no debate público. Encontramos aqui, de certa forma, os princípios que estão subjacentes aos movimentos do "jornalismo público", designadamente a exigência de que a informação não é suficiente para a democracia, sendo necessário promover o debate da mesma.

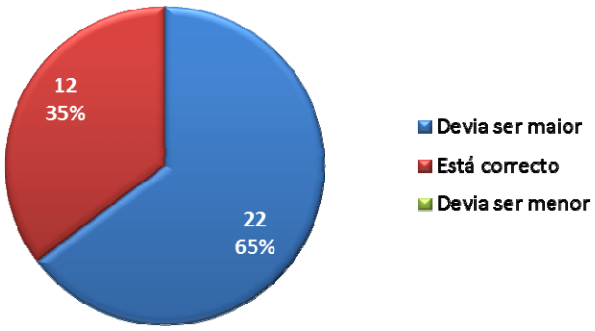
Verificou-se um conjunto de perguntas relacionadas com a representação dos cidadãos e a relação com os públicos:

21 O espaço disponibilizado para os leitores nos jornais regionais: *

Devia ser maior
Está correcto
Devia ser menor

26 Usar "cidadãos comuns" como fonte citada em notícias: *

Dá voz a quem tem poucas possibilidades de se exprimir publicamente
Dá menos garantias de credibilidade
Acrescenta pontos de vista que podem ser importantes
Não garante representatividade porque as pessoas comuns falam apenas em nome pessoal
Assinale de 1 a 4, onde 1 será o mais importante e 4 o menos importante



Quadro I – Avaliação do espaço disponibilizado aos leitores

Tab 3- Usar cidadãos como fonte citada em notícias…

Níveis de importância	Dá voz a quem tem poucas possibilidades de se exprimir publicamente		Dá menos garantias de credibilidade		Acrescenta pontos de vista que podem ser importantes		Não garante representatividade porque os cidadãos comuns falam apenas em nome pessoal	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	10	29,4%	4	11,8%	18	52,9%	4	11,8%
2	16	47,1%	3	8,8%	10	29,4%	7	20,6%
3	5	14,7%	7	20,6%	2	5,9%	16	47,1%
4	3	8,8%	20	58,8%	4	11,8%	7	20,6%

Os dados não deixam dúvidas, 65% dos jornalistas inquiridos consideram que o espaço dedicado aos leitores devia ser maior, sendo que apenas 35% defende que o espaço que é disponibilizado é suficiente. Salienta-se o facto de nenhum dos inquiridos ter manifestado que o espaço dado aos leitores é excessivo e por isso devia ser reduzido. O uso das vozes de cidadãos comuns como fontes citadas em notícias, é considerada uma forma de conferir alguma visibilidade a quem tem poucas possibilidades de se exprimir. Os jornalistas não encaram que este dê menos garantias de credibilidade, ou não garanta a representatividade, porque os cidadãos comuns falam apenas em nome pessoal.

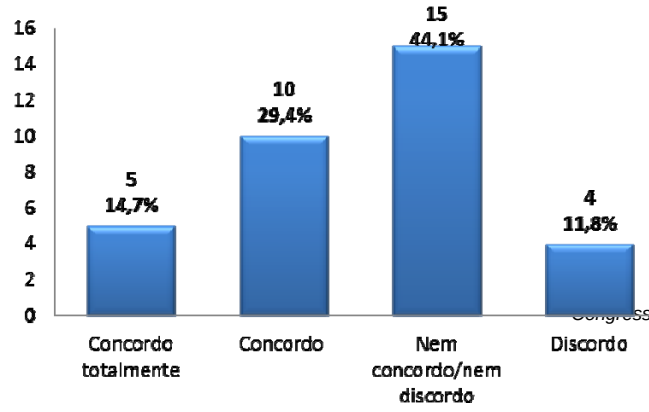
Algumas perguntas estratégicas pois coincidiam com a natureza do próprio jornalismo público eram as seguintes:

30 Acha que é possível criar uma agenda dos cidadãos baseada nos problemas destes, que sirva de orientação às práticas jornalísticas do jornal? *

Por favor, seleccione **apenas** uma das seguintes opções:

1
2
3
4
5

Sendo 1 - Concordo totalmente e 5 - Discordo totalmente.



Quadro II – A Agenda do Cidadão

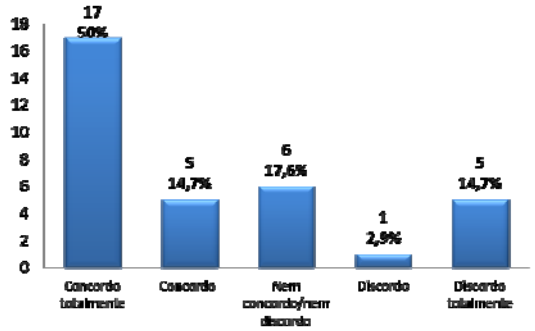
A ideia depara com alguma indiferença (44,1% dos inquiridos não concorda, nem discorda com a criação dessa agenda). No entanto, é importante sublinhar que 14,7% dos inquiridos concorda totalmente com esta agenda orientada pelos problemas dos cidadãos, e 29,4% concorda que de facto é preciso privilegiar no tratamento noticioso uma agenda com questões que se reflectem na vida das pessoas, enquanto apenas 11,8 discordam.

31 Concorda que o jornal de promover fóruns abertos à sociedade civil a fim de dinamizar a eventual resolução de problemas da região? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

1
2
3
4
5

Sendo 1 - Concordo totalmente e 5 - Discordo totalmente.



Quadro 3- Concordância com recurso a fóruns

32 Esta prática constituiria um desvio à objectividade e isenção jornalísticas? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

Sim
Não

A ideia de tentar mobilizar os cidadãos para a discussão em fóruns públicos dos temas considerados prioritários por estes, é entendida pela maioria dos jornalistas inquiridos como positiva

para o jornal e para comunidade. Mas é preciso ter em conta que, se 50% dos inquiridos concorda totalmente com esse princípio e 14,7 concordam não podemos desvalorizar os 17,6% de inquiridos que não concordam (2,9) ou discordam totalmente (14,7%) com esta prática.

O recurso aos fóruns, entre as práticas subjacentes ao jornalismo público, acaba por ser das mais criticadas, precisamente pelo facto de os críticos considerarem que essas práticas representam o abandono de concepções tradicionais de jornalismo como é o caso do distanciamento, levando a um envolvimento por parte dos jornalistas na defesa de causas comunitárias. No entanto, contrariando essa visão mais crítica, a quase totalidade dos jornalistas que responderam ao nosso inquérito (91%), não consideram que essas práticas representem um desvio à objectividade e isenção jornalísticas.

Dos exemplos referidos pode-se concluir que uma parte dos jornalistas acredita numa agenda dos jornais orientada em parte pelos interesses dos cidadãos. Neste sentido, os inquiridos concordam com a realização de fóruns e debates abertos à sociedade civil com o objectivo de dinamizar a resolução de problemas das comunidades. Esta prática não constituiria, de acordo com os jornalistas inquiridos, um desvio à objectividade e isenção jornalísticas. Porém, de uma forma geral, este inquérito revela bem as tensões que se produzem no interior do campo jornalístico, nomeadamente entre o profissionalismo jornalístico tradicional centrado na ideia de isenção e de parcialidade e o compromisso cívico, o qual reclama pela participação dos jornalistas na vida comunitária, ao menos enquanto promotores de um debate. Esta tensão, aliás, é visível noutros instrumentos já utilizados, nomeadamente, a análise de conteúdo dos jornais participantes e as entrevistas aos directores desses jornais.

Literacia mediática e deliberação pública

Uma questão central que percorre este texto remete, pois, para uma concepção de observatório de media e de literacia mediática que se considera andar lado a lado com a aprendizagem da cidadania e para a qual as experiências produzidas no plano metodológico pelo jornalismo cívico podem constituir matéria de reflexão.

Nesta perspectiva, os observatórios de *media* (*media watchs*) podem e devem ser pensados não apenas como um espaço de controlo dos media pelos públicos mas como um espaço de interacção entre os *media* e os públicos que têm a função de facilitar o acesso à informação, contribuindo para o aumento da sua qualidade e diversidade. Os primeiros observatórios de *media* surgiram nos Estados Unidos, na década de 1980. A ideia do *media watching* agregava-se às experiências anteriores do *ombudsma*n e do *media-criticism* e objectivava a reflexão da sociedade e dos profissionais sobre a prática e a função jornalística na modernidade. A existência dos observatórios de *media* surge, pois associada a comunicação democrática, seja capacitando profissionais da área ou desenvolvendo a pedagogia crítica junto ao público receptor. Dessa forma, os observatórios podem ser analisados em termos de espaços de participação e como locais de exercício da actividade crítica.

A dimensão comunicativa da sociedade civil deve incluir-se numa concepção de auto-educação pelo facto de implicar ousar a utilização da própria inteligência e da própria capacidade de adquirir conhecimento (Misgeld, 1987, 83). É indispensável articular a questão dos *media* com uma reflexão de natureza hermenêutica e crítica que mobilize uma maior sensibilidade para os processos comunitários de constituição do sentido. Isto implica desafiar o público a exercer a influência que lhe

corresponde, através do conhecimento e análise da linguagem dos *media*, das suas formas de organização e respectivos constrangimentos.

Trata-se, por exemplo, de promover as competências que permitam aos jornalistas e os cidadãos em geral tornarem-se mais sensíveis aos mecanismos sociais de representação tantas vezes ocultos na linguagem mediática. Influenciar o modo como se representa a diferença e a hierarquia no interior dos discursos e processos mediáticos implica saber como eles são construídos, quais são os seus códigos e convenções, quais são as suas rotinas e constrangimentos e, em última instância, ser capaz de desenvolver artefactos mediáticos, de forma a usá-los como meios de expressão e de comunicação. Deste modo, a educação para os *media* é também uma educação que deve responder a estas questões: a quem servem os *media*? Que lógica os mobiliza?

José Luís Braga (2006: 46) considera como processos críticos, dentro do subsistema de interacção social sobre os *media* "os que se voltam para os processos de produção mediática e seus produtos em termos de um enfrentamento tensional que, directa ou indirectamente, possa resultar em crítica interpretativa, ou em controlo de desvios e equívocos mediáticos, em aperfeiçoamentos qualitativos, na defesa se de valores sociais, em aprendizagem e em socialização competentes, na fruição qualificada em termos reflexivos ou estéticos, em informação de retorno, redireccionadora dos produtos, em percepções qualificadas".

Ou seja, este enfrentamento tensional não remete para uma lógica de confronto em que os jornalistas manipuladores de informação sejam substituídos pelos públicos esclarecidos – como por vezes parece deduzir-se de algumas propostas do jornalismo cidadão – nem numa auto-suficiência dos jornalistas que se furtariam a qualquer processo de responsabilidade social. Antes remete para uma lógica de aprendizagem comum onde se procede ao lançamento de vectores interpretativos e/ ou de acção em direcção à produção e recepção. Sobre a recepção, podem-se estimular as competências dos utilizadores para seleccionar, interpretar desenvolver a sua própria competência crítica. Sobre os produtores e sistemas de produção, a incidência teria o sentido de remodelar e de qualificar os seus produtos e processos (cf. Braga, 2006:47).

Nesse sentido, a nossa proposta consiste em complementar o presente projecto com que actualmente nos encontramos a trabalhar com a criação de observatórios de imprensa regional em que intervenham os media regionais, os agentes e instituições educativas e os espaços públicos de cidadãos. Luiz Gonzaga Motta (2008:22) chama a atenção para a existência de vários tipos de observatórios: "alguns funcionam como *ouvidorias* e *veederias* públicas e incluem critérios ético – políticos, enquanto outros estão mais próximos de *onbudsman* técnico-profissionais (estilo, clareza objectividade, etc.) Pensa-se que ambos os níveis terão importância e justificamos esta opção por se considerar que as questões retóricas e estilísticas não se podem dissociar de uma problemática associada às dimensões ética e politica Nesse sentido defendemos a criação de critérios específicos para a análise da cobertura jornalística que tenham como referência de fundo o aprofundamento dos valores da cidadania. Porém, a cidadania não se aprende em grossos volumes mas exige a sua prática e a sua experimentação em ambientes propícios. É aqui que a educação para os *media* e a educação para a cidadania se articulam, pois descodificar, influenciar e construir as leituras sobre a realidade que se enfrentam na esfera de visibilidade pública é um acto de cidadania.

Entre os pressupostos que deverão informar a formação destas instituições contam-se os seguintes:

Agentes a considerar: Participação dos *media*, das instituições de ensino e dos espaços públicos de cidadãos. "As Universidades são espaços naturais para a existência de observatórios: mantém disciplinas e grupos regulares de discussão sobre os media, realizam frequentemente

seminários focais, mantém certa independência em relação ao Estado e ao Mercado" (Motta, 2008: *22)*

a) Objectivos:

b1. Identificação dos públicos dos media regionais, procedendo à sua caracterização socioprofissional e sócio demográfica;

b2 promover a análise das características e especificidades dos conteúdos e processos postos em circulação pelos *media*

b3 promover a discussão colectiva com a participação de jornalistas, agentes educativos e de painéis representativos do público da cobertura mediática levada a efeito pela imprensa regional, numa perspectiva de *media criticism* e de *media acountability systems*, visando a promoção e defesa de valores sociais e profissionais que possam ser ameaçados pelas lógicas estritas da subordinação da produção cultural comercial;

b. 4 dotar os públicos alvo de competências específicas para a produção, recepção e descodificação de conteúdos jornalísticos tradicionais ou não , numa lógica de aprendizagem do utilizador.;

b.5 dotar os *media* regionais com informação e *feedback* adequados que lhe permitam adequar, de forma auto-reflexiva, estratégias, práticas discursivas e organizacionais capazes de influenciar no sentido positivo de uma relação com os públicos.

b.6 desenvolver uma lógica de literacia mediática que contemple a introdução e o uso de novas tecnologias e a produção de conteúdos específicos para as características das mesmas.

b. 7 Criar uma incubadora para projectos de excelência no aprofundamento das competências profissionais e do desenvolvimento editorial.

. Finalmente, especificamente quanto ao ponto b3, quaisquer um destes pontos genéricos deve ter em conta na apreciação dos conteúdos jornalísticos vários critérios nomeadamente: 1) critérios relativos à abordagem do tema (existência de estereótipos e de preconceitos, ausência ou presença de contextualização e de estabelecimento de relações de causa e de efeito, associação pertinente, adequada, explicativa, completa ou parcial às politicas publicas envolvidas nos eventos descritos); 2 critérios relativos à elaboração do produto (nomeadamente, a existência de recursos gráficos explicativos e verificar qual a sua clareza, pertinência e força explicativa; analisar o enquadramento predominante, nomeadamente verificando se este é dependente de fontes oficiais, comercial ou dirigido para a cidadania ou se é objectivo, positivo ou neutro); 3 Critérios relativos à pluralidade de fontes e à representação dos actores sociais (nomeadamente identificando os actores sociais e os papéis que lhe são atribuídos bem como o número e variedade de fontes consultadas ou omitidas). (cf. Motta, 2008: 36).

Quaisquer destes pontos devem ser levados a efeito seja no contexto de espaços de educação formal destinadas ao efeito (aulas de jornalismo) seja no âmbito de espaços de educação para os *media* dinamizados por agentes e educativos e outros agentes da sociedade civil.

Em conclusão, parece-nos que a introdução de práticas mais entrosadas com os públicos de cidadãos pode ser conseguida de forma realista, sistemática e mobilizadora das diversas partes com o contributo de observatórios de *media.*

Por outro lado, o seu direccionamento para a imprensa regional pode auxiliar os jornais das comunidades envolvidas a criarem uma lógica auto-reflexiva dentro da comunidade, tematizando os seus problemas, questionando as suas elites e mobilizando os cidadãos para a busca de soluções colectivas.

Curiosamente, as palavras que Gonzaga Motta usa para contextualizar o aparecimento do (já vasto) movimento de observatórios de imprensa no Brasil contêm argumentos em tudo idênticos aos utilizados para justificar o aparecimento do jornalismo cívico: [O aparecimento dos observatórios de media] "Decorreu de uma consciência progressiva sobre o distanciamento dos valores jornalísticos (que orientam a cobertura da indústria cultural e informativa) dos problemas e actores sociais do país e da necessidade de contrapor alternativas a esse relativo alheamento dos *media*" (2008:30). Julgamos que nalgumas cidades de pequena e média dimensão existem condições histórias, económicas, sociais, culturais e educativas para levar por diante este empreendimento.

Referências Bibliográficas:

Braga, J. L. (2006) A sociedade enfrenta sua mídia. Dispositivos sociais de crítica mediática. São Paulo: Paulus.

Christofoletti R. e Motta, L.G (2008) Observatórios de mídia: olhares da cidadania, São Paulo, Editora Paulus.

Friedland, L. and Nichols, S. (2002) Measuring Civic Journalism's Progress: A Report Across a Decade of Activity. Washington, DC: Pew Center for Civic Journalism.

Haas T., Steiner, L. (2006). "Public journalism: a reply to critics" in Journalism vol. 7 no. 2 , 238-254

Haas, T.(2007) The Pursuit of Public Journalism. Theory, Practice and Criticism, London, New York, Routledge.

Misgeld, D. (1987),"Education and cultural invasion: Critical social theory, education as instruction and the "pedagogy of opressed", in Foster, John , Critical Theory and Public Life, Cambridge, MIT Press, 77-120.

Moretzsohn, S. (2007), Pensando Contra os Factos. Jornalismo e Cotidiano: do Senso Comum ao Sentido Crítico. Rio de Janeiro: Revan.

Motta, L. G. (2008) “A Crítica da mídia: da resistência ao desenvolvimento humano”. In: Christofoletti Rogério. e Motta, L.uiz Gonzaga, (orgs.) Observatórios de mídia: olhares da cidadania, São Paulo, Editora Paulus.

Nip, Joyce Y. M. (2006). “Exploring the second phase of public journalism” in Journalism Studies, 7 (2), 212-236.

Projecto Agenda do Cidadão (João Carlos Correia, José Ricardo Carvalheiro, Patrício Costa, João Carlos Sousa, Ricardo Morais et al.), Relatório de inquérito aos Jornalistas, Covilhã, UBI, 2010.

Schudson, M.(1998). “The Public Journalism Movement and Its Problems” in Graber, Doris, McQuail, Dennis, Norris, Pippa (Eds.), The Politics of News, The News of Politics, Washington, Congressional Quarter Press. pp. 132-149.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Quando a Internet (in)tranquiliza

HERMÍNIA MARQUES
Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil – Escola E.B.2,3/Secundária de Baião
biblioteca.ebsbaiao@sapo.pt

JOSÉ LAGARTO
Faculdade de Ciências Humanas e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa
jlagarto@ucp.pt

Resumo:
Nascidos num mundo globalizado, imersos em tecnologia e rodeados de ecrãs, possuirão as crianças e jovens actuais uma apetência "natural" para teclar? Mergulham em redes sociais, em interacções e partilhas digitais, mas terão competências técnicas assim tão diferentes dos "imigrantes digitais"?
Diversas são as questões que podem ser levantadas quando olhamos para as crianças e jovens que pululam nas nossas escolas. A evolução acelerada dos *media* e o papel relevante assumido pela Internet acarretam repercussões para a educação e formação. A Escola do século XXI foi invadida por um conjunto de novos aprendentes e às suas bibliotecas chega um público heterogéneo que é preciso conhecer.
Não será importante sabermos em que medida fenómenos como a infoexclusão afectam os estudantes da Escola onde trabalhamos? Ou então compreendermos os medos que associam à Internet? E que fontes de saber intervêm na aprendizagem da Internet? Ou ainda percebermos quais são as suas percepções sobre a capacidade de utilização da Internet, direitos de autor ou o tipo de mediação parental que consideram estar sujeitos?
A partir de um estudo de caso, realizado numa escola do concelho mais interior do distrito do Porto, procurou-se conhecer quais as percepções dos alunos sobre as práticas, potencialidades, medos e riscos associados à Internet. Questionaram-se crianças e jovens que iniciavam o ensino básico (5º e 7º anos) e Secundário. Analisaram-se dados. Apresentam-se alguns resultados. Partindo de uma breve panorâmica sobre a investigação realizada, o presente artigo é apenas um ponto de partida para um trabalho mais aprofundado no desenvolvimento de competências na área das literacias digitais.

Palavras-chave:
Internet, info-inclusão, risco online, mediação parental, direitos de autor

Abrir as portas à investigação

Se deixarmos o nosso olhar percorrer o passado da humanidade, verificaremos que cada período histórico abrange um conjunto de novidades e transformações com reflexos na vida humana. O tempo presente não é excepção. Basta pensarmos na evolução acelerada das tecnologias da informação e nas alterações ocorridas na forma como as pessoas comunicam entre si. A evidência destas mudanças levou Bill Gates (1995) a usar a expressão "revolução das comunicações", atribuindo ao computador pessoal o motor dessas mutações. Como refere Roberts (2007), se os aviões tivessem evoluído à velocidade de processamento dos computadores, actualmente um voo entre Londres e Nova Iorque demoraria menos de cinco minutos, tendo um custo de poucos cêntimos.

Ao ligar em rede milhões de pessoas, a Internet tem tido uma quota-parte de responsabilidade na globalização cultural, derrubando barreiras geográficas e culturais, facilitando a democratização do saber, uniformizando costumes, gostos e produtos. Por isso, a inclusão digital tem estado bastante presente no discurso político. Já em 1996, o Conselho de Ministros português referia a "postura activa e atenta" que o Estado deve manter no desenvolvimento da Sociedade da Informação, nomeadamente regulando o seu acesso "contra a exclusão informativa" (Resolução nº 16/96). A verdade é que nem todos têm igual acesso à Internet. Como refere Cátia Candeias no seu estudo sobre "Crianças e Internet" (2008), no presente, a inclusão social e a integração no grupo de pares passa também pelo mundo online. Por isso, é fulcral percebermos qual a função que a Internet desempenha no seio de uma comunidade educativa, procurando compreender quais as práticas e percepções que gera, o modo como influencia a socialização e o lazer, a educação e a comunicação, o acesso à informação e ao conhecimento.

Contrariamente a outras inovações surgidas no século passado, a utilização deste *media* é, de uma forma geral, considerada como sendo fácil e apetecível para as gerações mais novas. Cada vez é maior o número de crianças e jovens que acedem mais cedo à Internet, quer seja através do computador ou de dispositivos móveis como o telemóvel e a consola de jogos.

Porém, a (r)evolução tecnológica e o aumento da utilização dos *media* por parte das crianças e jovens levantam preocupações nos adultos em redor dos riscos que lhes estão inerentes. No caso da Internet, deparamo-nos com dois modos de actuação a serem privilegiados pelas famílias, Escola e até pelo poder político:

- uma mais centrada nos comportamentos censuratórios e de fiscalização da navegação, com a aplicação de programas de bloqueio do acesso a determinados conteúdos ou estipulando-se regras de utilização/proibição do seu uso;
- a outra defende uma educação para as literacias digitais e para o desenvolvimento de competências na utilização crítica, segura e responsável dos media, ensinando "os mais jovens a lidar com esse novo mundo, evitando as suas ameaças, mas também aproveitando da melhor forma as suas oportunidades" (Monteiro, 2007: 2020).

Não podemos escamotear a existência de riscos na utilização da Internet, mas trata-se de problemas sociais que se manifestam nas tecnologias utilizadas pelo ser humano, não sendo produto específico desses meios. Ponte e Vieira (2007: 2739) destacam a relação directa existente entre risco e oportunidade, pois "aumentar as oportunidades, aumenta os riscos e, portanto, limitar o uso da Internet diminui não só os riscos, mas também as oportunidades". O desafio passa por equilibrar esta dicotomia risco-oportunidade, já que a tecnologia em si própria é neutra, e a atribuição de um peso negativo ou positivo depende apenas da utilização que se faça dela.

Líder na apropriação das novas tecnologias, a criança transforma-se em sujeito activo, na personagem principal do reino digital. E isso conduz a uma redefinição ou desvio dos papéis sociais e

profissionais. Pela primeira vez na história do Homem, a criança e o jovem adquirem poderes similares à autonomia do adulto, possibilitados pelo acesso a um mundo que, teoricamente, lhes aparece "sem segredos" (Barra, cit. por Monteiro, 2007), pois foi nele que nasceram e se movimentam.

Mas na realidade estaremos perante crianças e jovens com uma forma de pensar diferenciada, interesses divergentes dos escolares, possuidores de competências técnicas excepcionais e exclusivas dos chamados "nativos digitais" (Prensky, 2001), também designados "geração polegar"? Será legítimo afirmarmos que o fim do segundo milénio e a entrada no seguinte originaram uma nova geração de aprendentes, distinta das anteriores pela sua apetência quase "natural" e proficiente para a Internet e restantes tecnologias da informação e comunicação? Se aceitássemos uma resposta positiva a estas questões, não significaria também admitirmos que pelo facto de termos nascido em Portugal todos saberíamos falar e utilizar correctamente o português? Então, para quê efectuarmos a aprendizagem nesta língua?

É perigoso criarmos dicotomias geracionais. Elas transportam consigo visões binárias e redutoras da realidade, pouco adequadas à complexidade que caracteriza o ser humano. Estudarmos os aspectos que são comuns a um ou vários grupos é fulcral, mas não menos importante é percebermos as singularidades que existem dentro de cada grupo ou comunidade. Nas próximas páginas centraremos a nossa atenção na apresentação de alguns resultados obtidos num estudo de caso realizado numa escola do distrito do Porto, onde se tem procurado conhecer as percepções dos alunos sobre a Internet.

O caminho percorrido

Situado entre a zona transmontana e o litoral de Entre-Douro-e-Minho, surge-nos o concelho de Baião, o mais interior do distrito do Porto. Prolongando-se até às serras do Marão, Castelo e Aboboreira, são 174,5 Km2 de superfície e vinte freguesias encaixadas na margem direita do rio Douro.

Para além dos sete estabelecimentos de ensino privados relativos ao pré-escolar que se inserem no concelho de Baião, a rede educativa pública engloba três agrupamentos verticais de escolas. Um deles é o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, local onde foi realizada a presente investigação, cabendo à E.B. 2,3/Secundária de Baião o papel de escola sede.

Criado em 1999, este Agrupamento reúne alunos de todos os níveis de ensino, sendo constituído por um Jardim de Infância, pelo Centro Escolar, onde funciona o primeiro ciclo do ensino básico e uma unidade especializada para alunos com autismo, por um Centro Novas Oportunidades e ainda pela Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião, local onde está instalada a Biblioteca Escolar.

Como ponto de partida e problema central de toda a investigação procurou-se perceber quais as percepções dos alunos da comunidade educativa de Baião sobre as práticas, potencialidades, riscos e medos associados à utilização da Internet e que intervenção poderá ter a Biblioteca Escolar na promoção de um uso mais seguro desta tecnologia.

Para evitar os desvios do rumo traçado, delinearam-se três objectivos:

- Identificar práticas de utilização e representações de riscos e oportunidades na Internet presentes entre os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil;
- Compreender em que medida os resultados de algumas das pesquisas nacionais sobre a utilização da Internet são contextualizáveis neste Agrupamento, detectando semelhanças e diferenças com essas investigações;
- Apresentar orientações, sustentadas na literatura e na investigação realizada, que permitam desenvolver as literacias digitais e promover um uso mais seguro da Internet.

Tendo em conta a multiplicidade de níveis e de modalidades de ensino que o Agrupamento disponibiliza, reunindo um conjunto diversificado de alunos e formandos que vão desde o pré-escolar até à idade adulta, tornou-se necessário estabelecer alguns critérios que permitissem seleccionar os participantes neste estudo. Decidimos que a escolha privilegiaria a totalidade das turmas que estão a principiar o segundo e terceiro ciclos e três turmas do ensino regular Secundário.

O desenho da investigação utilizado permite enquadrá-lo nos estudos de caso, na medida em que se procura compreender os conhecimentos, práticas e comportamentos dos alunos relacionados e contextualizados no seu meio natural: o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil.

Utilizando a classificação de Bruyne, citada por Pardal e Correia (1995), este estudo de caso pode ser visto como descritivo, já que focaliza-se na análise detalhada de um fenómeno, sem ter como objectivo a obtenção de generalizações. Contudo, a longo prazo, ele também pode ser considerado exploratório, pois pretende servir de base a um trabalho futuro e continuado no tempo e no espaço. Embora para o presente trabalho de investigação tenha sido efectuado apenas um momento de avaliação das percepções dos alunos sobre os perigos, vantagens e práticas de utilização da Internet, o projecto prevê continuidade no tempo, tornando-se então um estudo longitudinal. A escolha de algumas turmas no início dos ciclos de ensino possibilita o seguimento da sua evolução ao longo dos anos lectivos subsequentes, situação que foi salvaguardada com a inclusão desta actividade no Plano de Acção da Biblioteca Escolar para 2009/2013.

Um dos instrumentos de recolha de dados utilizado nesta investigação consistiu num questionário intitulado “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”[1] e teve como principal fonte de referência o instrumento utilizado no estudo de Ana Almeida (2008). O questionário elaborado por Jacinta Paiva (2003) e um outro apresentado no relatório final de apuramentos estatísticos “E-Generation 2008: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal” (Cardoso, Espanha, Lapa & Araújo, 2009) serviram também de suporte ao trabalho.

Estruturou-se o questionário em três secções: “Eu e a minha família…”, onde predominam questões para a caracterização dos participantes; “Eu e a Internet…”, essencialmente baseada na recolha das práticas ligadas à Internet e das percepções de controlo parental; e “Aquilo que eu penso…” com as atitudes, valores e medos associados pelos alunos às tecnologias da informação e da comunicação. Elaboraram-se as perguntas de forma a permitir a comparação dos dados entre os diferentes anos de escolaridade, aplicando-se um questionário comum aos três níveis de ensino. Privilegiaram-se as questões de natureza fechada, para facilitar a análise estatística das respostas, ou semi-abertas, permitindo ao aluno acrescentar outra informação quando considerasse que as opções disponibilizadas não correspondiam à sua situação. Por vezes, os alunos podiam assinalar respostas alternativas múltiplas, escolhendo mais do que uma opção.

A sua aplicação ocorreu nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2010, englobando 231 alunos, distribuídos por dez turmas e três níveis de ensino, correspondendo a cerca de 65% do total de alunos matriculados nos quintos, sétimos e décimos anos da Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião e a aproximadamente 21% dos alunos do ensino regular diurno do Agrupamento em que se insere esta escola. No quadro 1 podemos verificar a distribuição deste questionário por nível de ensino, turma e ano de escolaridade.

Quadro 1 - Modo de distribuição do questionário “A Internet e a comunidade educativa de Baião”, por nível de ensino, turma e ano

Nível de ensino	Ano de escolaridade	Turmas inquiridas (frequência)	Alunos inscritos por ano de escolaridade (frequência)	Alunos inquiridos, por ano de escolaridade	
				Frequência	Percentagem
2º ciclo do Ensino Básico	5º	3	74	73	98,6
3º ciclo do Ensino Básico	7º	4	95	91	95,8
Secundário	10º	3	186	67	36
TOTAL	**3**	**10**	**355**	**231**	**65,1%**

Ao encontro das respostas

Aplicado o instrumento que nos permitiu recolher os dados tornou-se necessário organizar essa informação. As questões foram agrupadas em quatro categorias, representando áreas nucleares do projecto que se estava a desenvolver, cada uma delas dividida em subcategorias e com um conjunto de indicadores temáticos, conforme é visível no quadro 2.

Quadro 2 - Categorias, subcategorias e indicadores de análise do questionário “A Internet e a comunidade educativa de Baião”

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização sócio-demográfica	Alunos	Ano de escolaridade
		Género
		Idade
		Local de residência
	Agregado familiar	Constituição
		Situação profissional (pais e encarregado de educação)
		Nível de instrução (pais e encarregado de educação)
		Nível de conforto ou qualidade: espaços e equipamentos tecnológicos
Práticas de utilização da Internet	Info-inclusão	Posse de computador
		Posse de Internet
		Caso comparativo: posse de telemóvel
	Fontes de saber e comunicação	Intervenientes no processo de aprendizagem da Internet
		Intervenientes no processo de comunicação
	Ambiente mediático	Equipamento de acesso à Internet
		Local de acesso à Internet
		Tempo de utilização da Internet
	Utilização da Internet	Práticas e frequência de uso da Internet
		Outros casos comparativos
Ética, normas e percepções ligadas à Internet	Mediação parental	Apoio parental na utilização do computador
		Controlo parental
	Perigos da Internet	Condutas de risco online
		Conhecimento sobre regras de segurança
		Representações e medos ligados à Internet
	Responsabilidades no mundo digital	Direitos de autor
Literacias digitais	Fosso digital	Diferenças geracionais nas práticas
	Competências digitais	Facilidade/dificuldade no uso da Internet

Para o presente artigo seleccionamos apenas seis aspectos que, de certa forma, nos ajudam a conhecer as práticas e percepções ligadas à Internet.

** Info-inclusão*

Para percebermos em que medida a info-exclusão é um fenómeno que afecta os estudantes em início de ciclo neste Agrupamento de Escolas, escolheram-se indicadores que incidiram sobre a posse de computador e de Internet em casa, bem como a posse de telemóvel. No geral, verifica-se uma aproximação entre a percentagem de alunos que possui telemóvel (96%) e computador (97%).

Quanto à posse de computador, é pouco expressiva a diferença existente entre os três anos de escolaridade. O mesmo já não sucede no que respeita à Internet, assistindo-se a um aumento da sua utilização desde o 2º ciclo (82%) até ao Secundário (93%). No 10º ano, a posse de telemóvel aproxima-se da totalidade do universo (99%).

Em relação à ligação da Internet em casa, 12% mencionaram não a possuir, correspondendo a 29 alunos. São diversas as razões apontadas para a ausência de Internet em casa, mas destacam-se os motivos extrínsecos aos alunos, nomeadamente os pais não permitirem a existência de ligação à Internet (9 alunos), possuírem acesso à Internet noutro local (6 alunos) e não terem computador (5 alunos). A permissão dos pais parece afectar sobretudo os alunos dos níveis de ensino inferiores.

** Fontes de saber*

Questionados sobre a autonomia que a Internet proporciona enquanto fonte de saber, 66% dos alunos reconheceu que podiam aprender sozinhos alguns assuntos recorrendo apenas a esta tecnologia, sendo os alunos do início do Secundário (78%) aqueles que atribuem um papel mais preponderante à aprendizagem individual através da Internet.

Metade das crianças e jovens (51%) afirma terem realizado uma aprendizagem autodidacta na utilização da Internet. Este tipo de aprendizagem mostra um "forte carácter de experimentalismo individual, autónomo e de interactividade (com a máquina, com a técnica) de que se reveste a aquisição de competências nesta área" (Almeida, 2008: 68). Os amigos (31%), professores (30%) e irmãos (28%) seguem-se como fontes de aprendizagem. Em contrapartida, o papel dos pais é diminuto, sobretudo das mães (7%), aparecendo mesmo outros familiares, como tios e primos (13%), com uma relevância maior enquanto fontes de saber no uso da Internet. Esta informação aproxima-se dos resultados obtidos na investigação de Ana Almeida (2008) realçando as assimetrias regionais, já que a aprendizagem com os amigos e professores aparece com uma maior incidência no norte interior e a aprendizagem com os pais na Área Metropolitana de Lisboa.

Poderemos concluir que estaríamos perante a clivagem entre nativos e imigrantes digitais referida na literatura? Lembremos apenas que, neste Agrupamento, quase metade dos pais (44%) tem habilitações até ao 1º ciclo e só 11% concluiu o Secundário (6%) ou tem um Curso Superior (5%). "O papel técnico dos pais na aprendizagem do uso da Internet é tanto mais importante quanto mais qualificados eles são" (Almeida, 2008: 71).

Ainda em relação à aprendizagem no uso da Internet, por ano de escolaridade deparamo-nos com algumas variações: o auto-didactismo dá-se de forma especial entre os alunos do terceiro ciclo (50%) e Secundário (67%); os pares são uma fonte importante de saber sobretudo no Secundário (46%); os irmãos têm um papel dominante para os alunos mais novos (42% no 5º ano e apenas 10% no 10º ano); são também os mais jovens aqueles em que a aprendizagem com os pais reveste maior

importância, embora os progenitores mantenham um peso reduzido quando comparados com outros agentes.

Quando as crianças e jovens têm um problema com a Internet, o auxílio dos irmãos (30%) e amigos (26%) ou procurarem uma solução por si próprios (29%) são as formas mais utilizadas. O papel dos pais (cerca de 10%) e professores (8%) reveste-se de pouca importância.

** Capacidade de utilização da Internet*

Ao serem inquiridos sobre a sua capacidade para utilizarem a Internet, a quase totalidade dos alunos (99%) afirmou que o sabia fazer. Este valor indicia a tendência global de aumento do uso desta tecnologia, particularmente a nível das crianças e jovens, e que é apresentada por diversos estudos europeus e nacionais. O estudo coordenado por Almeida (2008) apresenta igual valor (99%) para as crianças e jovens, entre os 8 e os 17 anos, que já usaram alguma vez a Internet. O estudo de Espanha e Cardoso (2010), com uma amostra compreendida entre os 10 e os 15 anos, desce para 95% a percentagem desses utilizadores.

Esta realidade poderá ser justificada "pela apetência deste segmento da população relativamente à utilização deste serviço" (Almeida, 2008, p. 12) e pelos incentivos do Plano Tecnológico da Educação. É curioso notar que não se encontram variações significativas entre os três níveis de ensino.

A maioria dos alunos (54%) considera que a sua capacidade de utilização da Internet é razoável, sendo seguidos pelos alunos que afirmam ser muito boa (43%). Esta percepção da capacidade de utilização não apresenta grandes discrepâncias entre o 5º, 7º e 10º ano.

** Medos ligados à Internet*

Os últimos anos têm sido prolíferos em estudos científicos respeitantes aos riscos e potencialidades da Internet para as crianças e jovens. Diversos programas, como os Projectos Seguranet e MiudosSegurosNa.Net, privilegiam essa vertente da prevenção dos riscos, o mesmo sucedendo com os meios de comunicação social.

Tal como na investigação levada a cabo por Almeida (2008), considerou-se importante perceber que medos ligados à Internet estão presentes nos alunos que fazem parte do público da Biblioteca Escolar. A maioria dos inquiridos (66%) afirma nunca ter sentido medo de usar a Internet, embora mais de um terço (34%) reconheça já ter tido esse tipo de receio. A ligeira diferença de valores encontrada entre os anos de escolaridade verifica-se, sobretudo, a nível dos alunos de início de terceiro ciclo (37%), sendo os alunos do 10º ano os que menos medo têm em usar a Internet (31%).

A partir de uma listagem de alguns medos, questionaram-se os alunos sobre quais os que já haviam sentido. Tendo em conta o tipo de riscos que podem ser associados aos receios manifestados pelos alunos, classificou-se esses medos em função dos riscos técnicos ou problemas informáticos que podem provocar; dos riscos sociais com impacto nas interacções e na privacidade dos inquiridos; dos riscos pessoais afectando a integridade física do aluno (ser contactado por algum pedófilo), o seu comportamento (ficar viciado/dependente da Internet) ou a nível emocional (pelo acesso a conteúdos considerados assustadores ou lesivos) e ainda de outros riscos desconhecidos (não sabe explicar porquê).

Mais de metade dos alunos, salientaram os riscos técnicos, sobretudo a ameaça de receber vírus no computador (56%) e estragar o computador (52%), bem como os riscos sociais, com destaque para o medo de alguém espalhar mentiras (54%). Entre os riscos pessoais, o perigo de ser

enganado (43%) e receber mensagens maldosas ou ameaçadoras (41%) foram os mais assinalados. O medo associado à insegurança de utilização da Internet é pouco mencionado (2%).

Encontraram-se algumas diferenças significativas ao efectuar-se o paralelismo entre os três anos de escolaridade: os riscos técnicos (estragar o computador e receber vírus) afectam sobretudo os alunos do 5º ano, diminuindo esses medos à medida que aumenta o nível de escolaridade e a experiência de utilização da Internet; os alunos do 3º ciclo acrescentam aos riscos técnicos (receber vírus) os medos que provocam riscos sociais (espalhar mentiras e roubo e má utilização das informações ou fotos); são também estes riscos sociais, ligados à privacidade, que fazem parte das principais preocupações dos alunos do Secundário. O medo de aceder a conteúdos considerados assustadores é sentido predominantemente entre os mais novos. O quadro 3 apresenta a classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet, por ano de escolaridade.

Quadro 3 - Classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet, por ano de escolaridade (%),

Tipo de risco	Indicador	5º ano	7º ano	10º ano
Riscos técnicos	Estragar o computador	72	50	33
	Receber virus no computador	60	59	48
	Não saber usar a Internet	0	6	0
Riscos sociais	Alguém espalhar mentiras	40	59	62
	Que roubem as informações/fotos e as usem mal	32	56	62
Riscos pessoais	Ficar viciado/dependente da Internet	36	24	24
	Receber mensagens maldosas ou ameaçadoras	44	50	29
	Ser enganado	44	47	38
	Ver páginas que assustem	40	26	14
	Ser contactado por algum pedófilo	28	50	24
Outros riscos	Não sabe explicar porquê	8	18	10

Ao ser perguntado se os pais considerariam perigoso a utilização da Internet, mais de metade (55%) referiu que isso não acontecia. A apreciação das respostas por ano de escolaridade permite-nos encontrar um hiato considerável desde o 2º ciclo ao Secundário: no 10º ano, 28% dos alunos afirmam que os pais acham perigoso o uso da Internet, enquanto no 5º ano esse valor dispara para 56%. O controlo parental e a existência de restrições no uso da Internet, em especial para os mais novos, poderão ser as razões justificativas para este facto.

** Controlo parental*

O conhecimento das percepções dos alunos no que concerne à consciencialização parental sobre a utilização da Internet e a forma de controlo que consideram existir em relação a este media foi também objecto de questionamento. A pergunta sobre a autonomia que a Internet proporciona em relação aos pais foi respondida de forma afirmativa por menos de ¼ dos alunos (23%), valor ligeiramente inferior aos cerca de 30% referidos por Almeida (2008, p. 159). Conforme se pode verificar na figura 1, a análise por ano de escolaridade permite-nos perceber que são os alunos do 5º

ano aqueles que vêem na Internet uma possibilidade de liberdade e independência face aos progenitores.

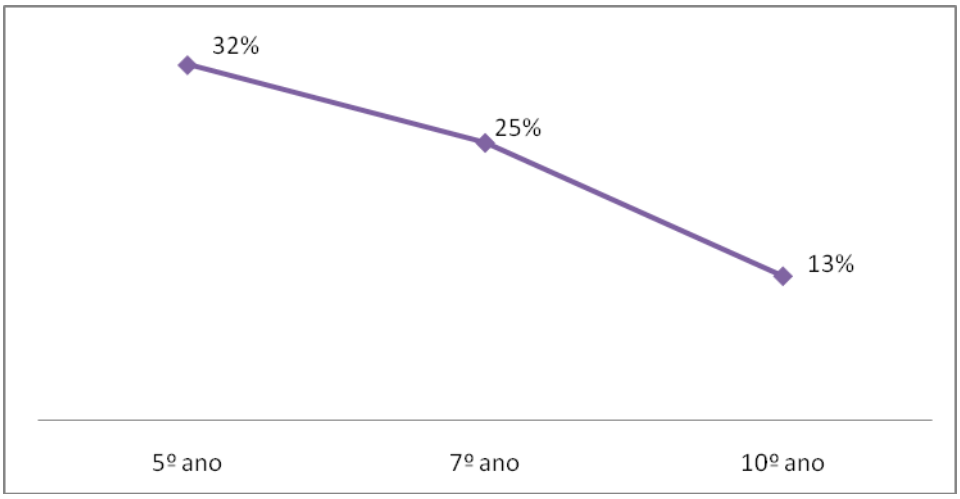


Figura 3- Com a Internet fico mais livre e menos dependente dos meus pais, por ano de escolaridade

O tempo de utilização da Internet, os conteúdos visitados, o comércio electrónico, a privacidade e os agentes de comunicação são os principais factores que os alunos percepcionam como sendo valorizados nas regras familiares (figura 2).

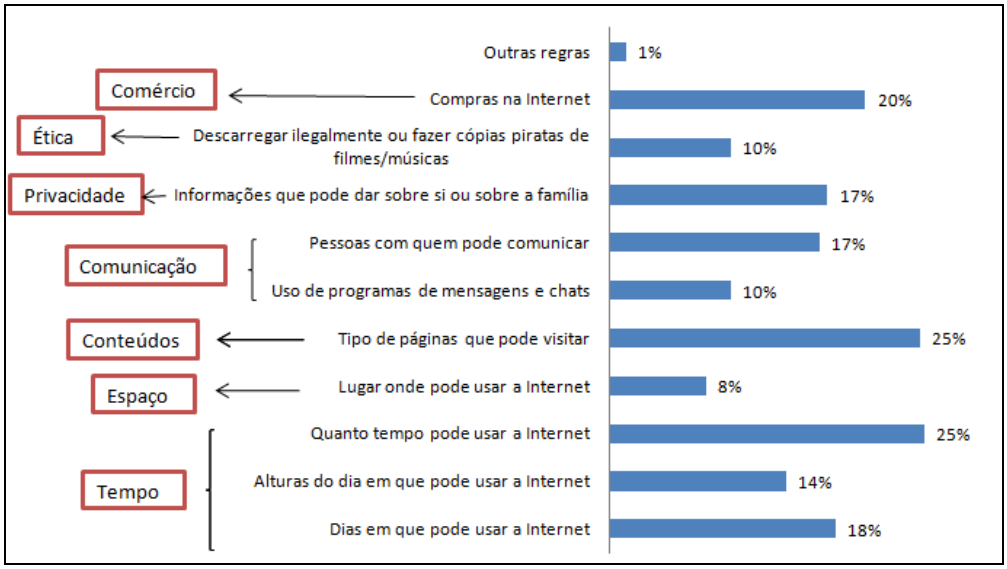


Figura 4 - Classificação das regras familiares sobre a Internet

Como já referimos, são sobretudo os alunos mais novos os que declaram a existência de regras em casa. A figura 3 dá-nos conta destas diferenças por ano de escolaridade.

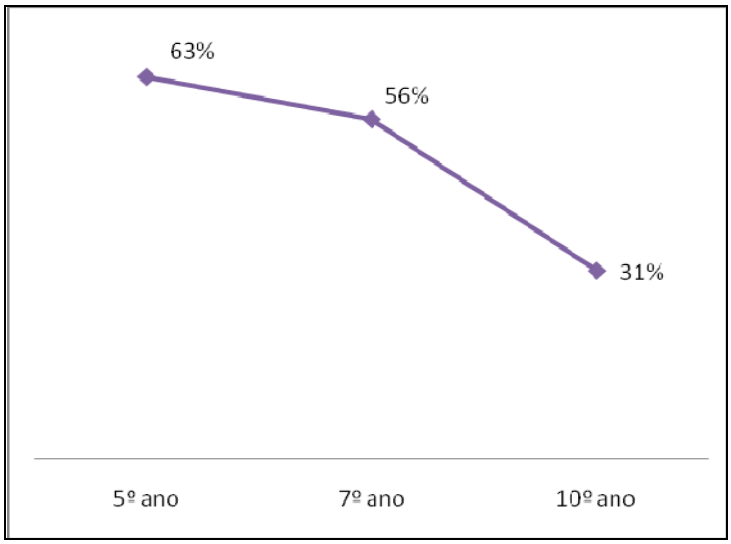


***Figura 5* - Regras em casa sobre a Internet**

** Direitos de autor*

A Web 2.0 trouxe consigo um conjunto de ferramentas e potencialidades que transformam o utilizador em produtor ou editor de informação. A criação de redes sociais, comunidades virtuais ou simples aplicações e serviços tornou possível armazenar, descarregar e partilhar com pessoas de interesses comuns, de forma fácil e gratuita, diversos ficheiros e conteúdos multimédia. Desta forma, surge um cenário de grande riqueza e diversidade no acesso a essas novas fontes de saber ou de lazer, mas simultaneamente gerador de algumas questões éticas e riscos jurídicos. É o caso dos direitos de autor ou da propriedade intelectual ou artística, para os quais nem sempre os utilizadores da rede se encontram alertados. Os bens intangíveis, como música ou literatura, são muitas vezes objecto de cópia ou plágio sem se ter em conta os direitos de propriedade dos seus criadores. Filmes, software, jogos, imagens, palavras e sons são frequentemente "pirateados" sem haver uma reflexão sobre os princípios de conduta que estão por detrás destas acções.

Partindo-se destas ideias e da existência de uma estreita ligação entre os jovens e a música, questionaram-se os participantes sobre a sua opinião acerca de algumas práticas existentes na realidade física e virtual. A maioria dos alunos (62%) inclinou-se para considerar a venda de músicas e CDs piratas como sendo uma atitude errada. O número decresce ao estarem perante uma conduta de "oportunidade", pois pouco mais de metade dos inquiridos (53%) afirma ser incorrecto a compra de música pirateada.

Há algum paralelismo entre o que é considerado errado quando se pensa na cópia de "música em átomos" (26%) ou se procede à troca de "música em bits" (23%), embora essa noção seja ligeiramente mais perceptível quando as acções ocorrem no mundo real. De qualquer modo, não nos podemos esquecer que a Internet possibilita o acesso a música gratuita, ou a preços reduzidos, permanecendo-se dentro da legalidade. Quase um quarto dos inquiridos (23%) não viu questões éticas ou legais nas afirmações apresentadas.

A popularidade das músicas, a vulgarização dos CDs e Mp3, a facilidade na obtenção de cópias iguais aos originais de forma gratuita ou a um preço inferior ao praticado no mercado, a "cultura do download" são algumas das razões que podem ser apontadas para não se ter em conta a

dimensão moral e patrimonial que se encontra quando ocorre a violação dos direitos autorais. E a partilha de música não poderá ser considerada empréstimo?

A análise das respostas por ano de escolaridade mostra disparidades em relação a estas questões ético-legais. A diferença é menos notória no que respeita à venda de músicas ou CDs piratas, apresentando uma tendência inversa ao que sucede nas outras situações apresentadas. Nos restantes casos, verifica-se um decréscimo da valorização do negativismo dessas práticas. Destaca-se a partilha de música, onde apenas 10% dos alunos do 10º ano considera indevida essa experiência. O quadro 4 e a figura 4 dão-nos conta destas divergências por ano de escolaridade relativamente ao que é considerado errado em relação à música.

Quadro 4 - O que consideras errado em relação à música, por ano de escolaridade (%)

	5º ano	7º ano	10º ano
Vender músicas/CDs piratas	60	63	64
Comprar músicas/CDs piratas	60	52	46
Fazer cópias de CDs de música	36	23	19
Trocar músicas através da Internet	36	23	10
Nenhuma das frases anteriores	15	23	31

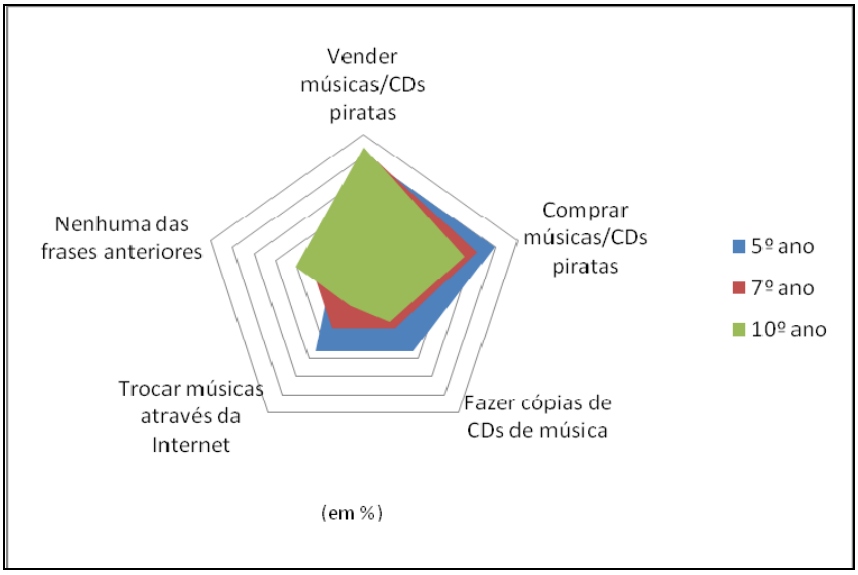


Figura 6 - O que consideras errado em relação à música, por ano de escolaridade (%)

Um olhar para o futuro

Ao estudarmos a Internet e a aplicabilidade que pode ser dada a este *media* nas nossas Escolas, é importante desmitificarmos receios e dúvidas, pormos de lado os preconceitos e analisá-la de forma objectiva e abrangente, sem nos restringirmos a uma visão parcelar dos problemas. E não terá a Biblioteca Escolar uma palavra a dizer na análise deste fenómeno? Consideramos que sim.

É a própria legislação que também nos remete neste sentido. Senão vejamos. A Portaria nº 756/2009, no seu artigo 3º, salienta o apoio às actividades curriculares e o fomento da literacia da informação e das competências digitais como sendo algumas das competências do professor bibliotecário. As directrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares alertam que "iniciar e

aplicar programas de desenvolvimento das competências de literacia da informação é, assim uma das tarefas mais importantes da biblioteca" (2002: 18). O modelo de avaliação das bibliotecas escolares inclui a "promoção das literacias da informação, tecnológica e digital" (Rede Bibliotecas Escolares, 2010) como sendo um subdomínio do apoio ao desenvolvimento curricular. As metas de aprendizagem na área das TIC partem do pressuposto que elas são necessárias ao longo de toda a escolaridade, funcionando como "uma área de formação transversal" (Costa, 2010: 935).

Então, que intervenção poderá ter a Biblioteca Escolar na promoção de um uso mais seguro da Internet? A sua acção poderá passar por definir e caracterizar a realidade contextual em que os seus alunos se situam, diagnosticando eventuais problemas e dificuldades no campo das literacias digitais, estabelecendo abordagens úteis para potenciar as vantagens e combater as ameaças da Internet.

Chegados a este ponto, outras questões se levantam: o que fazer com estes dados? Que utilidade poderá a biblioteca escolar retirar da informação recolhida? Numa sociedade inundada pela abundância e desarrumação da informação, onde a Internet abre portas à construção de novos contextos para o saber, será possível à Escola educar para as literacias digitais? Se incorporarmos estas temáticas nos documentos orientadores da Escola não estaremos a promover e integrar de forma efectiva os vários "aprendentes" na Sociedade da Informação e a incentivar-se os seus profissionais para uma *praxis* geradora de projectos que promovam a segurança na utilização da Internet?

O quadro 5 é um exemplo dessa possibilidade de inclusão das literacias digitais no Plano de Acção da Biblioteca Escolar.

Quadro 5 – Excerto do Plano de Acção da Biblioteca do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil para 2009/2013

Áreas de Intervenção da Biblioteca		Enquadramento nas metas do Projecto Educativo do Agrupamento	Acções a desenvolver	Calendarização			
Domínio	Subdomínio			2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013
A. Apoio ao desenvolvimento curricular	A.2. Promoção das Literacias da Informação, Tecnológica e Digital	A. Valorização da escola; B. Prevenção do risco de insucesso; C. Ligação da Escola à comunidade	Projecto de investigação no âmbito das literacias digitais e das potencialidades/riscos associados ao uso da Internet: • Diagnóstico; • Formação nas literacias digitais (Segurança na Internet); • Evolução das literacias	X X	X	X X	X X

Diagnosticar e só depois escolher o modo de intervir no fomento das literacias digitais é a nossa proposta. É fulcral percebermos como é que os "nossos" alunos se posicionam, por exemplo, face a questões éticas como os direitos de autor ou o *modus operandi* num motor de busca, ao depararem-se com um *site* que tem texto e imagem e parece conter tudo o que necessitam para realizarem um trabalho escolar[2]. Se verificamos que o A., no 3º ano, faria "*o texto e a imagem guardava numa pasta e depois metia no texto*", mas considera que "*é um bocado perigoso*", não será preciso desmitificar os perigos e incentivar o uso desta tecnologia? Ou no caso da B, do 7º ano, que já sabe que "*seria um pouco arriscado passar todo o texto que encontrava no primeiro site*", porque é para um trabalho e, por isso, "*copiaria as imagens, mas não copiaria o texto todo; faria um resumo e se houvesse partes que valesse a pena copiar, faria, mas punha entre aspas*", a nossa acção não

deverá passar pelo desenvolvimento de competências ligadas à compreensão de que os direitos de autor abrangem as criações intelectuais do domínio literário e científico e também artístico?

Mais do que respostas, são estas breves reflexões que queremos partilhar. Porque, afinal, o que poderá fazer a Biblioteca Escolar em relação à Internet: prevenir contra o Lobo Mau ou despertar uma Bela Adormecida?

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil (2008). Projecto Educativo 2008/2011. Recuperado em 2009, Agosto 10, de http://www.agrupamento-vale-ovil.edu.pt/eduardo/pe.pdf.

Almeida, A. N. (Coord.). (2008). Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola. Relatório do Inquérito. Recuperado em 2009, Setembro 1, de http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. 5ª ed. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Câmara Municipal de Baião (2006). Carta Educativa do Concelho de Baião. Baião: Autor.

Candeias, C. S. P (2008). Crianças e Internet: na balança dos riscos e oportunidades. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Recuperado em 2010, Agosto 20, de http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseCatiaCandeias.pdf.

Cardoso, G., Espanha, R., Lapa, T., & Araújo, V. (2009). E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal. Lisboa: Obercom. Recuperado em 2010, Março 3, de http://www.obercom.pt/client/?newsId=29&fileName=rr8.pdf.

Cardoso, G., & Espanha, R. (Coord.). (2010). Nativos Digitais portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC. Lisboa: Obercom. Recuperado em 2010, Novembro 5, de http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf.

Costa, F. A (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender com Tecnologias. I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado em 2010, Março 3, de http://aprendercom.org/miragens/wp-content/uploads/2010/11/398.pdf.

Gates, B. (1995). Rumo ao Futuro. Alfragide: McGraw Hill.

International Federation of Library Associations (2002). Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares. Recuperado em 2009, Outubro 23, de http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf.

Monteiro, A. F. C. (2007). A Internet na vida das crianças: como lidar com perigos e oportunidades. Comunicação apresentada na V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Recuperado em 2010, Outubro 9, de http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2007/052.pdf.

Paiva, J. (2003). As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos alunos. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2009, Setembro 1, de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/jpaiva-estudo-alunos.pdf.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

Ponte, C., & Vieira, N. (2007). Crianças e Internet, Riscos e Oportunidades: Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. Conferência apresentada no V Congresso da SOPCOM. Recuperado em 2010, Outubro 9, de http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_OnlineVersao170707.pdf.

Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5). Recuperado em 2010, Março 3, de http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf.

Rede de Bibliotecas Escolares (2010). Modelo de avaliação da biblioteca escolar. Lisboa: Autor. Recuperado em 2011, Fevereiro, 27, de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/745/mabe.pdf.

Resolução do Conselho de Ministros nº 16/96, de 21 de Março de 1996.

Roberts, J. M.(2007). História do Século XX: Vol. 2. Lisboa: Presença.

Sousa, A. (2009). Investigação em Educação. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

[1] Para além deste questionário foi também utilizado um segundo instrumento de recolha de dados. Com base na proposta "Alertas – O que farias?" para o Dia Europeu da Internet Segura, divulgada no sítio electrónico da SeguraNet (http://www.seguranet.pt/alertas), aplicou-se um outro inquérito na segunda semana de Fevereiro de 2010. Para o efeito, aproveitou-se uma actividade dinamizada pela Biblioteca Escolar para comemorar esta efeméride, pedindo-se uma reflexão crítica sobre seis situações ligadas às novas tecnologias, com particular incidência no uso da Internet. Em forma de questionário, com uma única pergunta aberta, abarcou 169 alunos, distribuídos por oito turmas de quatro níveis de ensino distintos, o que corresponde a uma média de 40% dos alunos matriculados no terceiro, quinto, sétimo e décimo anos de escolaridade e a 15,1% dos alunos inscritos no ensino regular diurno do Agrupamento. Com este segundo instrumento de recolha de dados pretendia-se obter um diagnóstico dos modos de actuação dos alunos quando confrontados com situações de risco. Privilegiou-se novamente a aplicação directa, em contexto de sala de aula, e a articulação com professores das turmas escolhidas.

[2] Uma das questões colocadas aos alunos sobre situações de risco na Internet, disponibilizadas pelo projecto Segura Net na actividade "Alertas" proposta para a comemoração do dia Europeu da Internet Segura no ano lectivo de 2009/2010, apresentava a seguinte situação-problema: "O João tem de escrever um texto sobre a história da Europa. Ele escreve 'Europa' e 'história' no motor de busca. O primeiro site parece conter tudo o que ele precisa: texto e imagens.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Literacia dos Media, Redes Sociais e Ambiente Web 2.0

BELINHA DE ABREU
Drexel University, Philadelphia, Pennsylvania, USA
bdeabreu@drexel.edu

Resumo:

Vivemos hoje num mundo repleto de media que continua a crescer a cada inovação tecnológica. Hoje, os media não são simplesmente a televisão ou os filmes a que assistimos, mas os sites de redes sociais que visitamos e usamos para interagir com os outros. Facebook, Twitter, Second Life, ou outras as comunidades digitais introduzem um novo paradigma: o interactivo; onde o utilizador já não recebe passivamente a informação, mas se envolve no seu processo criativo.

O mundo apresenta-se totalmente diferente no que toca ao ver e ouvir, tendo alargado as nossas ligações globais e criado o que algumas pessoas chamam uma geração de 'multitaskers', e também nos oferece uma nova visão de mundo. Onde quer que se vá - aeroportos, comboios, praças, lojas e escolas - a tecnologia está a ser usada por adultos e crianças. O telemóvel, com todos os seus novos recursos, conhecidos como "apps", ou o acesso aos sítios de rede social, são apenas algumas das formas que os indivíduos usam para “estar ligados”.

Com todas essas mudanças, tornou-se mais importante, e mais urgente, conhecer o que as crianças vêem e aprendem. Através da utilização de estratégias de alfabetização, como podemos implementar programas de criação de conteúdos criativos, a que hoje chamamos de Web 2.0 e de outras redes participativas, a fim de fomentar o pensamento crítico entre os nossos alunos? Simultaneamente, como podemos nós usar essas habilidades para formar educadores confiantes e dispostos a implementar estratégias de literacia dos media? Como podem as escolas trazer as tecnologias que os alunos estão a usar fora do ambiente escolar para a sala de aula, estabelecendo pontes de a aprendizagem nas mesmas?

O objectivo deste texto é confrontar aquilo que sabemos sobre os media e destacar a Literacia dos Media como fundamento do pensamento, para, em seguida, fazer a ligação com o mundo tecnológico e incluir as redes sociais e os ambientes Web 2.0.

Palavras-chave:
Literacia dos Media; redes sociais; ambiente Web 2.0

> *"Educação para os media fornece os conhecimentos essenciais e as ferramentas analíticas que permitem que as audiências mediáticas funcionar como cidadãos autônomos e racionais, que lhes permita fazer uso dos meios de comunicação informaram .... Literacia mediática é um dos principais novos instrumentos que proporcionam aos cidadãos as competências de que necessitam para encontrar um sentido no fluxo esmagador de informação, tanto dos media quotidianos e, em particular, dos novos meios de comunicação e informação. Estas forças estão a remodelar os valores tradicionais, enquanto se transformam em novas formas contemporâneas de entender a vida, a sociedade e a cultura."* ***Thomas Tufte (ed.) and Florencia Enghel, ed. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media's Yearbook 2009, November 2009.***

Pelo que sabemos do uso que os estudantes fazem das redes sociais, pode-se afirmar que eles estão online e em comunicação constante. Mas o que é que eles estão a aprender enquanto usam estas plataformas? Há uma diferença entre o estudante que se senta para jogar um jogo e um estudante que avalia criticamente as informações que recolhe online. A alfabetização mediática fornece as ferramentas para a aprendizagem que permite a discussão da Web 2.0 e das redes sociais de forma a que a sua utilização seja útil e produtiva.

Na sua forma mais simples, esses ligações na Internet são media. Eles estão em plataformas de computador e nas tecnologias móveis e estão por toda parte. O seu crescimento continuo com as novas tecnologias inovadoras e com a corrida para fazer melhor, mais rápido, e o mais novo aparelho que irá atrair a atenção de uma multidão de utilizadores. O iPad foi introduzido na sociedade com grande pompa e grande trepidação (Pogue, 2010). Há aqueles que acham que vai mudar o mundo que nós comunicamos pelo uso de livros e outros materiais. Há ainda outros que vêem o potencial para questões que precisam ser tratadas à medida que o dispositivo cresce em popularidade. Na sala de aula, a mudança para a utilização de tecnologias e aparelhos que são adaptáveis a esse ambiente já começou. Há escolas que estão a começar a conversão de livros didácticos em e-books e outros ainda que estão a pensar em ter estudantes a adquirir o Kindle e a colocar todos os seus livros nesta pequena ferramenta (*School Administrator*, 2009). No entanto, estas são apenas as funções de disponibilização das versões impressas em novas plataformas. A apropriação dessas plataformas nas áreas do currículo é o lugar onde a maioria dos educadores estão a apostar para ver o seu valor e compreender a sua colocação.

A literacia dos media pode ajudar na aprendizagem dos alunos, enquanto investiga essas novas plataformas, de três formas: no estímulo do pensamento crítico, na alfabetização crítica, na criação e colaboração na produção de conteúdos.

Pensamento Crítico

A palavra "crítica" sugere a avaliação cuidadosa e exacta, e o julgamento dos elementos à nossa volta (Paulo, 1995). A compreensão crítica é necessária em todas as áreas, mas o mais importante para a compreensão da palavra escrita, é, no caso das crianças de hoje, o mundo visual. Para esta geração de estudantes, o mundo visual consiste num mundo mediado que é documentado por anúncios e uma variedade de símbolos que podem ser encontrados na televisão, em jornais, em revistas, em filmes, na música e, mais recentemente, na Internet.

A palavra "crítica" descreve a atitude adoptada para avaliar diferentes informações. Essa atitude é mais apropriadamente descrita como "avaliação independente", o que significa que se pesa a racionalidade da totalidade dos dados, e assim por diante, antes de se aceitar ou rejeitar (Norris, 1985). Como indivíduos, nós olhamos para o mundo e todas as mensagens apresentadas diariamente, sejam elas escritas, visuais ou orais. Cada um desses pedaços de informação que recolhemos numa base diária se torna uma parte do nosso ser e transforma o nosso pensamento. O nosso processo de pensamento, entretanto, é limitado, por vezes, ao que vemos. Quando

processamos estas ideais quotidianas, não estamos a pensar em sermos críticos, contudo a necessidade de o sermos é mais relevante do que nunca (Considine, 2002). Ser crítico faz parte do nosso crescimento e transforma as nossas ideias através do continuum espaço e no tempo das nossas vidas. O pensamento crítico e a literacia são fundamentais em campos tão distintos que vão da medicina à educação. É considerado por muitos profissionais em várias áreas como parte necessária para a compreensão da diversidade de ideias e do funcionamento da na nossa sociedade (Facione, 1998).

Em todas as definições apresentadas, o pensamento crítico traduz-se na forma como o indivíduo pensa profundamente. Esta requer o uso de conhecimento e inteligência para chegar a uma conclusão razoável.

Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl (1956) foram os primeiros a definir claramente o domínio cognitivo em níveis de pensamento, através da criação de uma taxonomia de objetivos educacionais. Segundo Bloom et al. (1956), os níveis de desempenho intelectual de aprendizagem são o conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O nível "conhecimento" envolve o entendimento mais básico dos conceitos, seja factos ou terminologia específica ou abstrações. Neste nível, o estudante pode ser convidado a contar, listar, descrever, relacionar. A "Compreensão" é o entendimento do material informativo apresentado através de uma variedade de textos, (embora a ideia original do texto esteja relacionada com imprimir), e traduzir as ideias anteriores pelas suas próprias palavras, explicando, interpretando, discutindo. A "Aplicação" é o uso de informações anteriormente aprendidas, a fim de resolver problemas. A "Análise" é a tomada de cada componente do texto de forma individualizada, de modo que as suposições e conclusões podem ser avaliadas. A "Síntese" é a capacidade de tomar as peças individuais analisadas e combinar de modo a que formem um conceito novo e original. Os verbos que ajudam a distinguir este conceito são criar, inventar, prever. A "Avaliação" é o julgamento de matérias com base em valores, opiniões ou resultados de um inquérito (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956).

Petress (2004), na sua revisão de definições sobre o pensamento crítico, observou que o que o "como" era o menos estudado. A definição não é clara sobre como o indivíduo iria examinar pressupostos, e que perspectiva um indivíduo tomaria para chegar às conclusões. Petress sugere que o pensamento crítico é baseado em noções preconcebidas e em modas. O pensamento crítico pressupõe olhar para "o outro lado". Para que o pensamento crítico seja considerado reflectido, o indivíduo deveria manter a mente aberta, ainda que cética. O objetivo do pensamento crítico é a de não aceitar tudo pelo valor de face, mas não assumir igualmente que tudo é inválido (Petress, 2004).

Halperin (1996) avalia o processo de pensamento necessário para o pensamento crítico, sugerindo que o mesmo precisa de ser direcionado para um resultado desejado. O raciocínio para uma conclusão como é feito é tão importante quanto a avaliação do texto. Entender o processo pelo qual se alcança determinado entendimento e a sua finalidade é o pensamento crítico. Na definição de Halperin (1996) há uma indicação óbvia de que o tempo, energia, habilidade e dedicação são necessários para o pensamento crítico ser uma parte de nossas habilidades cognitivas. Irwin (2007) concorda que a meta-cognição é um aspecto importante do pensamento crítico. A capacidade de ser auto-reflexiva e agir sobre o conhecimento da cognição para modificar os processos e estratégias é outra maneira de avaliar o pensamento crítico.

Existem vários pontos em comum nas definições de pensamento crítico. Os autores acreditam que o pensamento crítico integra a aprendizagem. Todos acreditam que a análise e a avaliação são os processos que mais promovem o pensamento de ordem superior. Mais importante, o pensamento crítico parece ser lógico e necessário para a livre expressão e interpretação de uma variedade de textos.

A literacia mediática exige pensamento crítico. Kubey (2002) indicou que a análise e avaliação são fundamentais para a literacia mediática. No caso da literacia mediática, a "análise" sobre a detecção de propaganda é um preconceito, mas também envolve as habilidades de detectar a construção de uma grande variedade de mensagens dos órgãos de comunicação social, bem como a forma como os mesmos constroem a realidade para o espectador. Por exemplo, os telespectadores poderiam reconhecer que certos programas mostram viés relativamente a determinados grupos ou que os anunciantes usam técnicas propagandísticas específicas (Hobbs, 1996). Além disso, Kubey (2002) estabelece para os adultos jovens, há uma necessidade de aprender a forma como os meios de comunicação constroem representações da realidade e distorcem a nossa compreensão das questões, produtos, pessoas, sexo, raça etc. As imagens e mensagens apresentadas na televisão, imagens ou propagandas são constantes e contínuas. Estes textos mediáticos são importantes para o quotidiano dos adolescentes, mas a educação sobre essas mensagens é inconsistente nas escolas (Kubey, 2002).

A "Avaliação" em literacia mediática é descrita como "aprender a avaliar o valor de produtos de media para si e para sua sociedade", que pode levar mais tarde à autonomia na avaliação dos meios de comunicação de mensagens (Kubey 2002). Aprender a avaliar os *media* em termos de clareza, precisão e credibilidade ajuda os alunos a participar de forma mais crítica, interpretativa, e avaliativa dos meios de comunicação (Considine, 2002).

Na literacia dos media, cada um desses termos é utilizado como sinónimo para análise, conforme definido por Bloom. Esta abordagem ao pensamento crítico permite aos estudantes incorporar a sua própria compreensão e interpretação do que vêm, ouvem, leêm e veêm; tendo ao mesmo tempo, em conta o motivo pelo qual sentem prazer com um programa de cinema, ou com outros meios de comunicação (Considine, 2002).

Um dos objetivos da literacia mediática é ensinar os alunos a pensarem criticamente sobre todos os formatos de *media* textual. Martin (2003) afirma, "a visão crítica tem um lugar legítimo e promete pedagogia na sala de aula" (p. 289). As crianças são regularmente expostas a mensagens em que a intenção é manipular a sua opinião. Assim, aprender a avaliar as suas respostas é importante. As crianças podem ser encorajadas a explorar o que motiva as suas reações, e as técnicas utilizadas para manipular as suas acções (Martin, 2003).

Além disso, Silverblatt (2001) sugere que "a análise assume-se como um ponto de referência que pauta a experiência pessoal, e através da qual os indivíduos podem avaliar o impacto das mensagens sobre suas atitudes, valores, estilos de vida e decisões pessoais." (p. 66). O conhecimento prévio de cada criança sobre um determinado tópico determina a abundância de análise crítica imposta ou a falta dela. O contexto em que uma criança é educada tem impacto na forma como uma mensagem de texto ou é visto e interpretado devido à formação religiosa, económica, política ou cultural. Por exemplo, os alunos chegam com várias origens em muitas áreas. Esses fundos são aplicados para a leitura e compreensão de texto. A gama de conhecimento é menor no ensino fundamental, mas como eles se movem no sentido do ensino médio que tem mudado muito por causa da exposição dos alunos a uma variedade de textos. Isso não significa necessariamente que o que eles sabem que é preciso ou que cada aluno teve a mesma quantidade de conhecimentos, mas isso significa que suas experiências são maiores (Kane, 2003). Embora esta referência seja na maior parte dos recursos de impressão, o mesmo se aplica aos *media*. Os alunos são expostos a altos volumes de mensagens mediadas, e que influencia tremendamente o seu conhecimento de fundo sobre o mundo que os rodeia. A Kaiser Family Foundation conclui que, a nível nacional, uma família vê televisão, em média, sete horas por dia. Recentemente, o tempo que as famílias gastam com os meios de comunicação, incluindo telemóveis e computadores em geral, aumentou para quase dez horas por dia (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010 & 2005). Com muito

poucas pessoas desafiando as mensagens dirigidas aos nossos jovens, aumenta a necessidade de pensamento crítico.

Alfabetização Crítica

A alfabetização crítica é a praxis. Os indivíduos processam informações e focam-se activamente nas questões apresentadas em qualquer texto, o que lhes dá poder sobre essa informação (Freire, 1970).

A alfabetização crítica envolve o significado textual tomado como um processo de construção e não a sua exegese; ou seja, infunde sentido a um texto, em vez de dele extrair um significado (Cervetti, Paradales e Damico, 2001). Diferente do pensamento crítico, a alfabetização crítica tem um fundo de teoria social que está fundamentada na teoria da opressão e exploração (Freire 1970, Shor, 1999). A luta pelo poder, estado, sabedoria, o conhecimento e a exploração econômica são partes dessa ideia de alfabetização crítica. A crença é que através da crítica, o significado latente da linguagem pode ser exposto e reconstruído, revelando assim a crença errónea. Há uma preocupação com o quadro social de como a palavra do idioma é imposta, como o significado é derivado, e como o mundo é afetado ao longo do tempo pela linguagem (Cervetti, Paradales e Damico, 2001).

A alfabetização crítica é sobre a transformação da história, mudando o que dizemos e aquilo que fazemos e como o fazemos, é tudo uma parte desse método de leitura e escrita do mundo. A alfabetização crítica é a ação social. Trata-se de contestar o discurso tradicional regularmente e compreender que existe sempre uma intenção subjacente a esse discurso. Esta forma de alfabetização exige questionamento por parte do indivíduo e a utilização da linguagem para questionar o poder e o conhecimento dominante na sociedade.

> *Alfabetização crítica, portanto, desafia condição, é um esforço para descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento pessoal e social. É uma espécie de alfabetização - as palavras repensam mundos. Auto-dissidente na sociedade conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, de repensar nossas vidas e para a promoção da justiça ao invés da desigualdade (Shor, 1999).*

Alfabetização crítica é um conceito polémico entre os educadores. "Para ser alfabetizado não é preciso ser livre; apenas estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do futuro" (Freire e Macedo, 1987) Para que isso aconteça o sistema de ensino e a aprendizagem deve tornam-se ativos, e os alunos não podem ser crentes passivos de matérias que são ensinadas nas sala de aula. A consciência do mundo precisa ser aparente e explorada com tanto rigor como aprender a ler o texto. Freire e Macedo (1987) escrevem sobre essa necessidade de ler o mundo de modo que o contexto não seja limitado à palavra, mas possa ser descrito como um motivador para o pensamento universal e para politizar a nossa forma de aceitar todos os elementos da sociedade. A alfabetização crítica, exige que os professores sejam preparados para ensinar aos alunos um novo conjunto de competências, que lhes permitam localizar, analisar, avaliar e sintetizar a vasta quantidade de informação disponível. De muitas maneiras, os alunos devem fazer parte da era da informação, sendo gestores de informação (Shapiro & Hughes, 1996).

A alfabetização crítica visa compreender o problema em toda sua complexidade. Ele pede ao espectador/leitor para levantar questões e buscar explicações alternativas para qualquer situação. Portanto, a alfabetização crítica é um formato dinâmico de ensino e aprendizagem. Isso requer que aluno e professor sejam "quebradores de códigos", ou seja, fabricantes, utilizadores de texto e textos críticos. Além disso, a alfabetização crítica exige que o aluno analise todas as informações usando uma variedade de perspectivas, descobrindo diversas crenças ao avaliar as posições tomadas pelo utilizador e pelo produtor. Alfabetização crítica também pede ao utilizador que considere o texto em

falta no texto, analisando quem ou o que não está representado nas informações fornecidas (McLaughlin e DeVoogd, 2005).

Aqueles que são ativistas no campo da literacia mediática concordam plenamente que a literacia mediática é importante para mudar o paradigma político. Semelhante à alfabetização crítica, a literacia mediática incorpora o ensino da justiça social e a explicação de viés, mostrando que os conglomerados de *media* estão impondo o seu pensamento sobre a psique do público e mostrando como os anunciantes e as empresas de *media* são poderosos. Embora os exemplos citados são conversas típicas no domínio da literacia mediática, esta é realmente a alfabetização crítica, como descrito por Freire (1970), Shor (1999), Cervetti, Paradales e Damico (2001). Os autores discutem a alfabetização crítica, desafiando a condição ou o que é considerado normal, num esforço para descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento pessoal e social. Este tipo de alfabetização, Shor (1999) afirma, "palavras repensar mundos, auto dissidentes na sociedade - conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, para repensar a nossa vidas e para a promoção da justiça em vez da desigualdade" (p.1). Na literacia mediática tal é considerado ativismo e uma parte importante do ensino da alfabetização (Lewis & Jhally, 1998).

Nas escolas, a alfabetização crítica e da literacia mediática teriam sucesso nas aulas de estudos sociais, onde o engajamento cívico pode ser fomentado (Considine, 2002). O pesquisador Shor (1997) concorda com esta abordagem na forma como ele descreve uma educação de John Dewey, que visa encontrar um indivíduo reflexivo democraticamente. John Dewey foi um filósofo Americano, psicólogo e reformador educacional. Suas ideias tiveram grande influência na educação e na reforma social. "Alfabetização crítica de questionar o conhecimento recebido e experiência imediata com o objetivo de lutar contra a desigualdade e desenvolver uma cidadania militante" (Shor, 1997). Trata-se de uma sala de aula, que é onde o professor e o aluno estão envolvidos e participando em debates, onde, por vezes, o aluno é o aluno, mas o inverso é verdadeiro muito mais frequência. A literacia mediática incentiva esse repertório de pensamento. É um compromisso de ideias que faz diminuir o outro, promovendo uma nova perspectiva e a emergência de significados pessoais como ferramenta viável de pensamento (Alvermann & Hagood, 2000a).

Ser alfabetizado no século 21 exige uma mudança no sistema de educação que tem por tanto tempo pouco promoveu o discurso e ainda menos a acomodação do pensamento diverso (Alvermann & Hagood, 2000b). A alfabetização crítica dos *media* preocupa-se com a ideia de prazer, mas também coma influência da cultura na escolha dos meios de comunicação utilizados por todos nós. Donna Alvermann da Universidade de George, explica,

> *De uma perspectiva dos estudos culturais, a alfabetização crítica dos media está preocupada com a forma como a sociedade e a política são estruturados e trabalho para uma de vantagem ou desvantagens, e como as questões da ideologia, órgãos de poder, género e produção de vários artefatos culturais. Numa perspectiva pós-moderna, a crítica diz respeito à literacia mediática como os indivíduos se apropriam de textos culturais de forma diferente, dependendo de seus interesses e posicionamento em diversos contextos sociais e históricos. Finalmente, a partir de uma perspectiva feminista, pedagógica, alfabetização crítica dos media concentra-se na forma como os textos da cultura popular utilizados para produzir uma certa relação de poder e identidades de gênero que os alunos possam aprender a utilizar ou resistir, como parte de suas experiências quotidianas da escola (p. 194).*

Esta definição indica e sustenta que os espectadores de todas as idades estão ativos e engajados nos textos da cultura popular são mais interessados, o que, mais uma vez, envolve a ideia de prazer como sendo uma função primária da alfabetização crítica dos media (Considine, 2002). O papel da literacia mediática na área da alfabetização crítica não serve para negar que a cultura popular tem grande importância na vida dos indivíduos, mas para canalizar essa energia para que

possa ajudar a "desvendar os códigos e práticas que promovem o silêncio ou -nos enfraquecem como espectadores, leitores e estudantes em geral "(Alvermann & Hagood, 2000b, p.194).

A alfabetização crítica da media fornece promessas e esperança para a compreensão e capacitação, indo do cinismo ao ceticismo e da passividade ao poder, enquanto a porta está aberta para a apresentação da todos os pontos de vista. Para que a literacia mediática seja considerada como alfabetização crítica, todas as vozes devem ser ouvidas. Deve haver um caráter participativo para a linguagem do pensamento e da aprendizagem, porque isso é exatamente o que é sugerido para o ensino de hoje em sala de aula. Alvermann sugere, "Na sala de aula participativa uma mistura de livros, revistas, textos estudante gerados, as produções de hipermedia, visual e assim por diante são utilizadas para dar suporte e ampliar o currículo" (Alvermann, 2001). Isso deve ser verdade do pensamento e das ideias e na obtenção de um equilíbrio entre a direita e a esquerda ou em qualquer lugar, e todos os pensamentos gerados fora deste quadro. Além disso, deve haver conexões com o conhecimento prévio, com a formação cultural e com o contexto comunitário do aluno, para que a alfabetização crítica da media seja operante dentro e fora da sala de aula.

A literacia mediática é sem dúvida um processo contínuo de aprendizagem como é o são o pensamento crítico e o letramento crítico. Uma nova definição de literacia mediática pode passar por: A literacia mediática é uma ferramenta para o ensino do pensamento crítico e da alfabetização crítica do ponto de vista de todos os meios de comunicação do século 21, com o objetivo de fornecer competências globais, cívicas, tecnológicas e literacia da informação, encerrando assim a lacuna de conhecimento. A literacia mediática ensina metacognição, curiosidade criativa e intelectual para o desenvolvimento ao longo da vida. É viável até considerar que a literacia mediática pode substituir ou tornar-se o termo genérico para todos as alfabetizações discutidas anteriormente.

Criação

Um dos aspectos mais importantes da literacia mediática é a criação de um produto ou de produção digital ou através de vários programas multimédia. O segundo conceito-chave da literacia mediática "mensagens multimédia são construídas usando uma linguagem criativa com suas próprias regras" encaixa-se diretamente na ideia de alunos aprendendo a usar os programas, plataformas para criar produções mediáticas (Thoman, 1997). Na verdade, esta é a melhor maneira de mostrar aos alunos o quão detalhados são os esforços do criador na produção de qualquer tipo de programa. Ao falar sobre filmes, televisão e outros ambientes mediáticos, a abordagem prática para a criação de mensagens coloca o aluno no papel do web designer, fotógrafo digital, editor, diretor ou produtor. Em essência, isso garante que os alunos se tornam criadores e fornecedores de conteúdo mediático. É uma inversão de papéis, mas é mais educativo, pois obriga os alunos a considerar o público e o ponto de vista que promove a compreensão da media.

Ao criar as suas próprias produções, os alunos começam a pensar conceitualmente como os efeitos especiais são projetados e como eles são difíceis de replicar. Por tentativa e erro, os alunos aprendem o que funciona na câmera ou na tela. Como eles são os produtores o que vão apresentar ao leitor ou espectador, é pensado e conceptualizado criticamente enquanto reflexo de como o texto é visto pelo público. Este exercício de aprendizagem permite aos alunos ver como as mensagens são construídos com base na imaginação e na compreensão. Os alunos apropriam-se do que suas mentes podem criar e expressam-se usando uma câmera de vídeo digital, uma câmera de flip, site de rede social, ou qualquer plataforma multimedia. Os alunos têm a capacidade de aprender como usar corretamente uma máquina fotográfica, compreender a composição da foto e depois ver as imagens que captaram. Tudo que eles precisam para processar e criar são as ferramentas, tempo e espaço para que possam explorar. Eles aprendem o funcionamento de vários equipamentos e plataformas digitais, enquanto ao mesmo tempo, percebem que estas peças de produção são difíceis, exigindo

dedicação e colaboração. Eles são, em essência, as vozes e os fabricantes de imagem e uma nova geração de produtores de conteúdos mediáticos. O nível de produção estende-se ao ambiente Web 2.0 como o Animoto, Flixster, Survey Monkey, ou wikis, e redes sociais como Facebook.

A produção de conteúdos mediáticos pode ser feita usando várias ferramentas tecnológicas. Manuscritos e storyboards são os contornos de qualquer programa mediático, produção de vídeo é a ferramenta que projecta a obra, e a edição é o processo editorial que acontece em nossas vidas escrevendo todos os dias. Mas, isso mesmo tenha mudado. Avançámos com o que a produção pode implicar na maioria dos casos agora é no Internet através dos ambientes Web 2.0 ou várias redes sociais. Estas novas tecnologias oferecem uma oportunidade para a mudança reforçada no contexto da sociedade de hoje. Como é evidente, caminhando através das escolas, a luta para manter-se com estas alterações ainda está presente. A tecnologia evolui de forma mais rápida que a educação. Como parte dessa mudança, as novas formas de comunicação são introduzidos com regularidade e, certamente, mais depressa do que nunca. Este fato resulta da forma como a nossa linguagem escrita e oral se alterou significativamente nos últimos três anos. Usamos hoje 'google' como um verbo na nossa conversação, em vez de apenas como substantivo em 'Go google it. "Apesar de ainda falar sobre wikis, podcasting e blogs, falamos mais sobre o Facebook, iPAD, e "texting." Antes, gostaríamos de discutir a inclusão digital em termos de tecnologia e economia, agora olhamos para a mesma como uma desconexão de falta de comunicação de aluno para aluno e adultos para o aluno e de vice-versa (Prensky, 2001). As mudanças na tecnologia implicam que as escolas se devem familiarizar com o novo jargão e com as novas plataformas, para os integrar mais profundamente dentro da sua estrutura curricular.

Por outro lado essas tecnologias envolvem tempo e dinheiro. As escolas não podem ter o equipamento para usar qualquer um desses produtos. Além disso, os educadores não estão equipados com o conhecimento sobre utilização desse equipamento e instruindo os alunos sobre seu uso. Este é o reflexo do comentário feito por George Lucas,

> *Quando as pessoas falam comigo sobre o fosso digital, penso não ser tanto sobre quem tem acesso ao que a tecnologia é como sobre quem sabe como criar e expressar-se na nova linguagem da tela. Se os alunos não aprendem a língua de sons e imagens, elas não deveriam ser considerados analfabetizados, como é que se deixa a escola sem ser capaz de ler e escrever? (Daly, 2004).*

Este é um daqueles casos em que o melhor modelo para a educação é apenas para entrar e experimentar. Cometer erros torna-se uma parte da aprendizagem e os melhores professores são os alunos (Buckingham 2003; Considine, 2002).

Colaboração

Colaboração na sala de aula no século 21 é essencial para a progressão continuada da literacia mediática. Sem dúvida, é um outro resultado importante da alfabetização mediática. Nas produções, muitas pessoas trabalham em conjunto. Quer seja no desenvolvimento de um projeto de vídeo ou trabalhar numa wiki, existem muitos papéis que podem ser delineados. Ao criar uma produção de vídeo esses papéis parecem ser óbvios: operador de câmera, roteirista, adereços, iluminação ou talento. O mesmo acontece quando se utiliza os ambientes web 2.0 ou outro programa baseado no Internet. Alguém pode assumir a liderança e coordenar as páginas a desenvolver.

Dominar as habilidades de colaboração exige a capacidade de os alunos possam trabalhar com uma infinidade de diferentes pessoas de diferentes origens de forma eficaz. Os alunos aprendem a fazer concessões necessárias a fim de prosseguir a sua aprendizagem e alcançar o resultado final de seus projetos finais.

Uma das melhores definições de colaboração veio de um ex-aluno meu que colocou de forma muito sucinta: "A colaboração é intencionalmente projetada, desenvolvida num conjunto de trabalho cooperativo entre dois ou mais participantes em que os objetivos, e responsabilidades são compartilhadas." No âmbito dos meios de comunicação a alfabetização abre a porta à promoção das experiências dos alunos através da utilização dos meios de comunicação e, ao mesmo tempo crescer o seu sentimento de autonomia através do trabalho de grupo.

A força de trabalho de hoje exige que os alunos sejam capazes de trabalhar neste contexto colaborativo. Como os tempos mudaram, o resultado final é que aqueles que têm sucesso na nossa mudança dos tempos econômicos são aqueles que podem ser adaptáveis, flexíveis e funcionam bem com outras pessoas com um objetivo comum em mente. A alfabetização mediática através da fase de produção, proporciona aos alunos uma experiência do mundo real que pode ajudá-los em seu futuro. Em última análise, trabalhar de maneira colaborativa benefícia os alunos de muitas maneiras: aumenta a motivação dos alunos, aumenta o desempenho acadêmico, incentiva a aprendizagem ativa, ajuda a preparar os alunos para a sociedade de hoje, melhora o aluno auto-confiança; amplia rede de amigos, melhora a comunicação e ajuda a criar ambiente de aprendizagem inclusiva (Hamm & Adams, 1992). Mais importante ainda, a colaboração oferece uma oportunidade ou "momento de aprendizado", no qual os alunos são alertados para a importância de encontrar um terreno comum ao utilizar o processo democrático.

Por último, a maior modificação no processo de pensamento crítico e alterar significativamente o que leva à razão pela qual as redes sociais e ambientes Web 2.0 têm um lugar dentro de literacia mediática, é a mudança na taxonomia de Bloom. A terminologia que foi considerada passiva é alterada para uma voz mais ativa e reflete as tendências atuais de ferramentas tecnológicas usando verbos em vez de substantivos: criação, avaliação, aplicação, compreensão e memória. Esta nova forma de pensar da Taxonomia de Bloom encaixa-se bem na cultura participativa de hoje, onde papel dos meios de comunicação passa por dinamizar a alfabetização.

Referências

Alvermann, D. (October 25, 2001). Effective literacy instruction for adolescents. Paper presented at the

National Reading Conference.

Alvermann, D.E., & Hagood, M.C. (2000a). Fandom and critical media literacy. *Journal of Adolescent &*

Adult Literacy, 43(5), 436-446.

Alvermann, D.E., & Hagood, M.C. (2000b). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "new times." *Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives:*

The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York, Toronto: Longmans, Green.

Buckingham, D. (2003). *Media education literacy, learning and contemporary culture*. Malden, MA:

Blackwell.

Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (April 2001). A tale of differences: Comparing the traditions,

perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/

index.html.

Considine, D. (October, 2002). Putting the ME in media literacy. *Middle Ground: The Magazine of Middle*

Level Education, 6, 15-21.

Daly, J. (September 2004). "Life on the screen: Visual literacy in education." *Edutopia.* Retrieved:

http://www.edutopia.org/life-screen.

Facione, P. (1998). Critical thinking: what it is and why it counts? *California Academic Press*. (n.p.).

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. (pp.35-43). New York: Continuum Publishers.

Freire, P. and Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin

and Garvey, 23-35.

Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking.* Mahwah, NJ: Lawrence

Erlbaum Associates, 11-20.

Hamm, M., & Adams, D. (1992). *The Collaborative Dimensions of Learning*. Norwood, NJ: Ablex

Publishing Corp.

Hobbs, R. (1996). Expanding the concept of literacy. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the Information*

Age. New York: Transaction Press, 163 -186.

Irwin, J. (2006). Teaching reading comprehension processes, 3rd Edition. New York: Allyn & Bacon/Merrill

Education.

Kane, S. (2003*). Literacy learning in the content areas.* Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, 93-9.

Kubey, R. (2002). Think. Interpret. Create. How media education promotes critical thinking, democracy,

health, and aesthetic appreciation. *Cable in the Classroom.*

Lewis, J. and Jhally, S. (Winter 1998).The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1),

2-8.

McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2005). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text.*

New York: Scholastic, 5-10.

Martin, S. (July/August 2003). Close the book. It's time to read. *Clearing House*, 76(6), 289-291.

Norris, S. (May 8, 1985). "Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.

Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. CA: Dillon Beach:

Foundation For Critical Thinking, Appendix B, 521-552.

Petress, K. (March 1, 2004). Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124(3) 461-467.

Pogue, D. (March 31, 2010). "Looking at the iPad from two angles." *The New York Times*. Retrieved

from: http://www.nytimes.com/2010/04/01/technology/personaltech/01pogue.html.

Prensky, M. (October 2001). "Digital native, digital immigrants." *On the Horizon*, MCB University Press,

9(5).

Rideout, V.J., Foehr, U.G., and Roberts, D. F. (January 2010). "Generation M2: Media in the lives of 8- to

18-Year Olds."*Kaiser Family Foundation*.

Scheibe, C. (September 2004). A deeper sense of literacy: curriculum-driven approaches to Media

Literacy in the K-12 classroom. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 60-68.

Scholastic Administrator. (September/October 2009). "Will the Kindle change education? E-book reader

advances are pushing printed textbooks closer to extinction." Retrieved from:

http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3752572.

Shapiro, J. J., & Hughes, S. K. (1996). "Information technology as a liberal art: Enlightenment proposals

for a new curriculum." *Educom Review.* 31(2), 31-35.

Shor, I. (1999). *What is Critical Literacy? Critical Literacy in Action*. New York: Heinemann Press.

Retrieved from: http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html.

Silverblatt, A. (2000). Media literacy in the digital Age. *Reading Online*, 4(3). Available:

http://tinyurl.com/6ejbuss.

Silverblatt, A. (2001). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger. 2-9.

Thoman, E. (1997). "Skills and strategies for media education." *Center for Media Literacy.* Los Angeles,

CA. Retrieved: http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Twitter: como uma nova mídia modificou a rotina produtiva de jornalistas em Teresina

TAMIRES FERREIRA COELHO
Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Universidade do Minho (Uminho)

Resumo:
O artigo tem a intenção de entender como a rede social Twitter influencia as rotinas produtivas de jornalistas em Teresina – capital do Piauí, no Brasil – e como eles utilizam essa rede social pra trabalhar e interagir com suas fontes. A pesquisa é baseada em entrevistas, análise de perfis de profissionais de meios de comunicação locais e pesquisa bibliográfica. Buscamos aporte teórico em conceitos de Castells (2004), Chaparro (2003), Conrado (2009), Lèvy (2007) e Recuero (2009), entre outros. Foi possível perceber que essa plataforma é muito importante no contexto jornalístico de Teresina, sendo bastante utilizada por comunicadores para contactar fontes – facilitando assim o processo de aproximação e interação com elas –, e interferindo nas informações veiculadas pelos meios teresinenses. Quanto à repercussão das informações do Twitter, pudemos observar que há a veiculação de conteúdo extraído da rede social em diversos suportes mediáticos.

Palavras-chave:
Twitter; Jornalismo; Piauí; Internet.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender como se dá a influência das redes sociais no jornalismo teresinense, com ênfase em uma ferramenta webjornalística: o Twitter. A abrangência do estudo, ou sua delimitação, é feita em torno de como os jornalistas estão utilizando essas redes sociais, mais especificamente o Twitter, no processo de produção das notícias. Foi estudada a percepção deste microblog como meio de aproximação com as fontes e sua importância para o desdobramento de boas pautas.

O tema foi escolhido a partir da observação sobre o crescimento do número de jornalistas e assessores de imprensa usuários do Twitter na capital do Piauí. Também é válido ressaltar que, dentre os principais assuntos abordados no jornalismo piauiense, muitos estão na editoria de Política e que, durante a produção dessas notícias, estão sendo acrescentadas informações colhidas na rede social supracitada. É essencial frisar que muitas das fontes exploradas pelos jornalistas em suas matérias são políticos ou assessores que alimentam os microblogs de seus respectivos assessorados.

A pesquisa em questão tem sua relevância científica, que está no fato de contribuir com um material teórico sobre redes sociais e Twitter, possibilitando que novos acadêmicos disponham de maior quantidade de informação sobre o assunto. É imprescindível frisar que não há, ainda, muitas referências bibliográficas sobre Twitter – ou, pelo menos não tanto quanto outras vertentes ligadas à Comunicação –, devido a esse dispositivo comunicacional ser recente e estar enquadrado em um grupo (redes sociais em mídia digital) que se renova com frequência – constantemente surgem novidades.

A relevância social do tema está no interesse do trabalho em descobrir de que forma as tendências em tecnologia de comunicação podem interferir nas informações consumidas pela população piauiense. A partir de entrevistas e de pesquisa bibliográfica sobre mídias digitais, foi produzido um trabalho no qual há a intenção de verificar se as redes sociais podem aproximar a imprensa teresinense e, consequentemente, o eleitorado – mesmo que indiretamente, através das notícias produzidas por esses profissionais –, dos personagens políticos.

O TWITTER E SUA RELAÇÃO COM OS JORNALISTAS TERESINENSES

A emergência do Twitter em meio a uma infinidade de redes sociais

As transformações que o Jornalismo vem sofrendo, principalmente com o advento da internet, são foco de muitas pesquisas e abordagens teóricas. De acordo com Manuel Castells (2004, p. 145), surgiram novos padrões sociais e "novos e selectivos modelos de relações sociais substituem formas de interacção humana limitadas territorialmente". Manuel Carlos Chaparro explica que há uma nova realidade na qual a lógica informacional está mais dinâmica, de forma que a notícia age e interfere na realidade com maior eficácia.

> *Nos rumos da democracia, o mundo mudou, institucionalizou-se, bem como os interesses, as ações, as próprias pessoas. Globalizaram-se os processos, as emoções e, sobretudo, os fluxos e circuitos da informação. (CHAPARRO, 2003, p. 33)*

Diante da globalização e a dinamização dos fluxos informacionais, segundo Pierre Lévy, o que era – antes – uma transmissão de informações, passou a ser percebido como interação:

> *Não se trata mais apenas de uma difusão ou de um transporte de mensagens, mas de uma interação no seio de uma situação que cada um contribui para modificar ou estabilizar, de uma negociação sobre significações, de um processo de reconhecimento mútuo dos indivíduos e dos grupos via atividade de comunicação. (LÉVY, 2007, p. 113-114)*

Lévy (2007, p.113) ainda enxerga cada indivíduo envolvido no processo de comunicação como potenciais emissores e receptores, em um espaço que não é fixo – ficando a critério de escolha dos emissores/receptores. Nesse contexto, encaixam-se as redes sociais, como mecanismos que estimulam a interação – destacando-se a ferramenta Twitter.

Criado em 2006 e, recentemente popularizado no Brasil, o Twitter já é considerado fenômeno da internet. Empregado, inicialmente, como um serviço interno da empresa Obvious, de Evan Williams (mesmo criador do Blogger), a rede social expandiu-se a ponto de modificar e se inserir no cotidiano de muitos segmentos, como o dos jornalistas. Em Teresina não foi diferente. Muitos são os profissionais que utilizam essa plataforma como instrumento de trabalho.

O fenômeno de microblogging Twitter é uma rede social diferenciada não só por restringir a quantidade de 140 caracteres para as mensagens de seus usuários, mas também pelo seu caráter mais informacional e uma expectativa maior de feedback simultâneo diante de outras redes, como o Orkut – por exemplo. Recuero explica que:

> *Observamos, por exemplo, que o Twitter parece ter um papel mais forte na difusão de informações (mais rápido, maior feedback, etc.) que o Orkut. Talvez porque tenhamos mais atenção concentrada no Twitter, talvez porque a estrutura da ferramenta proporcione um feedback mais rápido. Minha hipótese é que a apropriação da ferramenta é que influencia essa difusão e como a ferramenta é apropriada também a partir de sua limitação técnica, um influencia o outro. Assim, como o Twitter tem uma maior expectativa de simultaneidade nas trocas, bem como uma ilusão de "último minuto" para a informação divulgada, pode concentrar mais atenção e credibilidade (valores informacionais) enquanto o Orkut teria um foco mais social. (RECUERO, 2009)*

O pequeno número de caracteres possibilitado pela plataforma Twitter contrasta diante do enorme número de usuários que utilizam o microblog. Em maio de 2008, o Twitter já possuía 1,5 milhões de pessoas que utilizavam seus serviços. Atualmente, estima-se que haja seis milhões de usuários em todo o mundo *twitando* (utilizando a rede) através de *tweets* (mensagens) direcionadas a seus *followers* (seguidores). Ao mesmo tempo, ele pode escolher não seguir (*unfollow*) um outro usuário.

Outras ferramentas interessantes e que não podem deixar de ser citadas são o *reply,* a *direct message,* e o *retweet.* Sobre isso, Rebeca Conrado (2009, p. 45-46) define:

> *O reply é a ferramenta aonde o usuário pode fazer postagens pessoais e fazer comentários sobre algum tweet que seus followers postaram em seu perfil. Ao escolher responder a um tweet, o usuário iniciará a mensagem com o sinal gráfico @, símbolo de arroba, que indica o lugar ou domínio na Internet e logo seguido do @ vem o nome do usuário ao qual se quer responder [...] O retweet que é simbolizado pela sigla RT, também oferece uma forma de interação entre os usuários. O RT é a republicação de uma mensagem que já foi postada por alguém e possibilita que essa mensagem chega a outras pessoas, mas propriamente os seguidores que fazem parte da sua rede no Twitter. O uso de tags no twitter se dá através do símbolo de cerquilha (#) e é conhecida também como hagtang. Os usos dessas hagtangs dão origem aos Trending Topics, que está posicionado na página inicial do usuário, aonde ele pode visualizar, na barra lateral, os Trending Topics, que são os assuntos mais comentados no momento pelos usuários dessa rede social. E por último a ferramenta de direct message, aonde o twitteiro manda mensagens diretas e de forma particular para seus seguidores sem que outras pessoas vejam a mensagem que você enviou.*

Segundo uma pesquisa da Nielsen Netview (EUA), realizada no período de tempo de um ano – entre fevereiro de 2008 e fevereiro de 2009 – o microblog Twitter foi a rede social de maior crescimento porcentual, chegando a superar até o Facebook (uma das redes sociais mais famosas). Foi contabilizado um crescimento de 1.382% nesse serviço de microblogging.

De acordo com Joel Comm (2009, p. 18 – 20), o Twitter foi criado por três programadores: Evan Willians, Jack Dorsey (ideia original do aplicativo) e Biz Stone, por volta de julho de 2006, sendo lançado três meses depois. A diferença principal entre outros microblogs e o Twitter é sua rede de seguidores – o que o torna, portanto, uma rede social. É uma maneira de interagir em grupo, der maneira gratuita.

O “jornalismo enredado” e a interação que aplicativos como o Twitter proporcionam nas mídias sociais, é comentado por Jeff Jarvis:

> *Agora, profissionais e amadores trabalham em conjunto para obter uma verdadeira história, a ligação entre eles através de marcas e antigas fronteiras para compartilhar fatos, perguntas, respostas, idéias, perspectivas. Reconhecem as relações complexas que produzirão notícias e enfocam que o processo mais do que o produto. (JARVIS, 2006)*

Uma outra pesquisa, realizada pela S2 Comunicação Integrada no período de julho e setembro de 2009, revelou que 60,73% dos jornalistas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que acessam redes sociais, como o Twitter, fazem uso delas como fontes de informações profissional. Desse percentual, 8,42% utilizam as redes somente em âmbito profissional e 52,31% usam as redes com objetivos pessoais e profissionais.

Conrado (2009, p. 77) afirma que “o Twitter é um exemplo bem atual dessa capacidade dos próprios usuários serem as fontes e ao mesmo tempo serem os difusores de informações nas redes sociais”. Para Pedro Figueiredo e Eduardo Refkalefsky (2009), a ferramenta Twitter pode ser comparada a uma grande agência de notícias, onde circulam informações relevantes que ajudam na construção de jornais e noticiários do cotidiano. “O Twitter seria uma nova tendência onde o leitor poderá fazer essas escolhas sobre o que quer ler” (FIGUEIREDO & REFKALEFSKY, 2009, p.11).

A influência do twitter sobre os jornalistas de Teresina

É inegável que as rotinas produtivas do jornalismo, de maneira geral, modificaram-se bastante ao longo dos últimos tempos. A rotina do profissional das redações – antes restrita a reuniões de pauta, análise de informações, escolha de pautas e produção de notícias – agora é condicionada às inovações tecnológicas, sobretudo no âmbito das comunicações. As redes sociais são, atualmente, uma das ferramentas potencialmente exploradas pelos jornalistas.

Para aproveitar essa plataforma que possui tão pouco espaço para escrever, os jornalistas – que já estavam se acostumando com uma maior liberdade oferecida pela própria internet – se depararam novamente com a limitação de caracteres. E, ao contrário do que se poderia imaginar, o pouco espaço para escrever não foi encarado de maneira negativa e o número de jornalistas que aderem a essa rede social é cada vez maior.

O perfil dos usuários do Twitter no Piauí até o início de 2010, era formado por pessoas que atuam com Comunicação Social (jornalistas, publicitários, profissionais de Relações Públicas, colunistas sociais, estudantes da área etc.). De acordo com uma pesquisa realizada por alunos da Universidade Federal do Piauí, em 2009, 48% dos usuários de Twitter no Piauí são comunicadores.

O Twitter é utilizado pelos profissionais de comunicação social no sentido de sondar informações, realizar entrevistas e aproximar-se com fontes e políticos locais. O argumento mais comum para a adesão é a velocidade e instantaneidade com a qual as postagens aparecem nas páginas de seus seguidores.

O editor-executivo do Jornal Meio-Norte (maior empresa *cross-media* do Piauí), Arimatéa Carvalho, afirmou que passou a utilizar o Twitter no trabalho, porque o portal do sistema de comunicação no qual ele trabalha dispôs as atualizações desta rede na página principal, aumentando, assim, a visibilidade dos tweets de cada integrante do meio.

> *Eu não abro mão de colocar coisa pessoal, mas pensando que o público que vai ler não é só o que me segue, mas inclusive gente que não me segue vai ler, ao acessar a primeira página do portal. (ENTREVISTA COM ARIMATÉA CARVALHO)*

Allisson Paixão, editor-chefe do portal 180graus (uma das empresas de jornalismo online com maior visibilidade no estado), diz que posta em seu perfil tanto coisas pessoais quanto profissionais, mas priorizando o trabalho.

> *Utilizo mais como ferramenta de trabalho, mas não deixo de colocar algumas bobagens lá [...] Eu considero como ferramenta para divulgar o que estou fazendo no meu trabalho. Eu defendo que a ferramenta seja utilizada para o trabalho. (ENTREVISTA COM ALLISSON PAIXÃO)*

Com a crescente utilização desta rede por jornalistas em Teresina e no Brasil, o Twitter se consolidou também como espaço de debate e discussão de pautas, seja entre jornalistas e políticos ou jornalistas entre si. A política e o Twitter estão ligados no contexto piauiense, o que é evidente ao acompanhar as redes dos jornalistas Hérlon Moraes – do portal Acesse Piauí (@herlonmoraes) –, Allisson Paixão (@allissonpaixao) e Arimatéa Carvalho (@arimeionorte), e ao estar atento aos seus posts direcionados a políticos locais, como, por exemplo, os vereadores Edson Melo (@edsonmsmelo) do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), e Rodrigo Martins (@rodrigopsb) do PSB (Partido Socialista Brasileiro).

Para o editor-chefe do Acesse Piauí, um dos jornalistas piauienses que mais acessa seu perfil no Twitter, a recém-descoberta rede social não é restrita a assuntos pessoais, mas serve, sobretudo, para discutir assuntos em voga na mídia e entrar em contato com pessoas, principalmente as que ele segue e que lhe rendem matérias.

> *Hoje, eu tenho feito muito mais matérias graças ao Twitter, por estar seguindo políticos, colegas jornalistas e pessoas comuns que sugerem pautas via Twitter. Então, ele é um dos principais meios da internet para elaborar pautas e fazer matérias. (ENTREVISTA COM HÉRLON MORAES)*

Se, diante de um ponto de vista, o Twitter facilita os processos comunicacionais, é preciso considerar que ele afeta de maneira diferente os jornalistas teresinenses. Desde os que são viciados ou "apaixonados", como se auto define o editor do portal Acesse, até ao uso mais desapegado, como o do editor do portal 180graus, os usuários variam muito. Uns consideram que, quanto mais inserido na rede, melhor; mas também há os que consideram que Twitter pode prejudicar o rendimento dos repórteres.

Não só o feedback dos jornalistas varia. Da mesma forma, há diferenças entre assessores e políticos que interagem com a imprensa via Twitter. Não são muitos assessores ainda na rede e os que se arriscam a atualizar os perfis de seus assessorados, por vezes, correm o risco de cair na artificialidade. A principal reclamação dos jornalistas é que não adianta ter uma ferramenta e não atualizá-la.

> *Existem alguns (perfis) em que está claro que é a assessoria que posta. Existem outros que fazem e não atualizam, que estão ali só pra dizer que está no Twitter, mas não têm repercussão nenhuma. Como uns têm repercussão, outros passam despercebidos. (ENTREVISTA COM HÉRLON MORAES)*

A partir do ponto de vista do outro lado – o lado do político com o qual são estabelecidas as relações via Twitter –, o vereador Rodrigo Martins defende o uso pessoal de redes sociais até mesmo para a auto divulgação. Até janeiro de 2010, o político já contabilizava cerca de vinte citações em impressos locais retirados do Twitter e já havia sido convidado a fazer entrevistas através do microblog.

> *A partir do momento que eu delego a um assessor pra estar postando alguma coisa no Twitter e aquela minha postagem pode gerar um debate, o meu assessor vai ficar perdido. Será se eu ia responder da maneira que ele responde? A gente posta aquela notícia e vem uma outra pessoa e faz uma pergunta, lhe faz um comentário... e você, imediatamente, responde. Começa uma onda,*

> *uma tempestade de perguntas que vai fazer com que a gente divulgue nosso trabalho e melhore nossos conhecimentos. (ENTREVISTA COM RODRIGO MARTINS)*

Um caso de repercussão a nível nacional de tweets postados por jornalistas teresinenses gerou notícia no portal R7, no blog de Fabíola Reipert. A discussão foi a respeito do programa Big Brother Brasil 10, produzido pela Rede Globo de televisão, ser exibido gravado nos estados do Nordeste devido ao horário de verão. A jornalista exemplificou a notícia apresentando tweets de Hérlon Moraes e de outros jornalistas que se mostraram insatisfeitos com o caso. Essa repercussão ocorre principalmente por conta dos retweets e da visibilidade que uma declaração pode alcançar em pouco tempo.

CONCLUSÃO

É possível depreender, portanto, que o Twitter é uma inovação no campo das redes sociais e tem atraído a atenção de pesquisadores e jornalistas, que enxergam nessa ferramenta midiática um mecanismo potencial de comunicação um subsídio importante para a produção jornalística. A intensa circulação de informações que permeiam o âmbito profissional e pessoal dos usuários dessa rede decorre da interação dinâmica entre os indivíduos nela interligados – não se estagnando no papel de emissor ou receptor.

A pesquisa possibilitou uma percepção aperfeiçoada acerca da relação entre jornalistas e fontes, via Twitter, e concluir que essa rede social se incorpora à própria rotina produtiva jornalística, como meio de busca de informações e de entrevistas de fontes, no caso dos profissionais de Teresina.

As informações disseminadas no Twitter geram repercussão e isso está cada vez mais presente na atividade jornalística piauiense, independentemente do suporte midiático no qual o conteúdo foi veiculado. As entrevistas foram fundamentais para perceber os pontos de vista e motivos que atraem comunicadores e políticos à plataforma Twitter e de que forma eles interagem entre si e enxergam a importância desta rede social.

Diante da Era da Informação, na qual os meios eletrônicos modificam-se com facilidade e a comunicação virtual ganha força, estudar as novas redes sociais e informacionais é imprescindível à compreensão dos laços que integram comunicadores e fontes. Qualquer modificação nesses laços implica mudanças na busca de informação e no conteúdo recebido pelos receptores. É possível observar, entre os comunicadores de Teresina, uma tendência global de aproveitamento das novas mídias no auxílio do trabalho jornalístico que reflete, mais especificamente, no conteúdo político veiculado pelos meios de comunicação da capital piauiense.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. (2004) *A galáxia da internet.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAPARRO, M. C. (Ed.) (2003). Cem anos de assessoria de Imprensa. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de Imprensa e Relacionamento com a mídia*. São Paulo: Atlas.

COMM, J. (2009). *Twitter Power* - How to Dominate Your Market One Tweet as a Time. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

CONRADO, R. A. (2009). *Jornalismo Online e Twitter: estudo de caso do O POVO online.* Fortaleza: FA7.

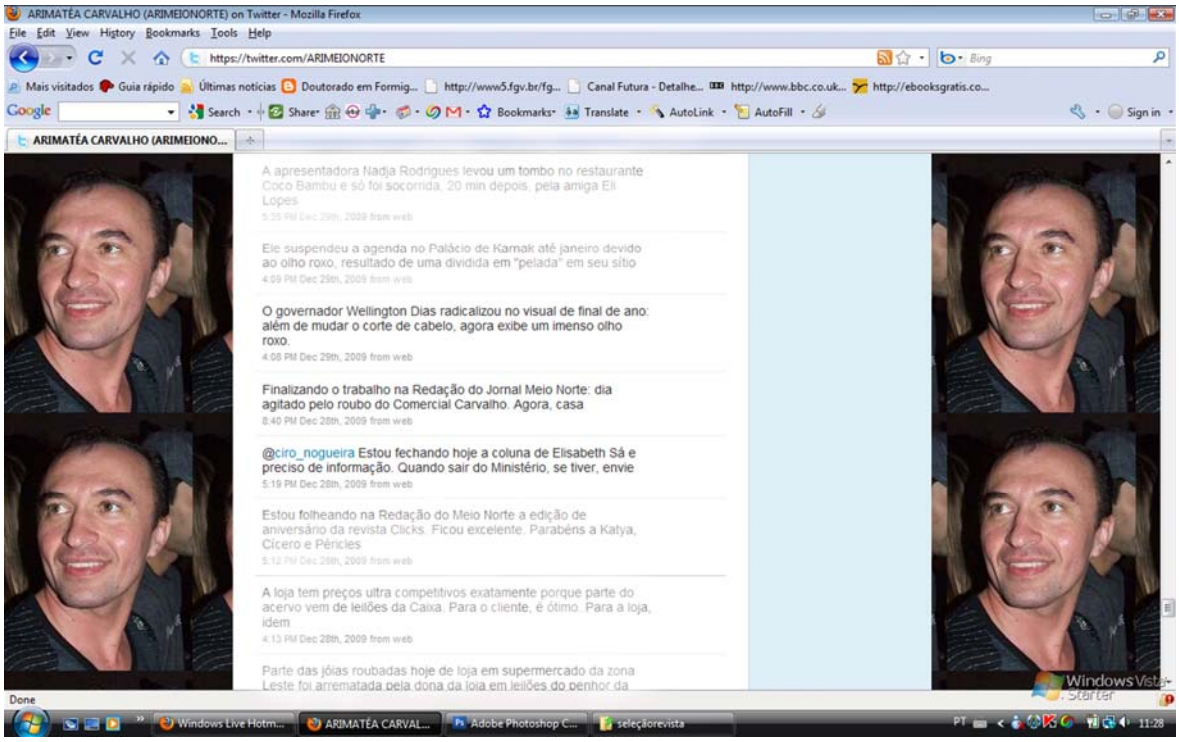
JARVIS, J. (2006) *Networked Journalism* In: Weblog Buzzmachine of Jeff Jarvis. Disponível em http://www.buzzmachine.com/2006/07/05/networked-journalism. Acesso em: 28 Jan. 2010.

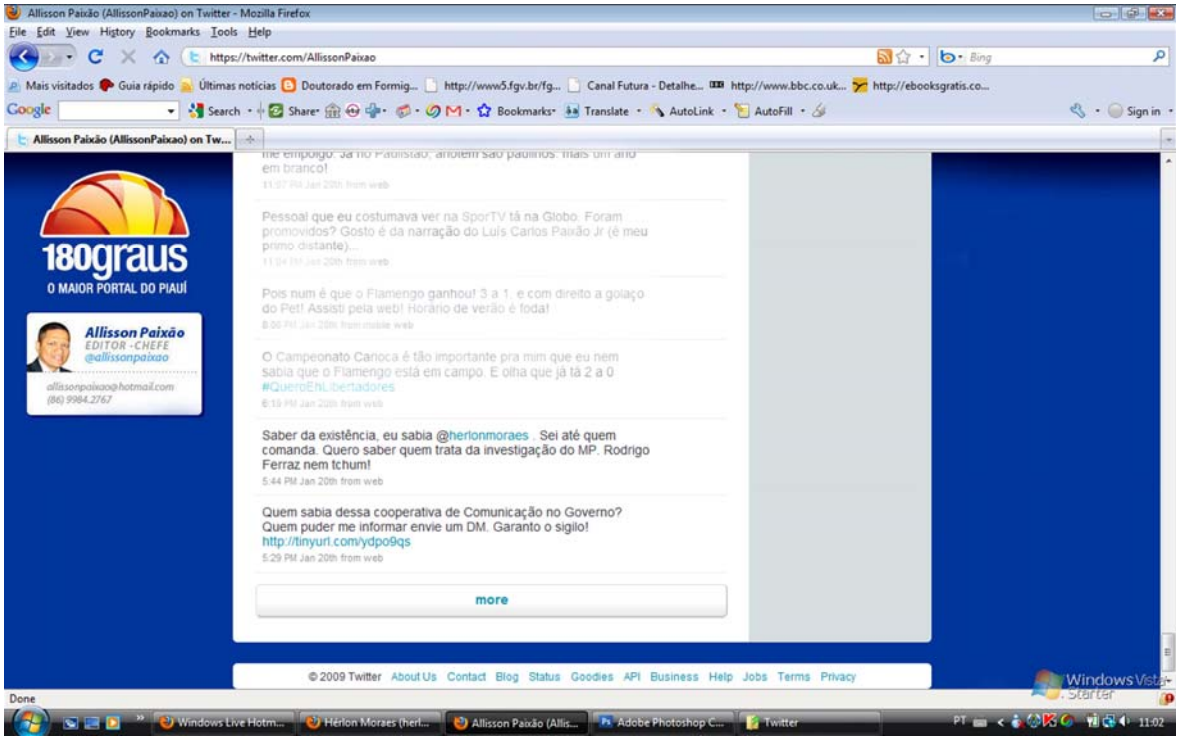
LÉVY, P. (2007). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.

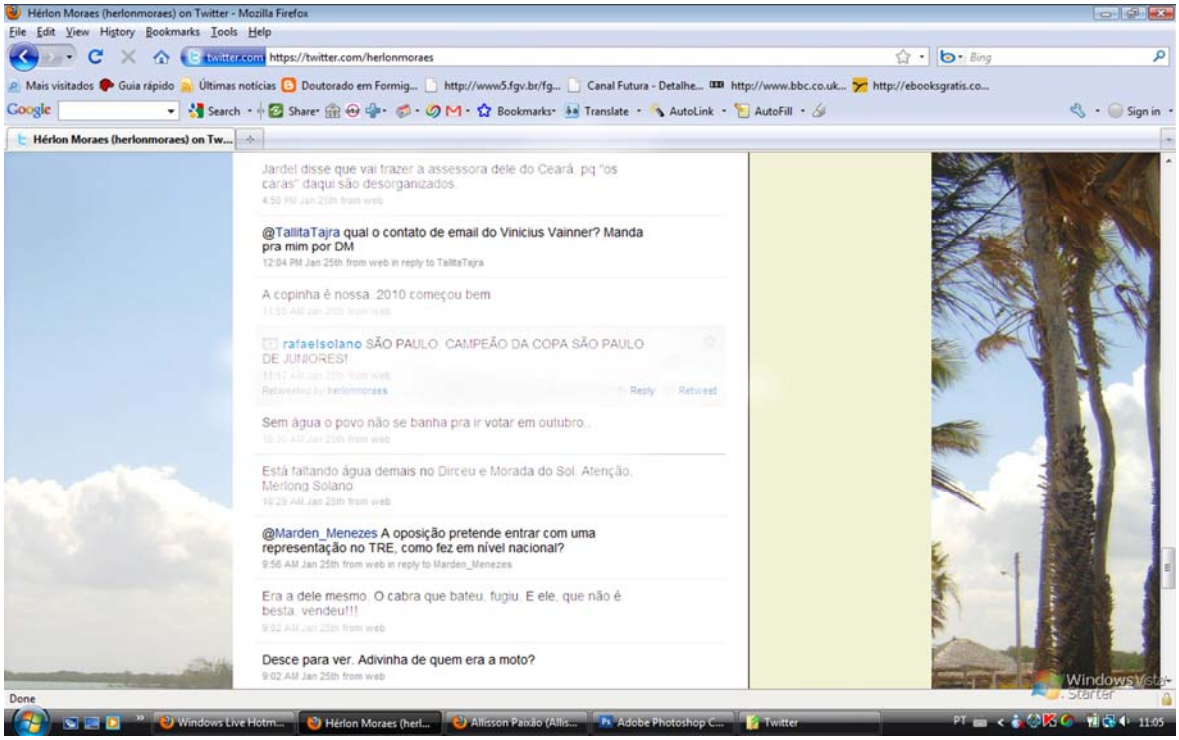
FIGUEIREDO, P.; REFKALEFSKY, E. (2009). *Twitter: Uma Nova Forma de se Comunicar?.* Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1316-1.pdf. Acesso em: 15 Jan. 2010.

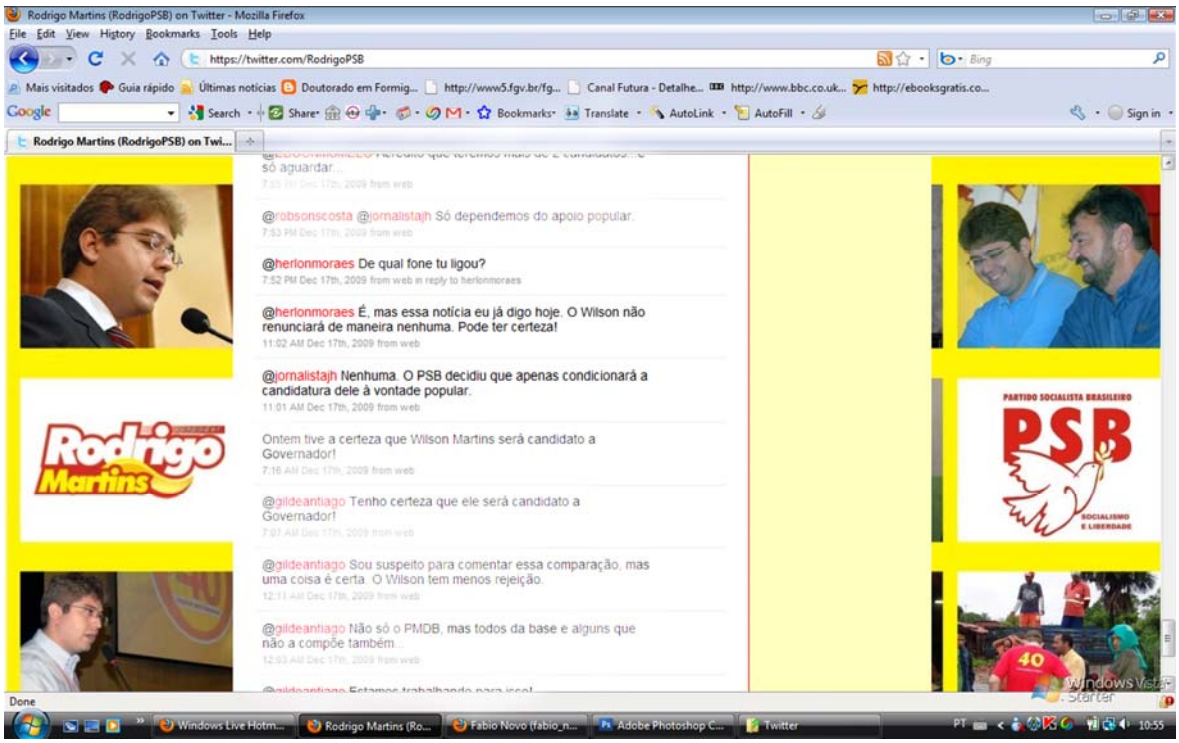
RECUERO, R. (2009). *Redes Sociais na Internet e Difusão de Informações.* In: Social Media. Disponível em http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/redes_sociais_na_internet_e_difusao_de_informacoes.html. Acesso em: 15 Jan. 2010.

ANEXOS


ARIMATÉA CARVALHO (ARIMEIONORTE) on Twitter - Mozilla Firefox
https://twitter.com/ARIMEIONORTE
A apresentadora Nadja Rodrigues levou um tombo no restaurante Coco Bambu e só foi socorrida, 20 min depois, pela amiga Eli Lopes
Ele suspendeu a agenda no Palácio de Karnak até janeiro devido ao olho roxo, resultado de uma dividida em "pelada" em seu sítio
O governador Wellington Dias radicalizou no visual de final de ano: além de mudar o corte de cabelo, agora exibe um imenso olho roxo.
Finalizando o trabalho na Redação do Jornal Meio Norte: dia agitado pelo roubo do Comercial Carvalho. Agora, casa
@ciro_nogueira Estou fechando hoje a coluna de Elisabeth Sá e preciso de informação. Quando sair do Ministério, se tiver, envie
Estou folheando na Redação do Meio Norte a edição de aniversário da revista Clicks. Ficou excelente. Parabéns a Katya, Cícero e Péricles
A loja tem preços ultra competitivos exatamente porque parte do acervo vem de leilões da Caixa. Para o cliente, é ótimo. Para a loja, idem
Parte das jóias roubadas hoje de loja em supermercado da zona Leste foi arrematada pela dona da loja em leilões do penhor da
Done


Allisson Paixão (AllissonPaixao) on Twitter - Mozilla Firefox
https://twitter.com/AllissonPaixao
180graus
O MAIOR PORTAL DO PIAUÍ
Allisson Paixão
EDITOR - CHEFE
@allissonpaixao
allissonpaixao@hotmail.com
(86) 9984.2767
Pessoal que eu costumava ver na SporTV tá na Globo. Foram promovidos? Gosto é da narração do Luis Carlos Paixão Jr (é meu primo distante)...
Pois num é que o Flamengo ganhou! 3 a 1, e com direito a golaço do Petl! Assisti pela web! Horário de verão é foda!
O Campeonato Carioca é tão importante pra mim que eu nem sabia que o Flamengo está em campo. E olha que já tá 2 a 0 #QueroEhLibertadores
Saber da existência, eu sabia @herlonmoraes . Sei até quem comanda. Quero saber quem trata da investigação do MP. Rodrigo Ferraz nem tchum!
Quem sabia dessa cooperativa de Comunicação no Governo? Quem puder me informar envie um DM. Garanto o sigilo! http://tinyurl.com/ydpo9qs
more
© 2009 Twitter About Us Contact Blog Status Goodies API Business Help Jobs Terms Privacy
Done


Hérlon Moraes (herlonmoraes) on Twitter - Mozilla Firefox
https://twitter.com/herlonmoraes
Jardel disse que vai trazer a assessora dele do Ceará, pq "os caras" daqui são desorganizados.
@TallitaTajra qual o contato de email do Vinicius Vainner? Manda pra mim por DM
A copinha é nossa. 2010 começou bem
rafaelsolano SÃO PAULO, CAMPEÃO DA COPA SÃO PAULO DE JUNIORES!
Sem água o povo não se banha pra ir votar em outubro..
Está faltando água demais no Dirceu e Morada do Sol. Atenção, Merlong Solano
@Marden_Menezes A oposição pretende entrar com uma representação no TRE, como fez em nível nacional?
Era a dele mesmo. O cabra que bateu, fugiu. E ele, que não é besta, vendeu!!!
Desce para ver. Adivinha de quem era a moto?
Done


Rodrigo Martins (RodrigoPSB) on Twitter - Mozilla Firefox
https://twitter.com/RodrigoPSB
só aguardar...
@robsonscosta @jornalistajh Só dependemos do apoio popular.
@herlonmoraes De qual fone tu ligou?
@herlonmoraes É, mas essa notícia eu já digo hoje. O Wilson não renunciará de maneira nenhuma. Pode ter certeza!
@jornalistajh Nenhuma. O PSB decidiu que apenas condicionará a candidatura dele à vontade popular.
Ontem tive a certeza que Wilson Martins será candidato a Governador!
@gildeantiago Tenho certeza que ele será candidato a Governador!
@gildeantiago Sou suspeito para comentar essa comparação, mas uma coisa é certa. O Wilson tem menos rejeição.
@gildeantiago Não só o PMDB, mas todos da base e alguns que não a compõe também...
Rodrigo Martins
PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO
PSB
SOCIALISMO E LIBERDADE
Done

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A literacia da informação europeia e o exercício dos direitos de cidadania

ANA LÚCIA TERRA
Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão
do Instituto Politécnico do Porto
anaterra@eu.ipp.pt

Resumo:
Partindo da análise do conceito de cidadania, incide-se sobre as especificidades da cidadania europeia e sobre a sua evolução histórica. São apresentados alguns estudos sublinhando a relevância do acesso e uso de informação adequada para o exercício da cidadania. De seguida, são examinadas as condições materiais e legais que a Comissão Europeia procura criar para permitir o acesso à informação da União Europeia por parte dos cidadãos. Disponibilizando uma grande quantidade de informação em formatos e meios variados, as instituições europeias não têm em conta os aspectos relacionados com as competências dos indivíduos para utilizar essas oportunidades ao seu dispor. São apresentados os níveis de conhecimento dos direitos de cidadania e de uso de alguns recursos de informação europeia por parte dos europeus. Com base nestes elementos, fundamenta-se a necessidade de desenvolver competências de literacia da informação para o pleno exercício da cidadania europeia.

Palavras-chave:
cidadania, cidadania europeia, informação europeia, literacia da informação

Cidadania

O conceito e a prática da cidadania remontam à Antiguidade greco-romana. Na Grécia Clássica, em especial em Atenas, os cidadãos eram os que possuíam igualdade nos direitos (isonomia), no falar (isegoria) e no poder (isocracia). Aos cidadãos estava também reservado o direito de participar na tomada de decisão e de comando de forma directa e plebiscitária, com a inerente obrigação de participar nos vários órgãos de governo.[1] Aos que detinham o estatuto de cidadão

incumbiam responsabilidades decorrentes dos seus direitos, nomeadamente a participação nos debates públicos e, directa ou indirectamente, a legitimação das leis e das decisões do governo.

Nas democracias actuais, o conceito de cidadania em vigor conserva a matriz grega mas deriva em grande parte das conquistas da Revolução Francesa, nomeadamente no que respeita à igualdade de todos perante a lei, à liberdade de pensamento e de acção, dentro do cumprimento da lei, e à capacidade de decidir o governo através do exercício do direito de voto. A cidadania é prerrogativa de todos os indivíduos maiores de idade e cidadãos do Estado onde residem por direito de sangue (*jus sanguinis*) ou por direito de solo (*jus soli*) e, em casos excepcionais, por naturalização.

Por tradição o substrato conceptual da cidadania envolve três vertentes complementares: civil, política e social, no âmbito das quais os indivíduos e o Estado mantêm relações determinadas por direitos e deveres recíprocos. Os direitos civis envolvem a liberdade religiosa, o direito à propriedade privada, a liberdade de expressão, bem como a igualdade perante a lei. Os direitos políticos fundamentam-se no direito de voto e de escrutínio por parte do público das instituições de governo. Os direitos sociais garantem um acesso universal a cuidados de saúde, ao ensino, à habitação, ao emprego ou à cultura. Já na década de noventa, foram enfatizados outras componentes da cidadania, nomeadamente as de âmbito económico e cultural.

De acordo com Bellamy, actualmente, a cidadania emerge da conjugação de três componentes: a pertença um comunidade política democrática, um conjunto de direitos e de deveres associados a essa pertença e a participação nos processos políticos, económicos e sociais dessa comunidade.[2]

Bellamy considera ainda que a cidadania tem inerente a si um paradoxo porque implica o "direito de ter direitos". Os direitos dos cidadãos estão dependentes do seu exercício do direito de participação (política, social ou económica) na comunidade. Assim, por exemplo, o direito à saúde resulta das políticas públicas que os cidadãos delimitam através do seu voto. Mas esse direito só pode concretizar-se se todos cooperarem para manter esse direito, pagando impostos. Portanto, os direitos também envolvem responsabilidade e deveres cívicos, exigindo um "comportamento de cooperação" equilibrando os interesses colectivos e os individuais. Ora, neste equilíbrio, os indivíduos sentem a tentação de procurar "escapar" às suas responsabilidades cívicas se considerarem que podem manter os seus direitos deixando para os outros o cumprimento das suas responsabilidades. Para obviar a esta tentação, Bellamy enfatiza o contributo da educação e da informação dos cidadãos, para a participação política e para escolhas conscientes.[3] Partindo deste pressuposto, de seguida, iremos reflectir sobre alguns tópicos relativos à informação para a cidadania.

Informação e cidadania

A análise das necessidades de informação dos cidadãos encontra uma das suas primeiras abordagens, na primeira metade do século XX, num ensaio de Alfred Schutz intitulado *The well-informed citizen. An essay on the social distribution of knowledge*.[4] Partindo dos quadros teóricos da Sociologia Fenomenológica, de que foi um dos precursores, Schutz constrói três tipos ideais de cidadãos para explorar e compreender a criação e a distribuição social do conhecimento, no âmbito específico dos indivíduos enquanto cidadãos. O "perito" está limitado a um âmbito no qual as suas opiniões se baseiam em asserções garantidas e nunca em suposições pouco fundamentadas. O "homem da rua" tem um conhecimento proveniente de várias fontes e em vários campos, mas não tem de conhecer os seus fundamentos científicos, agindo porque o seu sistema de crenças e a sua experiência lhe demonstram que tal é adequado. O "cidadão bem informado" (ou melhor, o cidadão

que quer estar bem informado) é o que consegue formular opiniões razoavelmente fundamentadas em campos onde ele não é perito, seleccionando as fontes de informação relevantes para o efeito.[5]

No final da década de noventa, Rita Marcella e Graeme Baxter conduziram um interessante estudo sobre a relevância do acesso à informação na participação dos cidadãos na vida política no Reino Unido. Neste âmbito, recolheram informações sobre os contextos de emergência das necessidades de informação dos cidadãos, as tipologias dessas necessidades, os modelos de aplicação e de uso dessa informação, os critérios de selecção das fontes de informação e as preferências evidenciadas, bem como os esquemas de interpretação da informação, entre outros.[6]

Carpini e Keeter também estudaram a relação entre a informação e a cidadania, considerando vantajoso em termos de análise distinguir três tipos de informação para a cidadania (política). O primeiro tipo está relacionado com as instituições e os processos de governo, constituindo informação sobre as "regras do jogo". A informação acerca da essência da política abrange as notícias acerca dos assuntos nacionais e internacionais, as matérias sociais e económicas correntes e as iniciativas políticas. Já a informação acerca das pessoas e dos partidos está relacionada com as promessas, os compromissos e as realizações dos políticos, dos governantes e de outras organizações envolvidas no governo e na vida política.[7]

Contudo, foi a partir do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial depois de meados da década de noventa do século passado, que as questões relacionadas com a informação dos cidadãos ganharam um novo impacto, na medida em que ficou facilitada a divulgação, em larga escala e a baixo custo, da informação de e sobre o Estado. Foi-se estruturando o que Pierre Lévy, um filósofo da informação, apelidou de "transparência numérica" base de uma ciberdemocracia onde a liberdade de expressão e de navegação, no campo informacional, promovem a inteligência colectiva alicerçada na consciência e em práticas de interdependência entre os sujeitos do grupo.[8]

A relevância, para o processo democrático, do acesso à informação por parte dos cidadãos constitui um dos motes centrais de um relatório, de 2001, da National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), dos EUA, sobre *A comprehensive assessment of public information dissemination*. Aliás, as dificuldades práticas enfrentadas pelos cidadãos para conhecerem a existência de informação governamental são apontadas como uma das razões para a diminuição da sua participação no processo democrático e para o alheamento da intervenção pública ao nível político, social ou cívico. Para decidir sobre esse seu envolvimento, os cidadãos necessitam saber o que fazem os governos, o que não fazem e o deviam fazer.[9]

Na opinião de Carpini e de Zukin, e com base nos resultados que obtiveram em vários estudos sobre a relação dos americanos com a informação e o seu envolvimento na vida política, um cidadão informado é indubitavelmente um melhor cidadão.[10] De facto, participa mais no processo democrático, tem opiniões fundamentadas e mais estáveis, valoriza e apoia as liberdades cívicas e os direitos sociais. Sublinham, no entanto, que este cidadão bem informado é fruto não só das características de cada indivíduo, mas também de factores contextuais. Assim, concluem que a motivação é uma componente importante para o indivíduo ter a informação necessária para o exercício da sua cidadania e que essa motivação aumenta com a idade, o grau de instrução ou com a crença na importância das decisões políticas para a vida de cada um.

Como iremos ver de seguida, a União Europeia (UE) procura criar estes factores contextuais propícios ao acesso à informação relativa à cidadania.

A cidadania europeia

O projecto de construção europeia emergiu como uma resposta inovadora da Europa no pós II Guerra Mundial baseando as relações entre os Estados-Membros numa lógica de solidariedade e no princípio de supranacionalidade. Formularam-se novos conceitos e reformularam-se os antigos. Também o conceito de cidadania, durante séculos paralelo à noção de nacionalidade, foi adaptado às especificidades do projecto de integração europeia. Com efeito, não existindo a nacionalidade europeia, a noção de cidadania europeia ganhou uma forma inovadora enquanto derivada da posse da nacionalidade de um dos Estados-Membros. Como refere Chatiel, a cidadania europeia é um produto da evolução da construção europeia, fruto de inovações intelectuais e de novos quadros de pensamento político.[11]

O Tratado de Roma (1957), que cria a Comunidade Europeia, consignava o direito das pessoas à livre circulação no território da Comunidade Europeia, no âmbito do exercício de uma actividade económica, incluindo o trabalho assalariado, uma actividade independente ou a prestação de serviços. Contudo, foi a Cimeira de Paris (Dezembro de 1974) que marcou uma nova etapa na construção da cidadania europeia lançando a possibilidade de conferir "direitos especiais" aos cidadãos dos países-membros, iniciando-se o estudo para a criação de um passaporte único.

Em meados da década de oitenta, as comunidades europeias procuravam um novo fôlego e foi neste contexto, como assinalou Tousignant, que, em Junho de 1984, as conclusões do Conselho Europeu de Fontainebleau apelam à importância de responder às expectativas dos povos europeus tomando medidas capazes de reforçar a identidade europeia promovendo a cidadania europeia.[12] Em Setembro de 1984, iniciam-se os trabalhos do Comité Adonnino, o qual apresenta o primeiro relatório sobre a *Europa dos cidadãos*, no Conselho Europeu de Dublin (Dezembro de 1984) e o documento final no Conselho Europeu de Bruxelas (Março de 1985). Entre as propostas apresentadas encontram-se iniciativas para facilitar a livre circulação de pessoas entre os Estados-Membros, o reconhecimento mútuo dos diplomas académicos, um procedimento uniforme para a eleição do Parlamento Europeu, o direito de petição dos cidadãos europeus, a criação de programas de cooperação em âmbito universitário, a definição de símbolos europeus ou a uniformização das tarifas postais no interior da Comunidade.

Se a cidadania europeia foi sendo amadurecida a partir da década de setenta, a verdade é que só ganhou existência jurídica com o Tratado de Maastricht (1992). De facto, o texto do Tratado incluía uma parte intitulada “Cidadania da União”, onde definia que “É cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-membro”. Este cidadão da UE passava a ter direito de circulação e residência em qualquer Estado-Membro, de eleger e de ser eleito para o Parlamento Europeu bem como nas eleições autárquicas do país onde residia além de protecção consular e diplomática em países terceiros onde o seu Estado de origem não tivesse representação diplomática. Ao cidadão da UE assistia ainda o direito de petição ao Parlamento Europeu e ao Provedor de Justiça.

Em 1997, o Tratado de Amesterdão vem reforçar e alargar a cidadania europeia ao integrar o Acordo de Schengen que permite a livre circulação de pessoas no espaço geográfico dos países aderentes, abolindo desta forma as fronteiras. As relações dos cidadãos com as instituições europeias são também facilitadas com a indicação de que as comunicações escritas dos primeiros com as segundas se podem realizar em qualquer uma das línguas oficiais da UE (art.º 21º). No sentido de reforçar a proximidade das instituições dos cidadãos e para fundamentar uma política de abertura e transparência, no seu artigo 255º, o Tratado estabelece que qualquer cidadão (ou pessoa que tenha a sua residência num Estado-Membro) pode exercer o direito de acesso aos documentos do Parlamento, do Conselho e da Comissão.

Já o Tratado de Lisboa incrementou a cidadania europeia ao complementar o princípio da democracia representativa com o princípio da democracia participativa baseada no diálogo permanente entre as instituições e os cidadãos, com recurso a consultas alargadas. O reconhecimento do direito de iniciativa por parte dos cidadãos significa que estes podem obrigar a Comissão Europeia a produzir uma proposta sobre um âmbito de competência da UE, desde que a petição seja apresentada por pelo menos um milhão de cidadãos europeus. Assim, criou-se um mecanismo que abriu, de facto, novas possibilidades à participação cidadã.

Portanto, ao longo do tempo a cidadania europeia foi ganhando forma e atributos cada vez mais amplos. Mas em que medida os cidadãos europeus são conhecedores destas prerrogativas e que tipo de uso lhes dão?

Mecanismos da informação europeia

No sentido de fomentar o conhecimento dos direitos associados à cidadania europeia e de incentivar o envolvimento dos cidadãos no processo de integração europeia, as instituições europeias, em especial a Comissão, definiram princípios e linhas de acção no âmbito de uma política de informação mais alargada, a qual, em última análise, sempre visou promover a identidade europeia.

Actualmente, o Portal EUROPA centraliza o acesso a todos os sítios Web das instituições e das agências da UE, disponibiliza informações sobre o seu funcionamento e fornece notícias actualizadas sobre assuntos e iniciativas europeias. Está traduzido nas 22 línguas oficiais da UE, ainda que nem todas as páginas apresentem no mesmo nível de tradução. As páginas de introdução, por norma, estão acessíveis em todas as línguas oficiais, já as páginas com conteúdos mais específicos apresentam níveis de tradução mais baixos, com duas ou três línguas. É um dos sítios Web mais consultados do mundo, com perto de 300 milhões de visitas em 2009, com uma média de cerca de 150 milhões de páginas visualizadas por mês.[13]

Como já foi referido, no artigo 255º, do Tratado de Amesterdão, consagra-se o direito de aceder aos documentos do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão a todos cidadãos da União e às pessoas singulares ou colectivas que residam ou tenham a sua sede social num Estado-membro. Além disso, o artigo 1º define que as decisões devem ser tomadas de uma forma tão aberta quanto possível e ao nível mais próximo possível dos cidadãos. Para concretizar o definido, foi aprovado o Regulamento 1049/2001, **relativo ao acesso do público aos documentos do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão,** com o objectivo de assegurar um direito de acessibilidade o mais amplo possível. Com este intuito, o Parlamento, o Conselho e a Comissão Europeia criaram registo públicos dos seus documentos disponíveis na Internet.[14] Desta forma, os cidadãos podem consultar conteúdos não publicados (escritos em papel ou armazenados em formato electrónico, registo sonoro, visual ou audiovisual) relacionados com os domínios de actividade das instituições. Os documentos internos, incluindo os que ainda não estão na sua versão definitiva ou que não se destinam a ser publicados, passam a ser identificáveis e consultáveis por actores extermos ao funcionalismo europeu. Assim, disponiblizaram-se, por exemplo, os documentos preparatórios de decisões e de iniciativas políticas, incluindo anteprojectos, relatórios intercalares, projectos de propostas legislativas ou de decisões, documentos explicativos, estatísticas, memorandos ou estudos, bem como a correspondência entre as instituições, os Estados-Membros, os cidadãos e as empresas.

Actualmente, o serviço Europe Direct possibilita ainda o acesso a informação de índole europeia através de duas modalidades. Assim, oferece um serviço central disponível por telefone e

por correio electrónico, em qualquer língua da UE, ou por conversa em linha, em alemão, inglês ou francês, e serviços de informação locais, incluindo a rede dos 480 centros de informação e a rede dos 400 centros de documentação além de 400 palestrantes especializados em matérias europeias em todos os Estados-Membros.[15]

Por outro lado, plurianualmente, a Comissão Europeia promove programas de informação destinados aos cidadãos da UE. Assim, no período de 2007 a 2013, a Comissão está a financiar o programa Europe for Citizens, com um orçamento de 215 milhões de euros, no sentido de dinamizar iniciativas de sensibilização e de reforço da cidadania europeia.[16] Também o programa Fundamental Rights and Citizenship, com um orçamento 93,8 milhões de euros para o período de 2007 a 2013, visa financiar projectos relativos a iniciativas de informação e educação cívica propícios à participação dos cidadãos na vida democrática da União, em especial no âmbito de eleições municipais e para o Parlamento Europeu.[17]

Simultaneamente, as instituições europeias, em especial a Comissão, têm procurado acompanhar estas iniciativas criando estruturas e instrumentos adequados para o efeito e publicando relatórios informativos. Assim, em Janeiro de 2009, foi criado o EUDO CITIZENSHIP, um observatório dedicado à análise das políticas públicas relevantes para a cidadania.[18]

Em Outubro de 2010, a Comissão publicou um relatório sobre a cidadania na União onde faz um levantamento dos obstáculos que os cidadãos encontram no seu quotidiano para o exercício dos direitos derivados dessa cidadania. São abordados aspectos relacionados com os cuidados de saúde, com problemas fiscais na aquisição de bens, com a protecção consular em países terceiro e com os direitos dos consumidores, entre outros.[19] Este documento foi acompanhado pelo relatório sobre os progressos da cidadania europeia no período 2007 a 2010, no seguimento de um relatório de Fevereiro de 2008 analisando a cidadania europeia no período 2004-2007.[20] Neste último, afirmava-se «The Commission places the citizen at the heart of its policies and will continue to inform citizens of their rights and to ensure that they actually benefit from such freedoms across the Union».[21]

Considerando estes instrumentos de informação europeia, importa tentar averiguar a eficácia desta intenção informativa.

Dados sobre a informação europeia

Para aferir o conhecimento dos europeus nas diversas vertentes do projecto de integração e para avaliar a eficácia dos serviços de informação, bem como o uso que os cidadãos deles fazem, no Portal EUROPA, existem dados relevantes. De seguida, iremos analisar alguns deles.

No âmbito específico dos serviços de informação, poderemos observar os dados relativos ao uso das modalidades de telefone e e-mail do Europe Direct, em 2010. Foi recebida uma média de cerca de 8.000 pedidos mensais, com particular incidência nas áreas dos direitos dos passageiros aéreos e da livre circulação de passageiros e pessoas.[22]

Num âmbito mais alargado, as estatísticas publicadas pelo Serviço de Análise da Opinião Pública da Comissão Europeia, nos *Flash Eurobarómetro* e no *Eurobarómetro*, oferecem dados interessantes que permitem aferir o conhecimento dos europeus acerca dos seus direitos no âmbito da UE.

No *Flash Eurobarómetro*, publicado em Outubro de 2010, faz-se uma análise do conhecimento da cidadania europeia nos países membros da UE, comparando os resultados com um inquérito semelhante realizado em 2007.[23] Em ambas as ocasiões, perto de um quarto dos inquiridos (22%) afirmou nunca ter ouvido o termo “cidadão da União Europeia”. Em 2010, 43% declarou estar familiarizado com a expressão e conhecer o seu significado, enquanto 22% conhecendo-a não sabe

com exactidão o seu significado. Estes resultados variam conforme o país, mas não iremos fazer nenhuma análise comparativa neste âmbito. Para a abordagem que pretendemos fazer, consideramos mais pertinente atender a variações de ordem sócio-demográfica. Assim, os homens (45%), o grupo etário dos 25 aos 39 anos, os que possuem mais qualificações (50%) e os residentes nas cidades (45-46%), são os que apresentam as percentagens mais altas quando interrogados sobre a sua familiaridade com a expressão "cidadania europeia" e sobre o conhecimento do seu significado. Já entre os cidadãos que mais declaram desconhecer a expressão estão aqueles que se situam na faixa etária dos mais de 55 anos (24%), com baixo nível de instrução (28%) e residentes em zonas rurais (25%).[24]

Inquiridos sobre o seu grau de informação relativamente aos direitos decorrentes da cidadania europeia, apenas 3% afirma estar muito bem informado, enquanto 29% se sente bem informado. Isto implica que perto de metade, 48%, não se sinta bem informado e 19% nada informado. Os jovens, entre os 15 e os 24 anos, com 40%, e os que se encontravam a frequentar um ciclo de ensino, 41%, apresentam-se como os grupos com percentagens mais elevadas na soma das opções "muito bem informado" e "bem informado". Os inquiridos com um baixo nível de instrução constituíam o grupo com percentagem mais elevada (28%) na opção nada informados.[25]

Interrogados especificamente sobre aspectos genéricos da cidadania europeia, os inquiridos demonstraram saber que não é necessário pedir a cidadania europeia (74%) e que eram simultaneamente cidadãos europeus e do seu país (90%). Contudo, parece haver já mais confusão quanto ao facto de se poder escolher a cidadania europeia, pois só 70% respondeu não à afirmação "se o desejar pode escolher não ser cidadão europeu". Neste conjunto de perguntas, a titularidade de um grau académico revelou-se um factor determinante na escolha das respostas adequadas, pois apenas 40% dos que apresentam um baixo nível de instrução respondeu acertadamente enquanto nos mais qualificados esta percentagem atingiu 66%.[26]

Em questões sobre direitos específicos inerentes à cidadania europeia, os inquiridos parecem saber escolher as respostas certas, em percentagens elevadas. De facto, 89% considera que um cidadão europeu pode estabelecer, sob certas condições, residência em qualquer Estado da UE, 87% sabe que qualquer cidadão pode apresentar uma queixa à Comissão Europeia, ao Parlamento ou ao Provedor, 85% acha que, residindo num outro Estado-Membro, pode ser tratado exactamente da mesma maneira que um cidadão desse país, 79% tem conhecimento que, se se encontrar num país terceiro onde o seu próprio país não tenha representação diplomática, pode pedir ajuda a uma embaixada de um Estado-Membro. Contudo, apenas 68% sabem que podem participar numa iniciativa de cidadãos, reunindo pelo menos um milhão de assinaturas, solicitando à Comissão Europeia que apresente uma proposta num determinado âmbito. Além disso, 65% afirmou erradamente que considerava possível solicitar a nacionalidade de um outro Estado-Membro, desde que lá tivesse vivido pelo menos 5 anos. Portanto, tal como refere a própria análise do *Eurobarómetro*, as elevadas percentagens de respostas acertadas podem ter sido induzidas pela formulação das perguntas, não derivando de um conhecimento efectivamente correcto.[27]

O *Eurobarómetro* da Primavera de 2010, registou pela primeira vez na sua história um nível de desconfiança (47%) dos cidadãos nas instituições europeias superior ao nível de confiança (42%). No *Eurobarómetro* do Outono 2010, esta tendência manteve-se apesar da diminuição da desconfiança (45%) e da quase manutenção do grau de confiança (43%). Neste quadro geral, cada uma das instituições europeias (Parlamento, Conselho, Comissão e Banco Central) apresentam variações específicas, destacando-se o Parlamento pelo grau mais elevado de confiança que regista (48%) e o Conselho que apresenta a percentagem inferior (40%). Do ponto de vista sócio-demográfico, podem ser assinaladas algumas diferenças. Assim, os inquiridos com a faixa etária mais elevada (mais de 55

anos) são os que afirmam em percentagem mais elevada terem pouca confiança (48%) enquanto os mais novos (15-24 anos) são os que dizem confiar na UE (52%).[28]

De assinalar também que, nos últimos anos, a imagem global da UE tem evoluído num sentido negativo. De facto, na Primavera 2006, 50% dos inquiridos considerava ter uma imagem positiva, 32% uma imagem neutra e 15% uma visão negativa. Ora, estes dados sofreram uma inversão já que, no Outono de 2010, apenas 32% diz ter uma imagem positiva, enquanto 40% afirma ter uma imagem neutra e 20% uma imagem negativa.[29]

Sobre o funcionamento da UE, os inquiridos demonstram um conhecimento muito variável não só em termos de nível de educação e de rendimentos, mas também em termos nacionais. Com efeito, se, na média europeia, a percentagem dos que dizem compreender o funcionamento da UE (47%) é semelhante aos que afirmam não ter esse conhecimento (46%), na análise por país estes resultados são bem diferentes. Na Polónia (63%), no Luxemburgo (62%) e na Estónia (59%) prevalece a sensação de conhecimento acerca do funcionamento da UE. Em Portugal (54%), na Finlândia e no Reino-Unido (56%) bem como na França são maioritários os que consideram não perceber o funcionamento da UE. Em termos de género, 55% dos homens dizem compreender esse funconamento, mas só 40% das mulheres têm o mesmo sentimento. Do ponto de vista do nível económico, 52% dos que dizem conhecer o funcionamento da UE não tem dificuldades em pagar as suas despesas, enquanto só 34% dos que afirmam ter quase sempre dificuldade em fazer esse pagamento entendem como funcionam as instituições. Curiosamente, quando inquiridos sobre aspectos básicos relativos à UE, os cidadãos revelam percentagens de respostas correctas superiores. De facto, 63% sabe de há 27 Estados-Membros, 69% que a Suíça não é um Estado-Membro e 57% reconhece que os deputados do Parlamento Europeu são eleitos pelos cidadãos. Em termos de género, de grau de instrução ou de nível económico, as diferenças traduzem maior conhecimento por parte dos homens, com maior nível de instrução e de nível económico mais elevado. [30]

Estes dados sobre o nível deficiente de informação dos cidadãos, com origem nas instituições europeias, são reforçados por alguns estudos nacionais. Assim, por exemplo, em 2008, Alain Lamassoure, deputado francês no Parlamento Europeu, elaborou um relatório onde considera que a aplicação dos direitos da cidadania europeia apresenta lacunas importantes, em contraste com as normas legais comunitárias aplicáveis às empresas, devido em grande parte à falta de conhecimento dos franceses nesta matéria.[31]

Necessidades de informação, acesso à informação e cidadania

Como notou Steele, um dos problemas associados ao estudo das necessidades de informação dos cidadãos prende-se com a própria definição de “necessidade”.[32] Com efeito, os indivíduos podem nem estar conscientes das suas necessidades de informação porque desconhecem os seus direitos ou porque não sabem que determinada informação os pode ajudar a resolver um problema ou a tomar uma decisão mais adequada. Portanto, esta acepção de necessidade enquanto consciência da falta de algo ou o desejo de obter/aceder a algo não é proveitoso em termos de análise por estar demasiado determinada pela subjectividade de cada indivíduo. Em alternativa, a autora propõe que, no contexto da informação para a cidadania, necessidade seja definida como «(…) the prerequiste for successful, and if necessary critial participation in a social form of life».[33] A definição tem um carácter marcadamente instrumental ao associar a necessidade de informação para a cidadania com um âmbito de acção orientado para tornar os sujeitos capazes de uma participação proveitosa, em sentido individual mas também do ponto de vista do grupo. Ao satisfazer as suas necessidades de

informação cada qual tira maior proveito da sua inserção social, mas contribui igualmente para a própria sociedade. Assim, a sua intervenção deve ser crítica, de envolvimento e contributo para a sociedade numa perspectiva dinâmica. Portanto, serão englobados nesta definição conteúdos de âmbitos diferentes, envolvendo os direitos e os deveres relacionados com as vertentes civil, social ou política, informação susceptível de potenciar a participação dos cidadãos no processo democrático, sustentando o escrutínio das instituições governativas e de todas as decisões do Estado além de informação sobre as responsabilidades políticas, sociais ou ecológicas dos cidadãos.

Ainda segundo Steele, considerando a existência de necessidades não expressas ou mesmo não identificadas pelos sujeitos, será útil atender a procuras potenciais ou necessidades não satisfeitas.[34] No caso da informação europeia, esta abordagem poderá ser extremamente útil porque desconhecendo alguns dos direitos inerentes à cidadania europeia muitos indivíduos não usufruem dessas prerrogativas por falta de conhecimento. O desconhecimento sobre a existência e os procedimentos de acesso a linhas de financiamento, a ignorância sobre formas de fazer chegar a sua opinião aos órgão consultivos ou de decisão, a falta de percepção das oportunidades de reclamação ou de queixa às instituições europeias, representam circunstâncias que diminuem os indivíduos no exercício das suas prerrogativas de cidadãos europeus e que podem ser resolvidas através de processos de informação.

Em termos de informação europeia, o que se verifica é que existe uma oferta muito ampla, necessidades potenciais em larga escala em oposição a uma procura diminuta por parte dos cidadãos porque as necessidades percepcionadas são escassas, resultando de um acesso insuficiente à própria informação disponível.

Aqui, a distinção entre acesso físico e acesso intelectual à informação formulada, no já citado relatório da NCLIS, pode fornecer uma grelha de análise interessante. Nesta perspectiva, o acesso físico inclui os meios físicos e os instrumentos que permitem chegar à informação, incluindo, por exemplo, hardware, software, etc. Já o acesso intelectual pressupõe destreza mental e competências de literacia da informação necessárias para que o sujeito se aproprie da informação.[35] A importância deste tipo de acesso é enfatizada nos seguintes termos:

> *«Information that may exist is not usable without the knowledge that it does exist in the first place, what it is called (without knowing its proper name it still remains hidden), what restrictions if any apply to its disclosure and use, how to find it, where to find it, how to retrieve it, how to discern whether or not it is authentic and official, and, most important of all, how to use it for their practical advantage. In general, people need information, not for the sake of the information itself, but because it is a means to an ends – obtaining an entitlement, finding a job, getting into a school, starting a business, retiring, retraining, mitigating a health problem, planning a trip, or even recreation. Proactive dissemination or knowledge diffusion models emphasize a two-way, interactive model between producer and user, whereas the traditional passive dissemination model emphasizes a one-way, producer-to-user approach.»*[36]

Este excerto, um pouco longo, alude a aspectos fundamentais da informação para a cidadania: a importância da dinâmica tanto do emissor (instituições e serviços governamentais) como dos receptores (todos os cidadãos), o carácter instrumental do acesso a esta informação e a sua relevância para a vida de cada sujeito em quase todas as vertentes da sua existência, decorrendo daí uma grande diversidade temática e tipológica dos conteúdos. Os aspectos relacionados com as características/qualidades desta informação: autenticidade, fiabilidade, transmissibilidade também representam componentes nucleares para a sua disseminação e acesso.

Segundo a NCLIS, uma distinção fundamental é entre acesso e disseminação. A disponibilização do acesso traduz uma intervenção pontual das instituições de governo, ao criarem condições legais e processuais de consulta da informação, respondendo às solicitações do público que tem a iniciativa dessa procura. Contudo, isto não basta. Importa que o governo proporcione ao

público a informação sem que este tenha que a pedir. Nesta perspectiva, colocar a informação na Internet só equivale a acesso físico e não a acesso intelectual, o qual exige que os serviços cheguem aos cidadãos que apresentam necessidades potenciais de informação.[37] A disseminação envolve a divulgação do serviço em locais familiares para os cidadãos, enfatizando os aspectos da disponibilidade, mas também da facilidade e gratuitidade dessa informação.

Aqui, pode colocar-se a problemática de mediação e da desintermediação entre o utilizador e os recursos informacionais disponíveis na Internet. Num paradigma pós-custodial, tal como definido por Silva e Ribeiro em vários trabalhos,[38] as instituições orientam-se para a disponibilização da informação, favorecendo o acesso alargado a utilizadores com perfis muito diversificados, desde os especialistas até ao grande público. A colocação de grandes quantidades de informação disponíveis em bases de dados, de tipos muito diversos, consultáveis a partir de qualquer dispositivo ligado à Web parece satisfazer este desígnio pós-custodial orientado para a disseminação. Todavia, estando resolvido o pressuposto básico da acessibilidade, resta averiguar o grau de utilização dos recursos, o seu efectivo aproveitamento. Não basta tornar acessível, é fundamental reconfigurar novas formas de mediação aproveitando os contributos dos próprios utilizadores através da mediação distribuída/partilhada e da cumulativa, tal como definidas por Silva.[39]

Assim, a desintermediação que alguns podem pensar ser característica do acesso à informação na Web não passa de um mito, criador de ideias erroneamente consideradas potenciadoras de liberdade de informação absoluta. Isso ficou claro, aliás, na iniciativa WikilLeaks, que tantas notícias e opiniões suscitou. De facto, por exemplo, no que respeita à divulgação dos telegramas diplomáticos dos EUA foram necessários especialistas para interpretar o seu conteúdo e só alguns dos maiores jornais internacionais é que conseguiram “reconfigurar” os dados apresentados de maneira a serem compreensíveis para o cidadão comum.[40]

A literacia da informação e em especial a literacia da informação para a cidadania (europeia) podem constituir um bom patamar para fomentar uma cidadania europeia mais consciente e activa. Esta ligação foi já realçada por alguns autores, em especial por Correia que considerou a literacia da informação um contributo basilar para uma cidadania responsável e activa.[41] Tal como Carpini e Keeter, também Correia demonstrou a importância de um ambiente informacional propício à consciencialização da cidadania e ao seu exercício, nas múltiplas vertentes das vidas dos indivíduos.

Naturalmente, a definição de literacia da informação para a cidadania deverá partir da matriz presente nas inúmeras definições de literacia da informação.[42] Assim, poderemos entender a literacia da informação para a cidadania como o conjunto de competências para pesquisa, acesso, avaliação, selecção e uso crítico da informação no âmbito do exercício dos direitos e dos deveres de cidadania.

Os cidadãos estarão então habilitados a saber tirar partido e a dar um uso proveitoso aos recursos de informação que os governos nacionais e em especial as instituições europeias disponibilizam, sobretudo em ambiente digital. No caso da UE, pode considerar-se que os cidadãos são percepcionados como consumidores de informação aos quais se oferece uma grande variedade de produtos, medindo-se depois o seu uso de forma quantitativa, sem atender à componente qualitativa. Esta pode ser melhorada a partir da identificação das necessidades de informação europeia dos cidadãos para depois criar estratégias e programas de uso (não só de divulgação) dos recursos de informação, com base num referencial de literacia da informação europeia.

Conclusão

Recuperando a óptica de Bellamy, podemos afirmar que os europeus pertencem a uma comunidade política democrática, configurada pelas instituições comunitárias e, desde os anos noventa, essa pertença passou a estar associada a um conjunto de direitos de cidadania, os quais foram progressivamente alargados, incluindo a oportunidade de participação nos processos de decisão política, económica e social, através de consultas eleitorais e de mecanismos de auscultação pública e de petição. Contudo, como vimos, os europeus demonstram um conhecimento pouco satisfatório das prerrogativas da cidadania e um nível de envolvimento que precisa de ser incrementado.

O acesso e o uso de informação, tal como definidos por Schutz para o "cidadão bem informado" constituem um ponto de partida útil para formular princípios e estratégias políticas no campo da informação para a cidadania europeia. As instituições deverão dar especial relevo à informação sobre os processos e os actores do governo europeu, incidindo no que Carpini e Keeter consideram as "regras do jogo".

Em teoria, quanto mais e mais diversificados recursos de informação os cidadãos tiverem à sua disposição mais aptos estão para formularem opiniões pessoais fundamentadas e tomarem decisões adequadas. Contudo, isto pode não ser mais do que uma ilusão porque a disponibilização de mais e de melhor informação pode até ser destruidora da capacidade de cada indivíduo se informar. Pode ser tão problemático encontrar informação, por ela ser escassa ou o seu acesso ter obstáculos, como escolher informação pertinente e de proveniência confiável quando a quantidade disponível se torna esmagadora. É neste contexto que as competências de informação especificamente orientadas para a cidadania podem trazer vantagens significativas permitindo concretizar a inteligência colectiva definida por Pierre Lévy, a partir das possibilidades oferecidas pela ciberdemocracia.

Referências bibliográficas

Bawden, D. (2001). “Information and digital literacies: A review of concepts”. Journal of Documentation. 57, 2: 218-259.

Bellamy, R. (2008). Citizenship: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press.

Carpini, M. X. D. (1999). In search of informed citizen: what Americans know about politics and why it matters [em linha]. [Acedido 04.03.2011]. Disponível na WWW: http://frank.mtsu.edu/~seig/pdf/pdf_carpini.pdf>.

Chatiel, F. (2008). “La citoyenneté européenne”. Cahiers du Conseil constitutionnel [em linha], 23. [Acedido 07.03.2011]. Disponível na WWW: <URL: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/pdf/conseil-constitutionnel-51807.pdf>.

Commission des Communautés Européennes (27.10.2010). Rapport sur la citoyenneté de l’Union: Lever les obstacles à l’exercice des droits des citoyens de l’Union. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes. (COM (2010) 603 final).

Communauté Européenne. Commission (1985). L'Europe des citoyens: rapports du Comité ad hoc: Rapport Adonnino. Luxembourg: EUR-OP.

Correia, A. M. R. (2002). Information Literacy for an Active and Effective Citizenship: White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic [em linha]. [Acedido 18.03.2011]. Disponível na WWW <URL: http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-fullpaper.pdf>.

Eurobaromètre flash: La citoyenneté européenne: Rapport analytique (2010) [em linha]. [Acedido 18.03.2011], 294. Disponível na WWW: <URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_294_fr.pdf>.

Eurobaromètre: l’opinion publique dans l’Union Européenne: automne 2010 [em linha]. [Acedido. 18.03.2011], 74. Disponível na WWW: <URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb74/eb74_publ_fr.pdf>

European Commission (15.2.2008). Report from the Commission: Fifth Report on Citizenship of the Union (1 May 2004 – 30 June 2007). Brussels: European Commission. (COM (2008) 85 final).

European Commission (27.10. 2010). Report from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee under article 25 TFEU on progress towards effective EU citizenship 2007-2010. Brussels: European Commission. (COM (2010) 602 final).

Ferreira, J. R. (1990). A democracia na Grécia Antiga. Coimbra: Livraria Minerva.

Lamassoure, A. (2008). Le citoyen et l’application du droit communautaire: Rapport au Président de la République [em linha]. [Consult. 18.03.2011]. Disponível na WWW: <URL: http://www.alainlamassoure.eu/liens/817.pdf>.

Lévy, P. (2003). Ciberdemocracia. Lisboa: Instituto Piaget.

Marcella, R. & Baxter, G. (1998). “The citizenship information needs of the UK public: the quest for representativeness in methodological approach”, In Wilson, T.D.& Allen, D.K. (Eds.), Exploring the contexts of information behaviour: proceedings of the second international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts. London: Taylor Graham, pp.304-320.

Marcella, R. & Baxter, G. (1999). “A national survey of the citizenship information needs of the general public”. Aslib Proceedings: new information perspectives. 51: 4, pp. 115-121.

Marcella, R. & Baxter, G. (2001). "Citizenship information research at the School of Information and Media", Library Review. 50: 2, pp.65-73.

Pereira, M. H. R. (1987). Estudos de História da Cultura Clássica: Cultura Grega. 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schutz, A. (1964). "The well-informed citizen. An essay on the social distribution of knowledge". In Brodersen, Arvid (Ed.), Studies in Social Theory. The Hague: Martinus Nijhoff, pp. 120-134.

Silva, A. M. da & Ribeiro, F. (2002). Das "Ciências" documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A. M. da & Ribeiro, F. (2010). Recursos de informação: serviços e utilizadores. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, A. M. da (2010). "Mediações e mediadores em Ciência da Informação". Prisma.Com [em linha], 9. [Acedido. 16.03.2011]. Disponível na WWW: <URL: http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/prismacom/article/viewFile/700/pdf>.

Silva, A. M. da [et al.] (1999). Arquivística: teoria e prática de uma ciência da informação. Porto: Edições Afrontamento.

Steele, J. (1998) "Information and citizenship in Europe", In Loadar, B. D (Ed.). Cyberspace divide: equality, agency and policy in the information society. New York: Rutledge, pp. 159-179.

Tousignant, N. (2005). "L'impact du comité Adonnino (1984-1986): rapprocher les Communautés européennes des citoyens". Etudes internationales, XXXVI, 1: 41-59.

US National Commission on Libraries and Information Science (2001). A comprehensive assessment of public information dissemination: final report. Washington: US Government Printing Office.

Virkus, S. (2003) "Information literacy in Europe: a literature review". Information Research. 8, 4.

Zukin, C. [et al.] (2006). A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen. New York: Oxford University Press.

[1] Cf. Pereira, M. H. R. (1987). Estudos de História da Cultura Clássica: Cultura Grega. 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 165-175 e Ferreira, J. R. (1990). A democracia na Grécia Antiga. Coimbra: Livraria Minerva, pp. 66-69.

[2] Bellamy, R. (2008). Citizenship: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press.

[3] Bellamy, R. Op. cit., pp. 121.

[4] Schutz, A. (1964). "The well-informed citizen. An essay on the social distribution of knowledge". In Brodersen, A. (Ed.), Studies in Social Theory. The Hague: Martinus Nijhoff, pp. 120-134.

[5] Schutz, Alfred. Op. cit., pp. 122-123.

[6] Marcella, R. & Baxter, G. (1998). "The citizenship information needs of the UK public: the quest for representativeness in methodological approach", In Wilson, T.D.& Allen, D.K. (Eds.), Exploring the contexts of information behaviour: proceedings of the second international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts. London: Taylor Graham, pp.304-320; Marcella, R. & Baxter, G. (1999). "A national survey of the citizenship information needs of the general public". Aslib Proceedings: new information perspectives. 51: 4, pp. 115-121; Marcella, R. & Baxter, G. (2001). "Citizenship information research at the School of Information and Media", Library Review. 50: 2, pp.65-73.

[7] Carpini, M. X. D (1999). In search of informed citizen: what Americans know about politics and why it matters [em linha]. [Acedido 04.03.2011]. Disponível na WWW: http://frank.mtsu.edu/~seig/pdf/pdf_carpini.pdf>.

[8] Lévy, P. (2003). Ciberdemocracia. Lisboa: Instituto Piaget.

[9] US National Commission on Libraries and Information Science (2001). A comprehensive assessment of public information dissemination: final report. Washington: US Government Printing Office.

[10] Carpini, M. X. D – Op. cit.; Zukin, C. [et al.] (2006). A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen. New York: Oxford University Press.

[11] Chatiel, F. (2008). "La citoyenneté européenne". Cahiers du Conseil constitutionnel [em linha], 23. [Acedido 07.03.2011]. Disponível na WWW: <URL: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/pdf/conseil-constitutionnel-51807.pdf>, pp. 2.

[12] Tousignant, N. (2005). "L'impact du comité Adonnino (1984-1986): rapprocher les Communautés européennes des citoyens". Etudes internationales, XXXVI, 1: 41-59.

[13] http://europa.eu/abouteuropa/stat/index_en.htm [Acedido 24.03.2011].

[14] O registo dos documentos do Parlamento Europeu está disponível em http://www.europarl.europa.eu/RegistreWeb/search/simple.htm?language=PT [Acedido 21.03.2011], o do Conselho em http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=549&lang=pt [Acedido 21.03.2011] e o da Comissão em

http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?CL=pthttp://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?CL=pt [Acedido 21.03.2011].

[15] http://europa.eu/europedirect/index_pt.htm [Acedido 21.03.2011].

[16] http://ec.europa.eu/citizenship/who-we-are/doc52_en.htm [Acedido 21.03.2011].

[17] http://europa.eu/legislation_summaries/human_rights/fundamental_rights_within_european_union/l16026_en.htm [Acedido 21.03.2011].

[18] http://eudo-citizenship.eu/ [Acedido 21.03.2011].

[19] Commission des Communautés Européennes (27.10.2010). Rapport sur la citoyenneté de l'Union: Lever les obstacles à l'exercice des droits des citoyens de l'Union. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes. (COM (2010) 603 final).

[20] European Commission (27.10. 2010). Report from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee under article 25 TFEU on progress towards effective EU citizenship 2007-2010. Brussels: European Commission. (COM (2010) 602 final); European Commission (15.2.2008). Report from the Commission: Fifth Report on Citizenship of the Union (1 May 2004 – 30 June 2007). Brussels: European Commission. (COM (2008) 85 final).

[21] European Commission (15.2.2008). Op. cit., pp. 2.

[22] http://europa.eu/europedirect/fact_and_figures/index_pt.htm [Acedido 21.03.2011].

[23] Eurobaromètre flash: La citoyenneté européenne: Rapport analytique (2010) [em linha]. [Acedido 18.03.2011], 294. Disponível na WWW: <URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_294_fr.pdf>.

[24] Eurobaromètre flash (…), pp. 7-11.

[25] Eurobaromètre flash (…), pp. 12-16.

[26] Eurobaromètre flash (…), pp. 17-22.

[27] Eurobaromètre flash (…), pp. 23-33.

[28] Eurobaromètre: l'opinion publique dans l'Union Européenne: automne 2010 [em linha]. [Acedido. 18.03.2011], 74. Disponível na WWW: <URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb74/eb74_publ_fr.pdf>, pp. 37-39, pp. 40 e p. 45.

[29] Eurobaromètre: l'opinion (…), pp. 43.

[30] Eurobaromètre: l'opinion (…), pp. 48-52.

[31] Lamassoure, A. (2008). Le citoyen et l'application du droit communautaire: Rapport au Président de la République [em linha]. [Consult. 18.03.2011]. Disponível na WWW: <URL: http://www.alainlamassoure.eu/liens/817.pdf>.

[32] Steele, J. (1998) "Information and citizenship in Europe", In Loadar, B. D (Ed.). Cyberspace divide: equality, agency and policy in the information society. New York: Rutledge, pp. 159-179.

[33] Steele, J., Op. cit., pp. 162.

[34] Steele, J., Op. cit., pp. 165-166.

[35] US National Commission on Libraries and Information Science (2001). Op. cit. pp. 22.

[36] US National Commission on Libraries and Information Science (2001). Op. cit. pp. 49.

[37] US National Commission on Libraries and Information Science (2001). Op. cit. pp. 23.

[38] Silva, A. M. da [et al.] (1999). Arquivística: teoria e prática de uma ciência da informação. Porto: Edições Afrontamento; Silva, A. M. da & Ribeiro, F. (2002). Das "Ciências" documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular. Porto: Edições Afrontamento; Silva, A. M. da & Ribeiro, F. (2010). Recursos de informação: serviços e utilizadores. Lisboa: Universidade Aberta.

[39] Silva, A. M. da (2010). "Mediações e mediadores em Ciência da Informação". Prisma.Com [em linha], 9. [Acedido. 16.03.2011]. Disponível na WWW: <URL: http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/prismacom/article/viewFile/700/pdf>, pp. 31.

[40] "Piecing Together the Reports, and Deciding What to Publish". New York Times (25.10.2010). [Acedido 21.03.2011]. disponível na WWW: <URL: http://www.nytimes.com/2010/07/26/world/26editors-note.html?_r=1>; "Text From a Selection of the Secret Dispatches". New York Times (25.10.2010). [Acedido 21.03.2011]. disponível na WWW: <URL: http://www.nytimes.com/interactive/world/26warlogs.html>

[41] Correia, A. M. R. (2002). Information Literacy for an Active and Effective Citizenship: White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic [em linha]. [Acedido 18.03.2011]. Disponível na WWW <URL: http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-fullpaper.pdf>.

[42] Para uma revisão dos conceitos associados à literacia da informação ver Bawden, D. (2001). "Information and digital literacies: A review of concepts". Journal of Documentation. 57, 2: 218-259 e Virkus, S. (2003) "Information literacy in Europe: a literature review". Information Research. 8, 4.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

"A Bruxinha, dez anos no papel de um jornal, na formação de futuros leitores"

SÍLVIA MARIATEIXEIRA ALVES
Semanário Região de Leiria
bruxinhadepapel@gamil.com

Resumo:
Bruxinha nasceu em 1999 e mora no Região de Leiria desde 2003. Foi uma revista mensal para crianças, publicada em jornais do grupo Sojormedia, em cinco distritos: O Ribatejo, O Aveiro, O Eco, O Jornal do Centro e o Região de Leiria. Desde 2007, coincidindo com o fim do porte pago, integra, todas as semanas, uma página apenas no Região de Leiria, continuando a divulgar livros, histórias, entrevistas com escritores e ilustradores e notícias das actividades de escolas e bibliotecas.
Os jornais têm responsabilidade cívica, articulada com o seu próprio interesse, na formação de leitores. As condições socioeconómicas da população portuguesa não permitem pôr em causa a importância dos jornais, nem questionar ainda a pertinência da sua existência em suporte de papel. Os jornais são para uma larga maioria da população, a sua única leitura.
As novas gerações já não serão apenas leitores "de papel". A sobrevivência dos jornais exige novos suportes. Mas continua a ser necessário investir na formação de bons leitores, promover o livro e a leitura, como um bem essencial.
A Bruxinha está também presente no Twitter: (https://twitter.com/Bruxinhadepapel) através do qual iniciou uma colaboração com o Colégio de Alfragide, na Casa das Histórias Mágicas. Um exemplo, entre muitos a explorar, de como uma rede social pode ser usado para traçar um caminho que as crianças seguirão até aos livros.
Muitas escolas e bibliotecas divulgam as suas actividades através de blogues e redes sociais. Daqui resulta uma dispersão informativa que não chega às famílias e que pode chegar através dos media, em particular pelos jornais/rádios regionais.
Melhorar os nossos níveis de literacia passa pelo envolvimento das famílias e este pela capacidade dos jornais, escolas e bibliotecas serem colaborativos e falarem uma mesma linguagem quando se trata da divulgação de actividades de promoção do livro e da leitura.

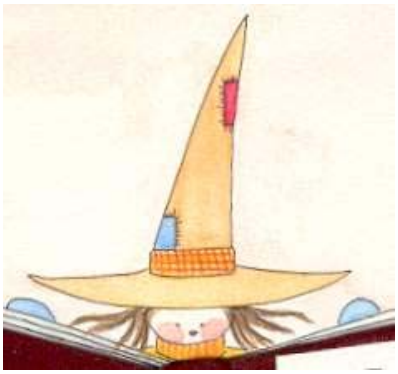
Palavras-chave:
Jornais, crianças, família, livros, leitores

O começo no papel

O papel esse misterioso ser que tem cheiro, tem palavras, tem vida e envelhece como todos nós, sobreviver-nos-á?

Com a chegada do correio vem o jornal e lá dentro um espaço que fala de livros e de histórias. Restará, anos passados, o recorte de uma Bruxinha guardada num livro que a menina, agora senhora, encontrará em casa dos pais. A Bruxinha traz-lhe à memória a infância e livros esquecidos e empoeirados num sótão, por falta de espaço no seu pequeno e moderno apartamento onde cabe o portátil, o ipad, a televisão, o mundo imenso que a Net ali faz desaguar, o tempo e a falta dele. A memória onde a guardaremos? Em suportes digitais, assépticos e sem cheiro?

Tudo muda mas a leitura permanecerá.



Sou uma Bruxinha de papel, vivo entre livros guardo memórias de antigas gentes, diferentes raças, numa casa "cheia de sol nas vidraças e de sombras nos recantos". Guardo histórias de quem subiu montes, desceu colinas, cruzou oceanos e de outros que, sentados, quietos, olhando, calmamente, nuvens informes constroem "castelos roqueiros erguidos na penedia"... e assim passam ainda as horas enquanto o pensamento escorre, dos dedos para folhas brancas, dos dedos para teclas pretas… dando "novos mundos ao Mundo"

A primeira página da história

Ao longo de doze anos, no meu trabalho como professora de Ciências, confrontei-me, diariamente, com problemas decorrentes da falta de leitura. Sempre considerei que a questão não era só para professores da Língua Portuguesa mas para todos os professores. Todos, enquanto educadores, somos por dever promotores da leitura insubstituível na aquisição de conhecimento.

A Bruxinha é ela própria uma história. Uma história não dissociável da minha, dos caminhos e atalhos que fui percorrendo por intenção, por acasos e condicionalismos vários. A ideia surge pela primeira vez em 1996, era personagem de uma história que começou a ser escrita na contracapa de uma caderneta de avaliação, numa reunião de conselho de turma, em regresso à escola depois da minha licença de maternidade. Aquela Circe, feiticeira, a viver numa floresta ao lado de uma auto-estrada, serviu de inspiração, três anos mais tarde, para uma revista para crianças e encontrou o seu destino como história dentro de um livro.

A Bruxinha começou como revista mensal, com oito páginas a cores, no semanário Notícias de Leiria, em Dezembro de 1999. O objectivo era criar um espaço no jornal que fosse objecto de entretenimento e de promoção da leitura, através da divulgação de livros, publicação de histórias e

dando notícias de actividades lúdicas e pedagógicas. O seu púbico alvo: crianças até doze anos, pais e professores.

Ancorada a algumas ideias que remontam a memórias da minha infância, à importância que tiveram jornais, como o Primeiro de Janeiro, com espaço para os mais pequenos. A aprendizagem da leitura começa na escola, mas a sensibilização começa em casa, no berço, nas histórias contadas, no exemplo de pais leitores.

Em 2002 o Notícias de Leiria, sob a direcção de José António Laranjeira, recebeu do Instituto Português do Livro e Bibliotecas um apoio para que a Bruxinha e o jornal, durante um ano, chegassem a todas as Bibliotecas da rede pública.

A segunda página da história

Em 2003 na sequência de uma mudança na direcção do jornal, a publicação da Bruxinha foi interrompida, por decisão minha, e retomada, após uma pausa de 9 meses, com um novo design gráfico e dezasseis páginas, no Região de Leiria, em Outubro de 2003.

A partir de 2004 a Bruxinha passa a ser publicada em outros jornais do grupo Sojormedia: O Ribatejo, O Aveiro, O Eco, O Jornal do Centro e o Região de Leiria. Cinco jornais em quatro distritos. Nesta mudança passa a ter 32 páginas, oito das quais para divulgação de actividades de cada distrito, duas páginas para cada.

As rubricas da revista a Bruxinha

- A capa: temática
- Correio: espaço destinado a auto-retratos, desenhos e cartas dos leitores
- Saber Mais Sobre... Sobre alimentação, reciclagem, higiene...
- Biblioteca: apresentação de livros
- Gente Grande e os livros que Leu Quando era Pequena: testemunhos sobre livros lidos na infância que tenham deixado um lugar especial na memória.
- Página Perdida: um passatempo para encontrar o livro a que corresponde uma página. Uma forma de divulgar autores como Charles Dickens, Júlio Verne, Selma Lagerlof, Aquilino Ribeiro, Miguel Torga, Alves Redol…
- Conto: contos e ilustração. A divulgação da mensagem de 2 de Abril.
- Folhas e Bichos: animais e plantas falam de si.
- Personagem: sobre uma personagem da História
- Perguntador: um questionário com escolha múltipla
- Dicionário: definição de uma palavra
- Sítio do Gato: apresentação de sites, cd’s, filmes, exposições...
- Gatices e Bruxices: passatempos.
- Notícias: divulgação de actividades que envolviam crianças.
- Páginas para publicidade.

Regresso

A Bruxinha, desenhada por Ana Teresa Resende, vai ao longo do tempo ganhando vida como personagem, como voz dentro da página e fora dela.
Continuo a actividade começada em 2004, a contar histórias em escolas, e bibliotecas e, mensalmente, como voluntaria, na Pediatria do Hospital de Santo André, em Leiria, para crianças e pais.

O Região de Leiria investiu bastante na distribuição gratuita da revista Bruxinha nos dias da Criança, na Aldeia de Natal, em Leiria. Na Festa da Criança, em Santarém, em escolas dos quatro distritos e na Pediatria do Hospital de Leiria. A Bruxinha tornou-se conhecida de muita gente.

Mas, em 2006, com a necessidade de controlar custos a Bruxinha volta, novamente, a ser publicada apenas ao *Região de Leiria* e com 16 páginas.

Em Fevereiro de 2007, coincidindo com o fim do porte pago, a Bruxinha passa a ser publicada, semanalmente, no corpo do próprio jornal onde se mantém. Retomo algumas das rubricas da revista, numa página, mas o menor espaço obriga a alternância e a ajustes gráficos semana a semana. Mantém-se a divulgação de livros, histórias, entrevistas com escritores e ilustradores e notícias das actividades de escolas e bibliotecas.

Encaro sempre os lados mais positivos. A vertente regional como um factor de descentralização em relação aos interesses dos jornais nacionais. A periodicidade semanal como uma mais-valia em relação à periodicidade mensal apesar da condicionante do espaço. A existência da Bruxinha no corpo do jornal como uma forma de não passar despercebida aos pais. E a longevidade que vive de alguma teimosia e concessões como uma conquista. Em 2011 cumprirá doze anos.

Temos uma sociedade onde a iliteracia ainda é um grande problema a combater. Há muita gente que não lê livros e para quem o jornal é o seu ponto de contacto com a leitura. Há pessoas que vão a biblioteca só pelos jornais.

A Bruxinha e os livros

Tem sido importante no meu trabalho a ligação ao público infantil, a minha experiência como professora, a minha ida às escolas quer como contadora de histórias quer como autora. Aliás, a minha actividade como escritora para crianças acontece como somatório de felizes acasos decorrentes da existência deste projecto.

O início da publicação da Bruxinha coincide com o aparecimento da revista Malasartes dirigida pelo Dr. Dr. José António Gomes, ainda hoje a única revista no nosso pais que se dedica, exclusivamente, à Literatura Infanto-Juvenil. E foi a partir da referência ao aparecimento do Bruxinha, feita algumas vezes na Malasartes, que a escritora Maria de Lourdes Soares conhece a revista, e depois de ler histórias que escrevi para as páginas do conto, me convida a escrever para a colecção Contos Contados que ela coordena. Um desafio do qual surge o meu primeiro livro "Coisas de Mãe", com ilustrações de João Caetano.

A colaboração com o Dr. Jorge Listopad, que durante o ano de 2005 escreveu, mensalmente, um conto para uma página com título genérico: "Coisas Vivas" dará origem ao livro "Todos para a Mesa", publicado na editora Afrontamento, com ilustrações da Manuela Bacelar e que integra o Plano Nacional de Leitura.

Em 2009, no décimo aniversário, acontece a publicação de um livro, onde é contada a história da Bruxinha, começando na dos seus pais: "A Feiticeira do Bosque e o Professor de Botânica".

A Bruxinha funcionou como laboratório de produção literária e espero que também de leitores.

O papel divulgador do jornal

A quem cabe a responsabilidade de divulgar as actividades da escola? À escola enquanto instituição? Aos professores? Ou aos Media? Como muitas vezes acontece, quando estamos em território de todos facilmente ficamos em território de ninguém. Aos jornais sem dúvida cabe a responsabilidade de divulgar todas as actividades de promover a leitura, no próprio interesse de conquistar os novos leitores.

Muitas escolas e bibliotecas divulgam actividades através de blogues, ainda pouco articulados com as redes sociais. Daqui resulta uma dispersão informativa que muitas vezes passa ao lado das famílias mas que pode chegar a elas através dos media, em particular, através dos jornais regionais.

Melhorar os nossos níveis de literacia passa pelo envolvimento das famílias e este pela capacidade dos jornais, escolas e bibliotecas serem colaborativos e falarem uma mesma linguagem quando se trata da divulgação de actividades de promoção do livro e da leitura.

Na actual situação socioeconómica do país, com as assimetrias entre as grandes cidades e o interior, a infoexclusão de um grande número de pessoas e a dificuldade de compatibilizar o ritmo de vida de muitas profissões com o acompanhamento dos filhos, os jornais ainda são importantes no seu formato tradicional.

Não podem descurar a sobrevivência futura, têm de atender a novos desafios, sobretudo para não perder os leitores que crescem e se tornam mais exigentes. Há uma maior rapidez na busca da informação. Um jornal só pode noticiar em cima do acontecimento usando a plataforma on-line. Para o papel faz sentido uma abordagem mais aprofundada, mais cuidada, mais “literária” e crítica.

Há quem seja leitor de jornais de papel e já leitores da era digital, por agora apenas uma minoria dispensa o papel. Mas os jornais são no formato tradicional a única leitura para uma maioria da população. E as crianças de hoje como serão quando crescerem? Certo é que serão melhores leitores de jornais se forem familiarizados com esse hábito, se crescerem vendo os adultos a fazê-lo.

A importância das redes sociais

Há um enorme potencial na ligação dos jornais às redes sociais em prol da educação e da participação cívica das nossas crianças. Os últimos exemplos a que assistimos, no país e no mundo, como forma de mobilização são disso um bom exemplo.

A Bruxinha está presente no Twitter, desde Março de 2009. (https://twitter.com/notasdabruxinha)

Aliás, foi através do Twitter que iniciei uma colaboração, com o Colégio de Alfragide, no blogue Casa das Histórias Mágicas. Este blogue foi recentemente incluído numa distinção que o Ministério da Educação atribuiu a blogues colaborativos.

O blogue é de uma educadora de Infância, Ana Domingues, que usa o Twitter como ferramenta pedagógica na sala de aula. Nesta turma as actividades decorrem com toda a normalidade e são de forma natural comentadas no Twitter, permitindo, também, a participação dos pais.

As crianças, aprendem como se usa o Twitter, familiarizam-se com a escrita, com a leitura, com os números. Os limitativos 140 caracteres aqui são inventivos.

Também através do Twitter descobri o blogue de Palavras Cruzadas do Paulo Freixinho (http://palavrascruzadas-paulofreixinho.blogspot.com/) que faz Palavras Cruzadas, profissionalmente, há vinte anos, usando regularmente livros como mote.

As Palavras Cruzadas sempre foram um ponto de ligação dos leitores aos jornais de papel, E é muito interessante ver como o Paulo as integrou tirando proveito do suporte digital e colocando-as duplamente a favor do uso da palavra e dos livros.

São apenas dois exemplos, entre muitos a explorar, de como uma rede social pode ser usada para traçar caminhos para a leitura.

Novos caminhos a explorar

- A associação do Twitter ao blogue da biblioteca pode ser uma forma de divulgação rápida e eficaz das actividades da Biblioteca/escola.
- Pré-definir um período de tempo para aceitar os *tweets.*
- Definir o número mínimo/máximo de tweetts.
- Incentivar o comentário de notícias.
- Criar o hábito de confirmação da origem da notícia.
- Fazer cruzamento de informação.
- Dar atenção ao efeito da replicação de um comentário.
- Divulgar sugestões de leitura.
- *Postar tweets* de citações para identificar ou comentar.
- Construção de histórias. (ex. concursos de micro narrativa).
- A partir da sugestão de leitura de um livro fazer comentários da leitura.
- Escolher tweetts com comentários mais significativos: como promoção, como crítica, como citação do livro.
- Fazer um resumo do livro.
- Há muitas possibilidades em breves e múltiplos 140 caracteres.
- E a vantagem de colocar silenciosa e produtivamente um grupo em debate sob o olhar discreto e mais ou menos interveniente de um adulto.

Papel ou digital?

Haverá vertentes económicas, energéticas e tecnológicas a ditar o futuro do papel. Sabemos que estamos em período de transição. A longevidade desse período de transição é a nossa incógnita.

Haverá um dia em o papel desaparecerá? A pergunta interessa para desenvolver novos formatos e abordagens, a resposta não é importante. Qualquer que seja o ritmo e o rumo da mudança, alguém terá de continuar a procura da notícia, a interpretar os factos, a fazer investigação mais aprofundada. Alguém terá de ser pago para isso. A nossa disponibilidade para a mudança do paradigma da informação do papel para o suporte digital passa pela consciência de que não ela não será instantânea, nem gratuita.

É importante, quando se anuncia a morte dos jornais tal como os conhecemos, ter consciência da existência de um sujeito por detrás de um jornal, seja em papel ou digital. Há alguém que trabalha na rede, mesmo que nestes tempos seja um trabalho muito "sem rede".

Podemos não estar na rede social?

Há muitas bibliotecas no Facebook, algumas no Twitter, mas ainda não estão lá de forma regular e assertiva. Há professores que ainda dizem: “eu não quero”, “eu não gosto”, “eu não percebo”. Atitude cada vez menos compreensível porque os alunos e os filhos estão lá.

Muitos professores lamentam que os alunos vão à biblioteca para ir para o computador. Tem que haver portas e caminhos no computador para a leitura para a escrita, para os livros e para os jornais.

Acho pertinente investir na presença de jornais na escola. Falta-nos uma cultura de sensibilização para a importância da leitura da imprensa escrita, para a sua utilização em sala de aula de forma sistemática. Os jornais podem ser utilizados nas próprias aulas. Muitos assuntos podem remeter para a sua leitura extra aula.

Ecos dos escritores na escola

Há escolas a organizar regularmente actividades à volta do livro e da leitura e outras em que isso é um acontecimento pontual. Algumas recebem todos os anos um ou mais escritores e, em outras as crianças nunca viram um escritor. Há crianças que não têm nenhum livro em casa, não vão a bibliotecas, há pais que não têm competências de leitura para os acompanhar e há crianças a quem nunca contaram histórias.

Os jornais podem ajudar na projecção do papel educativo dos encontros dos escritores de livros para o público infanto-juvenil, contribuindo para que essas actividades tenham eco no contexto familiar.

O efeito da presença de um escritor na escola não deve esgotar-se na sua prestação no tempo em que está na escola. Deve haver trabalho preparatório e à posteriori.

Dei particular atenção nos últimos meses a todas as notícias, através do motor de busca do Google, sobre vários escritores: António Mota, José Fanha, Luísa Fortes da Cunha e Margarida Fonseca Santos. Exclui as que referiam aos blogues pessoais ou contas de Facebook de cada um deles. Apenas blogues ou contas de outrem nas redes sociais. E, de facto, foi sem surpresa que confirmei: a informação passa muito pouco pelos meios de comunicação regional, muito menos nacional, mesmo na vertente digital.

Os encontros de escritores nas escolas são, sempre que possível, destacados na Bruxinha. A cobertura que um jornal possa dar à visita de um escritor ou contador de histórias a uma biblioteca ou escola é um factor de ampliação dos efeitos dessa mesma visita, importante no reconhecimento das crianças, dos pais e de toda a comunidade.

Novos tempos, novas mudanças

A 15 de Outubro de 2010 o Região de Leiria teve uma nova remodelação gráfica. O novo formato do Jornal, um pouco mais pequeno, seguindo a linha gráfica do jornal i, trouxe, mais uma vez, um espaço menor para a Bruxinha.

Novo ajuste de rubricas: o “Sítio do Gato” ocupado com filmes, exposições, sites…gadgets. O “Perguntador” seis questões de múltipla escolha, em registo informativo ou humorístico, seguindo um dos temas da página, ou feito sobre o livro referido na “Biblioteca”. A secção “a Bruxinha conta”, com testemunhos sobre os livros de infância de pessoas conhecidas, frequentemente de escritores ou apontamentos sobre um personagem da história.

E depois no espaço central alternam passatempos, reportagem e conto, diversas vezes com a colaboração dos leitores.

Manter o espaço da "Biblioteca" é, mais uma vez, o lado meio cheio do copo. um espaço pequeno mas constante. O desafio formal: apresentar todas as semanas um livro em rigorosos 280 caracteres que correspondem, intencionalmente, a dois *tweets*.

A remodelação também trouxe a alteração da periodicidade da minha crónica, quinzenal, desde 2004. Agora é semanal (Crónica de uma Bruxinha) existe na página da Bruxinha a temática, por isso, relacionada com a família, a educação, os livros, as questões de cidadania.

O futuro

Manter *a Bruxinha* é, per si, um projecto para ao futuro. Crescer, voltar a um formato de revista seria excelente. O futuro passará, naturalmente, por ganhar espaço a nível digital. (http://www.regiaodeleiria.pt/). A continuação da disponibilidade e vontade de estabelecer maior colaboração com as escolas. Uma colaboração que pode ir além das fronteiras regionais, como já acontece através das redes sociais, sobretudo no Twitter.

A Net exige uma grande atenção, pode consumir muito do nosso tempo. Temos de ser cuidadosos e hábeis para navegar, ler, produzir conteúdos, avaliar criticamente o lido e o escrito, para não sermos veículos transmissores de imprecisões. Temos de o fazer também como exemplo para as crianças, para que elas aprendam a movimentar-se dentro deste caldo de cultura global e miscelanizado do bom e do mau, levá-las a aprender a fazer a triagem. A Net deve estar ao serviço da leitura e a leitura ao serviço do bom uso da Net.

O nosso corpo tem um maravilhoso eficientíssimo sistema circulatório, todas as células têm democraticamente o seu quinhão de nutrientes. O paraíso de Borges seria uma Biblioteca com sistema circulatório. A Net podia ser esse eficiente sistema de democratização da leitura. Em teoria, cada livro e cada jornal podem percorrer caminho até cada casa.

Mas ao contrário da televisão a leitura não é uma actividade passiva exige a disponibilidade temporal, mental e física, envolvimento afectivo e hábito. A leitura pede voz, presença, afecto.

A leitura pode ser um prazer, é bom que seja descoberta e usufruída dessa forma mas é também um bem essencial, um instrumento de aprendizagem. A palavra é a nossa expressão de pensamento. Até que estejamos todos no mesmo plano ainda há muito a fazer, para que todos tenham acesso, para que todos leiam, para que todos sejam cidadãos conscientes.

Quando num supermercado a senhora que me arranja o peixe comenta que é leitora da Bruxinha ou da minha crónica, sinto que cumpri algo. Com as crianças está tudo por cumprir, elas crescem e renovam o mundo.

A palavra é também uma arma. A tecnologia torna a palavra uma arma de arremesso com maior alcance, amplia a nossa responsabilidade. Com a Net somos cidadãos com maior poder. E poder não é bom nem mau, o seu uso é que pode sê-lo. O poder da palavra deve estar nas mãos de todos, assim se cumprirá o desígnio da democracia que todos defendemos, a literacia é uma condição para o bom exercício da cidadania.

Por agora ainda precisamos de algo palpável. Mas vamos avançando com mais ou menos reservas para dentro do mundo virtual.

Um dia, daqui a muitos anos, alguém se deterá encantado, novamente, com a descoberta da magia da folha… da rasura, do cheiro e do toque. Um dia alguém ficará emocionado recortando uma notícia… (uma Bruxinha, quem sabe?...)

Até onde e quantas vezes nos reinventaremos?

Algures, daqui a muitos anos, haverá sempre um livro de papel a (re)contar a história.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Jornais escolares e a promoção da literacia cívica e mediática

MARIA JOSÉ BRITES
CIMJ, FCT e ULP
britesmariajose@gmail.com

Resumo:

A junção entre o jornalismo escolar, a participação noutros media noticiosos e a capacidade para identificar assuntos de carácter sociopolítico estiveram na base deste artigo. Analisámos 13 entrevistas semi-estruturadas e 34 artigos escritos por jovens em jornais que participaram no Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo Público (2008/2009) intitulado: "Por que é que a política também é para nós?" A análise das entrevistas revelou representações positivas da participação nos jornais escolares. Foram, ainda, capazes de identificar de forma crítica as notícias da actualidade, incidindo na política, na sociedade e na economia. Já nos artigos, as referências cingiram-se, sobretudo, às formas tradicionais de participação e à opinião sobre política num sentido mais restrito.
Tendo em vista uma melhoria da literacia das notícias e da participação, será de fomentar projectos nos quais os alunos tenham voz e possam ter agência para serem eles próprios os elementos principais do projecto, fomentar o uso do online, promover acções de sensibilização junto das famílias e potenciar os usos do digital por parte dos jovens.
Palavras-chave: jovens, jornais escolares, participação e cidadania.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) constitui um bom ponto de partida para o estudo dos contextos em que os jovens se inserem na produção de jornais escolares, historicamente entre os primeiros recursos mediáticos usados nas escolas. Os artigos 12.º e 13.º são de grande relevância. Ter em conta a opinião da criança em matérias que lhe dizem respeito, assegurar a liberdade de expressão dos seus pontos de vista, bem como conseguir informações e dar a conhecer as suas ideias, são elementos estruturantes. Isto, se quisermos pensar os jornais escolares como espaços de criatividade e de potenciação da ligação à escola e à comunidade envolvente, de promoção da capacidade de expressão e de um real fomento através da prática de uma actividade que pode criar estruturas de cidadania.
Quando o pedagogo francês Célestin Freinet, considerado o pai da imprensa na escola, já no início do século XX se dedicava a contribuir para a disseminação de jornais escolares, pensava-os para que os alunos fossem elementos nucleares nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e da acção deles. A sua proposta assentava na produção de texto livre. Eram os alunos que produziam, decidiam o que publicar, organizavam o jornal e tratavam da sua impressão na escola, bem como da posterior distribuição. Os alunos eram os motivadores e os principais interlocutores deste processo. Este constitui um suporte para a discussão e a capacidade para cada um conseguir proporcionar um sentido de crítica e partilha de ideias e mesmo a gestão de relações de poder (edição dos textos). "Um jornal escolar não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminua o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida." (Freinet, 1974: 78)

Especialmente inspirado por um jornal escolar belga, Correio da Escola, da Escola Decroly, Freinet advogava que o facto de o jovem participar no processo desde o início até à composição tipográfica fazia com que sentisse o texto. A ideia base da liberdade de expressão dos alunos parece ser a fundamental.
A par de Freinet, importa nomear outros precursores importantes, como Janus Korzac, Ovide Decroly, Paul Robin e John Dewey. Se Freinet é considerado pioneiro na utilização de jornais escolares como meios de ensino e de educação, mas também como espaços de empoderamento dos alunos, o emprego sistemático dos mesmos na educação surgiu nos Estados Unidos em 1932, através de uma iniciativa do The New York Times, que distribuía as suas edições nas escolas.
O pedagogo francês enalteceu a importância dos jovens se dedicarem não apenas ao consumo dos jornais mas também à sua produção como método de iniciação cívica (Freinet, 1974: 113). São narrações da vida e do quotidiano, que mostram interesses e sentido sobre o mundo. As actividades extracurriculares são muito relevantes no processo de engajamento e de geração de comportamentos e de valores cívicos.
Manuel Pinto identifica três vantagens e níveis de utilização da imprensa na escola: o pedagógico-didáctico, mais centrado no trabalho na sala de aula; o sócio-pessoal, contribuindo para a cooperação entre os alunos e sequente reflexão em torno de causas, promovendo também a aprendizagem sob o ponto de vista do outro. Por último, Manuel Pinto reconhece um nível macro, no qual é dada relevância à relação da escola com o exterior. Como refere o autor, é “um ensaio de compreensão do mundo em que vivemos e, na medida do possível, uma procura das melhores vias para a intervenção nessa realidade” (1995: 40).
Reconhece-se, desta forma, a importância de se levar o jornal para a sala de aula e para a escola, numa perspectiva de promoção da educomunicação (tendo como ponte de ligação o reconhecimento de uma complementaridade entre a educação e comunicação e não de uma disputa). A criação e formação de cidadãos críticos está dependente do reconhecimento de que vivemos numa sociedade onde os media interferem directamente nas formas de pensar e de agir (Faustino, Martinho, et al, 2007: 53). O jornal escolar terá tanta mais relevância em termos de promoção da cidadania quanto mais disseminado estiver na comunidade escolar (Gonçalves, 2007: 1963)

Palavras-chave:
jovens, jornais escolares, participação e cidadania.

Ligação ao meio envolvente

Um dos aspectos já aqui reforçado foi a ideia da utilidade que o jornal escolar pode ter na ligação dos alunos ao meio envolvente. O jornal escolar é uma ferramenta muito valiosa para a transmissão e enraizamento de conhecimentos junto da população escolar, se a encararmos como um espaço de produção mediática e ao mesmo tempo de contacto dos alunos com os assuntos escolares, do meio envolvente à comunidade escolar e também à sociedade civil. *Nos jornais escolares os assuntos podem ser explicados por jovens a jovens*. Esta é a sua força. Pode constituir uma vantagem do ponto de vista da codificação e descodificação numa linguagem mais acessível.

O jornalismo continua a ser uma fonte primária de acesso ao debate político na esfera pública (Buckingham, 2006: 218). O próprio Buckingham chama a atenção para o facto de os assuntos sobre educação poderem constituir ligações entre a micropolítica do dia-a-dia e a macropolítica institucional (2006: 34).

No quadro do presente artigo, pensamos a conexão mediada tendo como pano de fundo uma ideia alargada de política, ou seja, fora das estruturas primárias do mundo institucional da política, descentrando para outras formas de intervenção que são mais consentâneas com as preocupações das questões que afectam mais directamente e diariamente os cidadãos.

Kum-Kum Bhavnani, num estudo qualitativo realizado em meados dos anos 80 com jovens britânicos, põe em causa a definição tradicional de política e reclama uma definição mais alargada. Assuntos como o desemprego e as experiências do dia-a-dia, segundo a autora, podem ser vistos como implicitamente políticos (2010: 52 e 53). Outro estudo mais recente, desenvolvido em cinco países distintos que colaboraram num projecto de criação de jornais escolares em escolas primárias (França, Escócia, Rússia, Gâmbia e Inglaterra), identifica alguns temas comuns: a poluição, a conservação, as relações pessoais (Holden e Clough, 2000: 216).

Ter cidadãos informados é um valor incontestado e pode contribuir para um aumento da participação (Milner, 2009: 187) e a aproximação à educação cívica deve incluir a dimensão política em vez de a excluir. Milner centra a sua abordagem na relação entre a participação política e o conhecimento político (2002: 2). O autor propõe uma viragem da confiança para o conhecimento como meio de potenciação de um capital social (2002: 5).

Interessa-nos a ideia de um modelo de literacia que entende a literacia cívica como o conhecimento e a capacidade que os cidadãos vão adquirindo para darem sentido aos seus espaços políticos. A literacia é apresentada como um ponto de partida e também um ponto de chegada. Ou seja, é um meio para atingir certos fins, mas o fim em si mesmo. A literacia cívica é um efeito e uma causa, é um "círculo virtuoso" (Milner, 2002: 3).

Quando nos referimos aos media e ao jornalismo, nos nossos dias, já não é possível pensá-los sem os enquadrar num ambiente mais vasto, quer mediático, quer pessoal. A educação e a literacia são processos de aprendizagem ao longo da vida, uma caminhada para um empoderamento onde os indivíduos e o colectivo têm responsabilidades (Frau-Meigs, 2008: 173), num mundo onde os dispositivos mediáticos e digitais são incontornáveis, tornando-se eles mesmo parte desse real.

A trajectória portuguesa

É difícil determinar historicamente os primeiros projectos, sendo que há referências que remontam ao século XVIII. Em Portugal, a publicação identificada como a mais antiga é a do jornal *A Mocidade*, do início do século XIX. O crescimento dos títulos verificou-se, sobretudo, na segunda metade do século passado, em diversos graus de ensino. Além das escolas de nível médio e superior, os jornais escolares também começaram a ser produzidos pelas escolas dos mais novos. O 25 de Abril de 1974 trouxe mudanças, alguns títulos foram fechados, mas os sinais da liberdade também se aplicaram ao jornalismo escolar. "Animados pelos ventos da liberdade, alunos, professores e escolas avançaram, podemos mesmo dizer, em força para o jornalismo escolar, com o aparecimento de variados títulos, mesmo mais do que um na mesma escola, defendendo sectores e ideias diferentes, entre os quais destacamos diversos títulos da responsabilidade exclusiva de alunos" (Gonçalves, 2007: 1956). A evolução positiva manteve-se na década de 80 e na de 90 os jornais escolares começaram a modernizar-se em termos tecnológicos.

O chamado jornal escolar de *tipo Freinet*, que, como já vimos, pressupõe que o conteúdo do texto seja expresso de forma livre (Freinet, 1974: 17), um século depois ainda não está totalmente implementado. Se olharmos para a realidade nacional, é evidente que os jornais escolares constituem espaços relevantes de participação em Portugal em comparação com outros países europeus (Ribeiro e Menezes, 2009: 69). Apesar de o investimento nos jornais escolares em Portugal ter

conhecido nas últimas décadas uma certa revitalização no número de títulos, se formos olhar para os processos produtivos e pedagógicos, a sua relevância nem sempre é a desejável. Tendo em conta que estes projectos nem sempre contam com a envolvência e prevalência dos alunos na sua concretização, desde a organização até à expedição. Em "Portugal são publicados sobretudo jornais escolares, por partirem da iniciativa dos professores, mas que não estão sempre associados a um projecto pedagógico" (Tomé, 2008: 134).

Um número restrito de projectos tem fomentado o uso do jornal escolar como ferramenta de promoção da literacia para os media e para cidadania em Portugal.

O Projecto Público na escola foi criado em 1990, por altura do lançamento do próprio jornal, e, além de ser pioneiro, tem contribuído em boa parte para o fortalecimento e crescimento dos jornais escolares em Portugal, como instrumentos de pedagogia e de reflexão crítica, especialmente entre os jovens, para que tenham uma maior "consciência dos seus direitos e possibilidades de acção face à comunicação social, ajudando-os, nomeadamente, a descodificar a linguagem da imprensa e dos *media* em geral". Este projecto, que tem sido liderado por jornalistas (actualmente por Eduardo Madureira), tem tido o apoio do Ministério da Educação. Este programa desenvolve outros elementos educativos para além do concurso, pois publica um boletim e os Cadernos Público na Escola, documentos importantes de apoio aos professores.

Entretanto, outras iniciativas foram sendo criadas, como o Projecto de Educação para os Media (Castelo Branco, 2007-2011), suportado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo *Semanário Reconquista*. Também é liderado por um jornalista, Vitor Tomé, tendo como uma das suas inovações a distribuição de um CD-rom e de material de apoio aos professores. Existem outros projectos ligados a jornais, com características diversas dos dois anteriores, que promovem a literacia para o jornalismo, como N@escolas Projecto Educativo, do *Diário de Notícias*, e os MEDIALAB (*Jornal de Notícias* e *Diário de Notícias*).

Enquadramento metodológico

Neste artigo analisámos 13 entrevistas semi-estruturadas com jovens que participam em jornais escolares, realizadas no âmbito de um projecto de doutoramento financiado pela FCT (SFRH/BD/47530/2008), e, em complemento, observámos 34 artigos de opinião (de alunos) publicados em 14 jornais que participaram no Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo *Público* (2008/2009) intitulado: "Por que é que a política também é para nós?"

A análise foi conduzida com três grandes questões de fundo: Como é que esta inter-relação com os media em espaço escolar pode contribuir para a construção de uma relação entre os alunos e a cultura cívica? Em que contextos, nomeadamente entre pares e na família, os jovens se habituam a falar de notícias? A participação nos media noticiosos implica uma forte relação com o digital?

A actualidade como fonte de preocupação cívica

Se pensarmos que temas como o desemprego, como refere Bhavnani, são implicitamente políticos, então os discursos dos entrevistados que participam em jornais escolares sobre assuntos que os preocupam estão impregnados de política.

O desemprego/crise, a política, a educação, a saúde e a segurança são os temas que os jovens entrevistados mais referenciaram. As menções ligaram-se, principalmente, ao microcosmo das relações pessoais, por exemplo o desemprego, também associado a casos em que os pais estavam

desempregados ou ao medo de que num futuro próximo eles mesmos sejam desempregados, e a educação, relacionando-a com temas que têm directamente que ver com a vida dos alunos nas escolas.

> *"A crise económica vem influenciar tudo, monopoliza praticamente todas as decisões do governo. A forma como o governo está a lidar com ela… é uma opção, eu pessoalmente não tenho uma decisão formada, mas pelo que tenho visto é uma boa opção." (rapaz, 18 anos)*
>
> *"Talvez o desemprego. Não só por parte dos adultos mas também por parte dos jovens, até por uma perspectiva de futuro. Também por causa da minha mãe… e também me preocupa ter um curso e não ter como trabalhar nele." (rapariga, 16 anos).*

A política tradicional surge-nos por via de diversos assuntos diferentes que são enquadrados por eles mesmo como sendo assuntos políticos, associados a um certo descontentamento que têm em relação ao tema. Todas as entrevistas foram feitas no Porto e no Grande Porto, pelo que são notórias referências à região e sua contraposição em relação ao principal pólo de poder nacional.

> *"E agora que temos uma maioria relativa no governo preocupa-me o facto de se estar a sobrepor as ideologias às ideias. […] Por exemplo, [no Parlamento] quando fala o Partido Comunista, todos os que estão à sua esquerda estão a ver o computador ou a ter conversas paralelas. Ninguém liga. Só ligam as pessoas a cores, as pessoas a ideologias, e tudo o que sair da boca delas para elas já está rotulado como errado, porque só as suas ideias é que são competentes." (rapaz, 17 anos)*
>
> *"Bem, ao nível da política acho que sempre me interessou o tema da regionalização. Penso que nós, a cidade do Porto, é muito… está num patamar muito inferior a Lisboa a determinados níveis." (rapariga, 16 anos)*

Na educação os temas estão directamente relacionados com o nível de ensino: o estatuto do aluno, o regime de faltas e a burocracia. Em termos de segurança, embora muito ligado à comunidade escolar, foi indicado o *bullying*. A entrevistada que assinalou este assunto reconhece que o fenómeno já existe há muito, mas assinala que se tornou mais evidente através das notícias televisivas. Sendo este também um ponto a salientar: a percepção da mediação da informação e da sua consequente relevância.

> ***"****Eu acho que o tema social que me chamou a atenção – porque apesar de já ocorrer há muitos anos só agora está a ser aprofundado – é o bullying nas escolas. Acho que isso é importante porque é uma realidade que já existe há muitos anos. Mas só agora é que se descobriram casos que foram à televisão." (rapariga, 16 anos)*

Duas raparigas assinalaram a preocupação com a saúde, relativamente à Gripe A e também ao facto de em Portugal haver uma clivagem acentuada entre interior e litoral em termos de cuidados de saúde. Uma das entrevistadas mais novas referiu a saúde, dizendo explicitamente que sabe que este ainda não é um tema que a preocupe pessoalmente, mas que a faz pensar nas disparidades entre o interior e o litoral. As artes só foram referidas por uma das entrevistadas.

> *"Como costumo dizer, em Portugal há portugueses de primeira e portugueses de segunda. Há portugueses que estão a cinco minutos de um hospital e há portuguesas a uma hora, que têm imensas dificuldades. Acho que isso é preocupante e o sinal de um atraso enorme do nosso país. Existe uma preocupação cada vez maior de tentar segurar as pessoas no interior, mas as questões de saúde são importantes. Uma das questões que me fazia não ir viver para o interior era precisamente essa." (rapariga, 15 anos)*

Os entrevistados entenderam a preocupação com a política e as problemáticas sociais de uma forma alargada. Já os temas encontrados nos jornais que corresponderam ao desafio do concurso de jornais escolares do *Público* centraram-se mais em questões do foro da política tradicional. Destacou-se, designadamente o discurso centrado no voto e no descrédito e desinteresse na política, mas também nas questões escolares. Há, ainda, referência aos media e uma percepção de que a informação dos media noticiosos está relacionada com a capacidade para os jovens estarem informados para melhor participarem.

> *"Desinteresse dos jovens pela política" (título, rapaz)*
> *"Estamos à Espera que Alguém Governe por Nós?" (título, rapaz)*
> *"Não será necessário incentivarmo-nos a ser activistas? A estarmos a par da actualidade?" (título, rapaz)*
>
> *"Jovens não rima com política" (título, rapariga)*
> *"… considero que, hoje em dia, a política está completamente descredibilizada aos olhos dos jovens. As campanhas eleitorais não passam de críticas mútuas entre os partidos, deixando para segundo plano o que realmente importa: os ideais de quem faz a política e as soluções para os problemas que afectam a sociedade" (rapariga)*
>
> *"Ser cidadão! Política ou não?" (título, rapaz)*
> *"…o grande problema está em despertar o interesse dos jovens de modo a que estes adiram e participem activamente na política. Para que esta se verifique, em primeiro lugar é necessário que os jovens tenham pleno conhecimento do funcionamento da sociedade e principalmente das instituições que a constituem e de como poderão nela intervir. Como jovem verifico que para poder participar activamente na sociedade onde me insiro os meios são poucos e a informação está demasiado burocratizada." (rapaz)*
>
> *"Tantas reformas educativas, tanta preocupação com a educação sexual, tanta valorização do conceito da palavra Cidadania, […] mas de educação política nada. Será que os actuais políticos têm medo de nos abrir os olhos?" (rapaz)*
> *"O jovem deve estar sempre atento às notícias e aos debates políticos para, quando chegarmos à idade adulta, sermos cidadãos bem informados." (rapaz)*
>
> *"Que legitimidade tem alguém que critica sentado no sofá ao ver as notícias, se realmente não sabe o que se passa na realidade e nem actua?" (rapaz e rapariga)*

Qual a importância do jornal escolar para os próprios alunos?

Todos os rapazes entrevistados escrevem artigos de opinião, assumindo-se mais talhados para esta tarefa do que para a produção de notícias ou reportagens. As raparigas dividem-se entre várias funções, como a escrita da opinião, da notícia e da reportagem. Os elementos que promovem a participação no jornal escolar são diversos. Desde a vontade de enaltecer uma opinião pessoal até à possibilidade de contribuir para um debate entre alunos e na comunidade escolar, passando pela oportunidade de aprender a fazer jornalismo, especialmente por parte de raparigas.

> *"Eu tenho muito jeito para a crítica, faço as crónicas do jornal. O jornal tem parte da escola e parte de actualidade. Nas minhas crónicas tento falar das coisas da escola para as pessoas se verem nas situações e perceberem mais dos assuntos, perceberem mais das situações sobre as quais escrevo, procurar ter essa vontade." (rapaz, 16 anos)*
>
> *"O jornal é como um treino para a profissão que quero ter. Isso é uma boa maneira a nível prático para treinar a escrita, que tem de ser treinada, pois há erros fatais. Mais uma vez reforça a minha*

> *participação no grupo escolar, pois tenho de ir aos acontecimentos, escrever e publicar. Também orienta a minha opinião pública, porque também faço artigos de opinião." (rapariga, 16 anos)*

Entre os jornais escolares onde escreviam os entrevistados, além dos jornais de iniciativa institucional da escola havia jornais de associação de estudantes e de iniciativa dos próprios alunos (estes sem retaguarda de professores ou associação de estudantes). Um deles é um jornal de turma espontâneo e feito sem que o resto da comunidade tenha conhecimento oficial da sua existência.

Este último surgiu de uma discussão acesa na sala de aula que tinha a necessidade de continuar fora desse espaço. Inicialmente era impresso e, depois, por uma questão de custos, passou a ser distribuído por e-mail. Qualquer um dos alunos podia argumentar e contra argumentar dando a sua opinião. Este espaço foi também considerado um ponto importante de discussão entre os alunos, numa altura em que isso não é tão viável na sala de aula.

> *"… nós agora, na escola, já quase não temos tempo nem vontade para debater as nossas ideias. O jornal deu para cada um dizer o que achava sobre cada coisa. Por exemplo, eu escrevia um tema e se alguém não estivesse de acordo… dava a sua opinião e escrevia. Assim, deu para nos conhecermos também." (rapariga, 14 anos)*

Os alunos têm opiniões formadas sobre a qualidade e sobre a existência ou não de liberdade de expressão no jornal escolar em que se inserem. Os cinco alunos dos dois jornais de iniciativa deles sentem-se mais livres para expressar as suas opiniões. É neste grupo que se nota menos uma influência e interligação entre as disciplinas e o jornal, a ideia é pensar em temas, escolares ou não, e debatê-los.

Nos outros casos em que o jornal não surgiu da iniciativa dos alunos, os discursos tendem a identificar a dependência da opinião do professor e da escola nestes projectos de jornalismo na escola.

> *"…em contextos de sala de aula, tinha de ter cuidado com o sentido do texto, é sempre preciso um cuidado especial por estarmos numa escola. Não se pode abrir demasiado os horizontes." (rapariga, 15 anos)*

Quando se fala de notícias

Quando questionámos os entrevistados quanto aos contextos em que as notícias são comentadas em casa, verificámos que os jornais televisivos, em especial os da noite, continuam a ser pretextos primordiais para conversas com as notícias entre pais e filhos.

Este é um assunto ao qual pretendemos dar uma atenção mais aprofundada em análises futuras. De qualquer modo, a observação inicial indica que nas famílias onde as conversas são espaços de participação dos filhos, estes tendem a apresentar não só diversos níveis sobrepostos de participação como também são os que usam mais a internet como espaço de participação. Os contextos familiares apresentam-se como espaço de promoção de pontes de conhecimento e nos quais é importante promover o conhecimento, no online e no offline. "Terá de ser feita uma aposta continuada da promoção da literacia junto das famílias uma vez que constituem um importante espaço de potenciação dos usos do digital entre as diferentes gerações." (Brites, 2010: 187)

> *"Ao pequeno-almoço o meu pai chama-me à atenção para um tema e eu: 'A sério?!' E depois vou à internet e assim tenho mais bases para discutir com ele." (rapariga, 15 anos)*

> *"Sinto que muitos colegas não estão a par [das notícias], principalmente por causa dos pais. Os pais e a família influencia muito. Quando uma família já não acredita no sistema político, os jovens apreendem isso tudo e acabam por, eles mesmo, terem essa atitude perante a vida política." (rapariga, 15 anos)*

A participação nos media e a relação com o digital

Num mundo tão centralizado no online, uma questão que pode ser colocada a quem lê este trabalho é: por que motivo analisar jornais escolares, tanto mais que são essencialmente projectos em papel? A nossa convicção é que estes continuam a ser projectos da maior relevância, até pela vantagem simbólica de escrever num jornal em papel. O jornal de turma, ao qual já nos referimos, que agora é divulgado através de e-mail começou por ser impresso, tendo os alunos resistido aos custos que isso implicava o máximo de tempo. O facto de as suas ideias estarem impressas era tido como aspecto valorativo.

Quase todos os jornais analisados têm uma presença na internet, porém é uma presença estática, com *pdf*, principalmente. Só um tem um blogue onde se diz que contribui para o jornal clássico. As notícias que aqui se encontram são sobretudo relacionadas com acontecimentos da escola, como visitas, eventos, eleições. Serão estes os temas que interessam aos alunos?

Só um terço dos entrevistados já participou em outros jornais fora do contexto escolar (todos eles são activistas políticos), duas raparigas alimentam blogues (uma de partido político outra um blogue pessoal onde escreve sobre questões pessoais) e apenas um deles disse considerar o Facebook um espaço de produção noticiosa (é membro de partido político).

A identificação dos espaços digitais como meios de participação ainda esteve muito ausente dos discursos e foi usada pelos elementos com maiores graus de participação.

> *"Acho que os jovens têm uma tendência para o mundo associativo. Identificaria em primeiro lugar o online, desde blogues oficiais, blogues de discussão política, partidários ou não. Como pró-actividade colocar uma notícia no Facebook. No outro dia fiz isso (a propósito do casamento homossexual) e estive três a horas a responder a comentários. Fiz um comentário simples de duas ou três linhas, entraram logo dois comentários, eu fui respondendo, e a entrar num debate online, com pessoas que eram minhas amigas no Facebook. Viram o comentário e responderam. Até chegámos a combinar um café para discutirmos aquilo." (rapaz, 18 anos)*

> *"Não é blogue pessoal [é de uma juventude partidária], é um blogue vocacionado para os jovens do ensino secundário e é um blogue onde expomos os nossos pontos de vista, o que mais nos preocupa. É um sítio com ligação aos ideais da juventude, mas não é condicionado." (rapariga, 15 anos)*

Notas conclusivas

Entre este grupo de entrevistados, seleccionado entre um grupo maior de entrevistados que apresentam outras formas de participação diferentes da participação em jornais escolares, todos foram capazes de identificar assuntos políticos e sociais que os preocupam na actualidade.

Neste grupo, a possibilidade de fazer parte de um jornal escolar é tida como uma oportunidade de se prepararem para serem jornalistas e também de terem uma voz na comunidade escolar, e mesmo de serem reconhecidos nessa comunidade.

Foi nos jornais com actuação mais forte dos professores que encontrámos o discurso de que o jornal não permitia que os alunos expressassem livremente as suas opiniões.

Quanto à participação em outros projectos jornalísticos fora da comunidade escolar, só os jovens que também têm compromissos políticos vincados foram convidados a participar em media de expansão regional.

Assim, consideramos que é importante promover jornais escolares principalmente feitos por alunos. É uma tarefa mais difícil de conduzir, mas mais proveitosa, uma vez que fomenta a liberdade de expressão, sendo, pelo que percepcionámos, fácil aos alunos distinguir os projectos mais livres dos mais autoritários.

Apesar de os alunos ainda considerarem que jornal impresso tem outra solenidade, o ideal seria que o online fosse mais do que uma transposição do *pdf* da edição impressa. E, porque não?, impulsionar mais os jornais online, genuínos e feitos de raiz no online. A promoção de uma maior relação com o digital tem enumeras vantagens, embora isso não signifique o corte com o papel.

A participação noutros media que não os escolares é de difícil acesso, mas poderia haver benefício num reforço dessa ligação, que poderia favorecer o conhecimento que os jovens têm do mundo e ainda a sua ligação mais duradoura ao jornalismo. Os espaços familiares de diálogo são também elementos fundamentais nestes processos, devendo também estes ser espaços de intervenção de políticas públicas.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003). "Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade" Sociologia - Problemas e Práticas 41: 93-115.

Brites, Maria José (2010). “Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico”. Estudos em Comunicação, nº 8 – Dezembro 2010. http://www.ec.ubi.pt/ec/08/pdf/EC08-2010Dez.pdf

Buckingham, David (2006). The Making of Citizens: Young People, News and Politics. Londres e Nova Iorque, Taylor & Francis e-Library.

Camargo, Eliana Nardelli de (2006). Formação de Professores no Programa Jornal, Escola e Comunidade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Faustino, Paulo, Martinho, Rui, et al. (2007). Como utilizar a Imprensa na escola. Lisboa, Formal Press.

Freinet, Célistin (1974). O Jornal Escolar. São Paulo, Editorial Estampa.

Frau-Meigs, Divina (2008). Media Education. Crossing a Mental Rubicon. EmpowErmEnt through mEdia Education: an intercultural dialogue. Ulla Carlsson, Samy Tayie, Jacquinot-Delaunay, Geneviève e Tornero, and José Manuel Pérez. Gotemburgo, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom.

Gonçalves, João Carlos Brandão (2007). Jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo. 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Holden, Cathie e Clough, Nick (2000). Children as citizens: education for participation. London, Jessica Kingsley Publishers.

Hume, Anne (2009). Promoting higher levels of reflective writing in student journals. Higher Education Research & Development, Routledge. 28: 247-260.

Magalhães, Pedro e Moral, Jesus Sanz (2008). Os Jovens e a Política. Lisboa, Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa.

Milner, Henry (2009). Does Civic Education Boost Turnout? Civic Education and Youth Political Participation. Print, Murray e Milner, Henry. Roterdan, Boston and Taipei, Sense Publishers.

Milner, Henry (2008). "The Informed Political Participation of Young Canadians and Americans." CIRCLE Working Paper 60.

Milner, Henry (2002). Civic Literacy: how informed citizens make democracy work. Hanover e Londres, Tufts University.

Milner, Henry (2001). "Civic Literacy in Comparative Context: Why Canadians Should be Concerned." Choices 2 (2).

Milner, Henry, Loewen, Peter John, et al. (2007). "The Paradox of Compulsory Voting: Participation Does Not Equal Political Knowledge." IRPP, November 2007. 8 (3).

Novais Santos, Maria Manuela (1999). "From the Newspaper to the 'News-screen' in Portuguese Schools." Educational Media International 36(1): 49.

Pinto, Manuel (1995). A Imprensa e a Escola: Vantagens do diálogo. A Imprensa, a Rádio e a Televisão na Escola. José Carlos Abrantes, cristina Coimbra, Teresa Fonseca. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ribeiro, Ana Bela e Menezes, Isabel (2009). Fact or just news? An analysis of digital citizenship of european youth. Buildings Telling European Heritage: Pedagogical Perspectives. António

Gomes Ferreira e Margarida Louro Felgueiras. Porto, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - CEIS20.

Tomé, Vítor Manuel (2008). "Vamos fazer jornais escolares": um contributo para o desenvolvimento da educação para os médias em Portugal Instituto de Educação. Lisboa, Universidade de Lisboa.

Yuste, J. Luis González (2007). Variáveis da Educação da a Comunicação. Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas Literacias e Consciência Crítica. Tornero, José Manuel Pérez. Porto, Porto Editora.

Documento:

A Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Projecto Trigal Jornal Escolar, doze anos de existência

ALEXANDRA VIEIRA
Escola Secundária de Caldas das Taipas

ALFREDO OLIVEIRA
Escola Secundária de Caldas das Taipas
alfredojorge@sapo.pt

Resumo:
A educação para os media pode ser entendida como educação para a comunicação e para o exercício educativo pleno. Os projectos que visam promover a comunicação e a reflexão sobre as práticas comunicativas em contextos escolares são uma forma de promover a consciência e a capacidade de intervenção. Segundo Pinto (2003), o jornalismo escolar pode ser entendido como uma "escola" de aprendizagem da liberdade e da responsabilidade, que ajude a reconhecer o que de significativo se passa ou se vai passar; a enunciar situações e problemas; a exprimir opiniões e desejos dos vários agentes educativos. Educar para os media é também educar para a literacia e para a consciência crítica e, consequentemente, para a cidadania.
Esta perspectiva tem vindo a nortear todo o processo de elaboração do jornal escolar "Trigal", visando contribuir para a construção identitária da escola; dar visibilidade às múltiplas iniciativas; mostrar os trabalhos realizados pelos alunos no âmbito disciplinar; produzir conteúdos que possam vir a ser utilizados em contexto de aprendizagem; e promover visões dinâmicas e problematizadoras do mundo actual.
O primeiro número do "Trigal" surgiu em Janeiro de 1999, é trimestral ao longo do ano lectivo e tem tido uma publicação ininterrupta. O seu conteúdo é informativo e formativo e não negligencia a vertente lúdica. Retrata os acontecimentos da escola, sem esquecer o meio em que se insere e a realidade nacional e mundial.
Fazer do jornal escolar um instrumento cívico para a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar e para a promoção de relações entre a escola e o meio tem sido uma preocupação. Em todas as edições são tratados temas onde isso é evidente, a ponto de diversos trabalhos publicados terem merecido destaque na imprensa regional e nacional. O Trigal tem sido distinguido a nível nacional e regional, tendo obtido dois primeiros prémios, no concurso promovido pelo "Público na Escola" e outros dois, pelo Gabinete de Imprensa de Guimarães.

Palavras-chave:
jornalismo escolar, educação para os media, educação para a cidadania, literacia para os media.

Problematização breve dos conceitos educação para a cidadania e literacia para os media

Actualmente, parece haver consenso na ideia de que a "formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os media e o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e se promove a cidadania" (Pinto, 2003b:121). Poderá, no entanto, haver alguma multiplicidade de teorias e de práticas e até de discursos políticos que, afirmando que pretendem promover o espírito crítico, diluem a literacia para os media na literacia digital e confundem participação com consumo (Buckingham, 2009: 22). Por isso, os desenvolvimentos actuais tornam vitais as "velhas" questões críticas sobre os media, em vez das euforias decorrentes de formas de participação potenciadas pelos avanços tecnológicos, nomeadamente da Web 2.0. Em Portugal, segundo Pinto (2003b), a experiência da educação para os media tem sido fragmentária, inconsequente e desarticulada, por exemplo, na acção conjunta entre política e educação.

Do ponto de vista empírico, no nosso país parecem escassear os trabalhos de investigação, avaliação, acompanhamento e sistematização das várias iniciativas e da sua tradução no terreno que, ao longo de quase três décadas, têm visado a promoção da literacia para os media em contextos escolares. Segundo Pinto, razões históricas estão na origem da reduzida abordagem dos media, da cultura mediática e da sociedade da informação em terreno educativo (2003a:46).

Este mesmo autor, Manuel Pinto, define três eixos da educação para os media: a educação com ou pelos media, isto é, os media como recurso pedagógico e didáctico (o nível mais elementar); a alfabetização mediática, ou seja, o conjunto de competências necessárias para aceder e usar de forma eficiente os media; e a educação para a comunicação e a participação, com ênfase nos processos individuais e sociais de capacitação e de compreensão do mundo próximo e distante, em ordem à expressão e intervenção nesse mesmo mundo (Pinto, 2003a:47). O autor descarta o eventual mediocentrismo para afirmar que se trata de educar para a comunicação, o verdadeiro sentido da educação para os media.

Ainda segundo o mesmo autor, "a comunicação, tal como a educação, precisa de ser pensada no quadro das relações e das práticas socais, de forma enraizada e contextualizada, em íntima conexão com as culturas, no sentido antropológico do conceito" (Pinto, 2003a:47). Este autor vai buscar a Paulo Freire a *natureza dialógica* do processo (em oposição ao modelo de *educação bancária,* identificado por Freire) e a Martin-Bárbero a ruptura com as abordagens mediocêntricas que remetem os actores para uma posição passiva de destinatários, para focalizar nas modalidades de apropriação e de significação da cultura de massas e dos processos através dos quais as identidades se definem e se transformam (Pinto, 2003a:47-48). Devolver às pessoas e aos grupos uma margem relativa de iniciativa face ao seu meio envolvente, é um requisito fundamental no trabalho da educação para os media.

Nesta perspectiva, surge com fundamental dar protagonismo e expressão aos mais novos, na senda da Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente do Artigo 12º, que refere o direito a exprimir livremente a opinião e do Artigo 13º que refere a liberdade de expressão. Formula-se, assim, uma noção de criança-cidadão, com direito a participar e a fazer-se representar, e não de actores sociais incompletos. Deste modo, segundo Pereira (2000:4),

> *"a educação para os media diz respeito ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social. Uma educação a este nível não pode ser entendida apenas como uma forma de proteger as crianças [e os jovens] de certos conteúdos dos media, ou como uma forma de lhes incutir certas opiniões morais que as ensinem a distinguir os maus conteúdos e escolher os de melhor qualidade. Nem deve ser entendida apenas como uma forma de ensinar às crianças [e os jovens] a 'desconstruir'*

> *as mensagens e compreender com que interesses e com que objectivos as mensagens são transmitidas. Educar para os media significa desenvolver o espírito crítico. E este significa, por exemplo, ter a capacidade de distinguir fantasia da realidade, distinguir informação útil da não útil, a verdadeira da falsa; compreender que as mensagens dos media são construções com determinados objectivos; compreender o papel económico, político, social e cultural dos media na comunidade local e global.*

Por sua vez, o espírito crítico é estimulado pela produção própria das crianças e dos jovens. Esta produção de informação e de comunicação resulta de um ciclo de acção, reflexão e diálogo em que os mais novos, através das suas próprias escolhas e práticas, aprendem como a indústria dos media funciona e como as suas mensagens são veiculadas.

De acordo com Pinto, "a educação para os media não se reduz à introdução e à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na escola; não se pode circunscrever ao estudo dos media nem à produção de jornais". A educação para os media considera quer a dimensão da análise (leitura crítica) quer a da produção, procurando desenvolver uma perspectiva holística que entende os media não apenas como conteúdos ou mensagens, mas também como indústrias e serviços político-económicos e socioculturalmente situados e como propostas diferencialmente apropriadas e significadas ao nível das práticas sociais e dos contextos de recepção. Além disso, a educação para os media procura promover a tomada de consciência dos modos socioculturalmente distintos de comunicar, de desenvolver competências de expressão e de comunicação de todos, em ordem a uma participação activa e esclarecida na vida local e social (Pinto, 2003b:127-128).

Assim, desde sempre, "a educação para os media trabalha com materiais estruturados, organizados na qualidade de 'mensagens mediáticas' que se inscrevem num sistema de produção, de difusão e de recepção bem organizada. É, aliás, porque elas se apresentam como 'construções' que podemos abordar a educação para os media como um fenómeno de 'desconstrução' e de exploração dessas construções que são vistas igualmente como representações (ou fragmentos de representações) particulares do mundo (Vieira, 2006:5).

De resto, esta ideia do desenvolvimento do espírito crítico, relativa às produções mediáticas, que reúne um consenso alargado de autores, implica a compreensão dos media na sua mensagem analítica, socialmente construída, ou seja, perceber que o trabalho dos media é caracterizado por ser uma construção social. Como sublinha o investigador espanhol Aguaded Gómez, formar os jovens de hoje nas novas linguagens audiovisuais é, por isso, o desafio e o compromisso indispensável de uma sociedade que procura o desenvolvimento equilibrado dos seus agentes, isto é, uma actuação livre, responsável, crítica e criativa no espaço público.

Não será, portanto, descabido associar esta área de formação com a cidadania. Ao dotar os indivíduos da capacidade de ler atentamente os media, de compreender as indústrias e as políticas que as norteiam, de os alertar para os direitos e deveres face aos media e a capacidade de tomar a palavra e se exprimir através deles (Pinto, 2003), estamos a promover um movimento de acção social para agir criticamente, assumindo inteiramente a condição de cidadãos responsáveis.

Como refere Caronia (2009:25), o futuro da literacia para os media na era digital constitui um assunto relevante, na medida em que levanta novas questões, reformula as de sempre, e exige respostas por parte dos teóricos, dos decisores políticos e de quem está no terreno.

Em Portugal, a educação para os media tem sobretudo expressão no jornalismo escolar ainda que insuficientemente estudado. Os jornais escolares, sob múltiplas práticas, atitudes, acepções e orientações, comungam da preocupação em conhecer e dar a conhecer e comunicar (Pinto, 2003b: 124-125). No entanto, raramente é assumido como uma dimensão de um projecto mais amplo de educar para os media, mas acaba por o ser na prática.

Enquadramento do Projecto Trigal Jornal Escolar

Dimensão curricular do projecto:

- Adaptação local do currículo
- Construção partilhada do currículo
- Articulação interdisciplinar do currículo
- Aplicação prática do currículo
- Evolução progressiva e continuidade do projecto

1.1. A Dimensão Integradora do Projecto

- Atenção orientada para a comunidade
    - Enfoque nos temas/problemas do meio
    - Interacção com entidades locais
    - Colaboração com a imprensa local
- Envolvimento da comunidade
    - Apoio à realização de estágios
    - Donativos e compra de publicidade

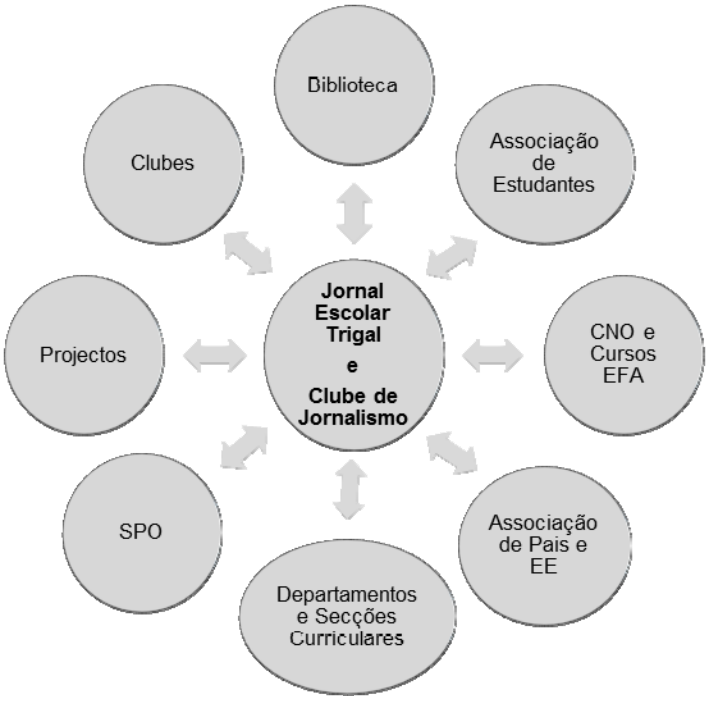
Objectivos

- Dar visibilidade às múltiplas iniciativas que, ao longo dos três trimestres, são dinamizadas na escola;
- Elaborar conteúdos que possam vir a ser utilizados em contexto de aprendizagem;
- Contribuir para fomentar a leitura de jornais;
- Desenvolver a literacia;
- Promover competências ao nível da utilização da Língua Portuguesa;
- Contribuir para a aproximação entre os membros da comunidade educativa;
- Servir de canal de comunicação entre a Escola e o Meio;
- Aproximar a escola da actualidade local, nacional e/ou internacional;
- Estimular o pensamento crítico;
- Contribuir para a construção da cidadania;
- Promover visões dinâmicas e problematizadas do mundo actual.
- Concretizar os objectivos enunciados na iniciativa Público na Escola:

- Estimular a prática de um jornalismo escolar crítico e imaginativo;
- Aumentar a importância da utilização dos jornais escolares no processo de ensino/aprendizagem e na construção da identidade das escolas;
- Fazer dos jornais escolares um instrumento cívico para a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar e para a promoção de relações entre a escola e o meio envolvente (designadamente as famílias, as colectividades, as instituições e as autarquias);
- Aprofundar o conhecimento das virtualidades e limitações da actividade jornalística;
- Contribuir para o desenvolvimento da Educação para os Media;
- Promover a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação na produção de jornais escolares;
- Utilizar o jornal escolar como um instrumento de divulgação científica.

(cf. www.publiconaescola.pt)

Articulação e estratégia de implementação: o "Trigal" como charneira entre as diferentes valências da escola e como ponto de encontro do trabalho colaborativo.



Doze anos do Projecto Trigal Jornal Escolar

No ano lectivo de 1994/1995, inserido no Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão, surge o primeiro passo na criação de um jornal escolar na Escola Secundária de Caldas das Taipas. António Bárbolo, professor de Português e da disciplina de Comunicação e Difusão do citado curso, e José Augusto Araújo (professor de Biologia e Trabalhos de Aplicação), avançam com a ideia de publicar um "jornal de tiragem irregular editado pelos alunos do 11º H". Em homenagem à turma, designam esse projecto de 11º Hábito. Neste primeiro ano, a publicação era feita através de fotocópias A3 dobradas a meio. Logo neste primeiro contacto com o mundo do jornalismo, o "11º Hábito" marcou pontos. A história das piranhas no Rio Ave teve início num texto de duas jovens alunas, sob o nome jornalístico de "Mahomed Ali Voujá", que, para alertarem para o problema da poluição deste rio, deram conta do trágico acontecimento de "um jovem agricultor de 80 anos que, ao tomar banho no rio Ave, foi atacado pelas piranhas e, segundo algumas fontes, ficou sem a sua". O que é certo, é que o texto, reformulado, chegou ao jornal paroquial "O Pilar", da freguesia de Ponte (Guimarães). O texto rapidamente passou para os jornais regionais e de âmbito nacional e a um posterior tratamento e análise em algumas televisões e em semanários de referência. Este processo, paradigmático daquilo que um jornalista não deve fazer, serviu ainda de base para algumas abordagens de estudos universitários.

No ano lectivo seguinte, a turma de Comunicação e Difusão manteve a publicação e em 1996/97 o "11º Hábito" teve uma primeira experiência em papel de jornal, saindo em separata na edição de Janeiro do jornal Reflexo, publicação periódica de informação geral e expansão regional, com sede na vila de Caldas das Taipas. Em 1997/98 o "11º Hábito" viria a ser substituído por uma revista.



Fig. 1: As capas dos dois primeiros números do "Notícias do Trigal".

No entanto, essa experiência na elaboração e construção de um verdadeiro jornal serviu para que, no ano lectivo de 1998/1999, o novo professor, oriundo da disciplina de História e responsável pela disciplina de Comunicação e Difusão, Américo Costa (coadjuvado pelo professor Anselmo Freitas), apostasse na criação de um jornal escolar, na verdadeira acepção da palavra. Muda o título e o jornal da Escola Secundária de Caldas das Taipas passa a designar-se por "Notícias do Trigal", indo buscar o nome ao local onde foi implementado esse estabelecimento escolar. O primeiro número do "Notícias do Trigal", que passaria a ter uma edição trimestral (três edições ao longo do ano lectivo), deu à estampa em Janeiro de 1999 e assumia-se como "um espaço de comunicação da

Escola Secundária de Caldas das Taipas". Neste seu primeiro editorial escrevia-se que o jornal procuraria "contrariar a lógica celular da dispersão e do silêncio, recolhendo a palavra dentro e fora da escola a fim de que a escola possa ser mais que uma simples palavra".

A existência do Curso Tecnológico de Comunicação na Escola Secundária de Caldas das Taipas foi determinante para o aparecimento da primeira experiência ("11º Hábito") e, posteriormente, para o aparecimento do "Notícias do Trigal". Os alunos que frequentaram este curso puderam, com a edição do jornal, ter o seu primeiro contacto com a actividade jornalística e, por outro lado, a escola passou a ter um veículo de divulgação e projecção do que se passava pois, com a devida vénia, tudo o que se passava na escola passava no Trigal.

Uma estabilização do projecto surge com a entrada do professor de Geografia e também de Comunicação e Difusão e Trabalhos de Aplicação, Alfredo Oliveira, no ano lectivo de 1999/2000. A orientação do "Notícias do Trigal" esteve a seu cargo durante dez anos, até 2008/2009, o que corresponde a trinta edições. No primeiro ano coadjuvado pela professora Sónia Torrinha, depois pelos professores Francisco Araújo até 2004/2005, e João Araújo em 2005/2006.

Com as disciplinas já referidas do curso Tecnológico de Comunicação, a escola teve, nesses anos, uma verdadeira oficina de formação, um laboratório de experiências para os alunos desse curso, conseguindo articular a vertente curricular (mais ligada à escola), com uma dimensão socializadora (vocacionada para a ligação ao meio em que a escola se insere), aprofundando a vertente profissionalizante (culminada, nesse período, com a realização de estágios profissionais).

O desenvolvimento destas dimensões permitiu que o jornal escolar nunca fosse visto nem encarado como um projecto simplesmente de carácter lúdico. Esta publicação escolar promoveu, desde essa altura, aprendizagens relevantes junto dos alunos e contribuiu para uma maior formação nos domínios social e profissional dos alunos envolvidos.

O ano lectivo de 2005/06 fica marcado pela extinção do Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão, onde estava ancorado o jornal escolar. No ano lectivo seguinte, pela primeira vez, o jornal deixou de estar ligado ao Curso Tecnológico de Comunicação e passou a estar sob a coordenação da disciplina de Área de Projecto "Oficina de Comunicação", do 12º ano de escolaridade. Trata-se de uma área não disciplinar, inscrita no currículo do ensino secundário, com uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar visando a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho.

Uma das principais utilidades pedagógicas deste projecto é o de permitir uma formação integral do aluno nos domínios social, ético, cívico e mesmo profissional. Com o jornal os alunos vão desenvolvendo capacidades de escrita, de investigação e acabam por ter uma experiência real do que é ser jornalista, com as suas virtudes e as suas problemáticas. Esta experiência revelou-se decisiva para alguns alunos, pois viriam a seguir uma formação universitária ligada à comunicação social em resultado directo dessa experiência, encontrando-se alguns deles, neste momento, com uma carreira profissional nesta área.

Esta âncora, numa primeira fase o Curso Tecnológico de Comunicação e, posteriormente, a Área de Projecto, tem-se revelado fundamental na manutenção do jornal escolar. Sem esse suporte, não será fácil a existência de uma publicação escolar de qualidade, nem tão pouco a sua própria existência. Se este é um elemento considerado fundamental, existem outros dois factores essenciais à existência deste tipo de projecto. Por um lado, a existência de uma direcção determinada ou, por outras palavras, de docentes que assumam a orientação do jornal e se mostrem disponíveis para canalizar muito do seu tempo livre para todos os trabalhos inerentes à edição do jornal. Sem um rumo definido e sem essa disponibilidade, o jornal escolar não consegue manter uma publicação regular. Um terceiro factor que se pode referenciar é o apoio da direcção da escola. À redacção do jornal terá

de lhe ser dada autonomia editorial e a comunidade educativa tem de sentir que se trata de um projecto da escola e para a escola.

No início desta publicação escolar, existiam mais dúvidas do que certezas. Os professores envolvidos tinham uma formação fora da área do jornalismo. Que tipo de jornal devia ser criado? Que caminho devia seguir? Quais os seus objectivos? A envolvência da escola e da comunidade e a sua sustentabilidade eram questões que se levantavam e estavam no topo das preocupações dos responsáveis.

Como a experiência nos ensina, criar um projecto é uma tarefa árdua mas conservar a chama acesa e mantê-lo mais complicado é. Mais difícil do que criar um projecto jornalístico é a sua própria manutenção. Desde o início que se perspectivou o jornal como um veículo onde os alunos pudessem desenvolver a capacidade de expressão, a criatividade e principalmente o espírito crítico. Numa sociedade onde a proliferação de informação pode levar quase a uma nova forma de censura, a capacidade de descodificar e "ler com olhos de ler" a informação que nos chega de todos os lados torna-se fundamental na formação dos jovens leitores e jornalistas. Daí que um jornal tem de permitir e ajudar na formação integral dos alunos nos domínios social, ético e cívico. Tudo isto tem sido preocupação do "Trigal".

Fazer do jornal escolar um instrumento cívico para a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar e para a promoção de relações entre a escola e o meio envolvente foi, naturalmente, uma preocupação dos seus responsáveis. Em todas as edições são tratados temas onde isso é evidente. A colaboração e a envolvência dos professores e alunos, bem como das diversas estruturas existentes na escola, foi sempre um objectivo deste projecto.



Fig. 2: A questão da eventual criação do concelho de Caldas das Taipas mereceu especial atenção do jornal. O trabalho foi alvo de atenção dos jornais concelhios e levou mesmo, da nossa parte, ao exercício do direito de resposta

O jornal "Trigal" adoptou o formato tablóide e tem mantido uma periodicidade trimestral ininterrupta, estando nas bancas no final de cada período lectivo, com uma tiragem que varia entre os 700 e 1000 exemplares.

O "Trigal", como já vimos, não é um jornal que vive da compilação dos melhores trabalhos dos alunos. Também não podemos esquecer que, como já foi referido, estamos a falar de professores que não são profissionais da área. À frente do jornal surgem docentes licenciados em História, Geografia e Português, áreas, poderíamos dizer, não muito relacionadas com o jornalismo. O domínio das ferramentas utilizadas para a produção do jornal é uma das áreas que exige muita disponibilidade de tempo, fora do horário lectivo, aos docentes responsáveis. O Word é utilizado para a elaboração e tratamento de texto e o Excel para os gráficos. A paginação e o tratamento das imagens pretende-se que seja realizada também pelos alunos. Para que tal aconteça, os docentes têm de aprender a utilizar o Photoshop para o tratamento das imagens e o Pagemaker (no início) e o InDesign (actualmente) para a composição e paginação.

A intervenção dos alunos em todas as áreas da produção de um jornal escolar tem sido uma das preocupações dos seus responsáveis, perspectivando futuras áreas de trabalho. Alguns dos alunos que passaram pelo “Trigal” exercem, actualmente, a profissão de jornalista e têm carteira profissional.

A publicidade que existe no jornal é angariada pelos alunos que se dividem em pequenos grupos constituídos para o efeito. Em termos editoriais, o professor e os alunos envolvidos directamente no projecto discutem os textos a inserir e sendo necessário (o que acontece frequentemente) os motivos que levam a que alguns trabalhos ou textos acabem por não ser publicados. Esta fase é a mais desgastante em termos emocionais para o docente/director do jornal. Explicar que tem de existir um nível de qualidade que não se pode baixar, que não se podem publicar textos que, apesar da sua originalidade, vão ofender colegas ou promover comportamentos não aceitáveis numa escola, ou seja, a gestão de emoções dos alunos jornalistas é uma tarefa extremamente desgastante mas que contribui de forma significativa para a formação de cidadãos com um sentido crítico, não só em relação aos media mas à própria sociedade em que estão inseridos.

O caso da ilustração de uma entrevista com Adolfo Luxúria Canibal, líder da banda bracarense “Mão Morta”, na edição 22, de Dezembro de 2005, pode ilustrar o que temos vindo a afirmar. Na foto escolhida pelos alunos o vocalista dos “Mão Morta” surgia com um cigarro na boca. Diziam os alunos, “tem estilo, rebeldia, mostra um certo distanciamento, mas ao mesmo tempo cativa”. Mas num tempo de fortes campanhas contra o uso do tabaco pela população em geral, um jornal escolar colocar uma foto do entrevistado a fumar não seria o mais adequado e, talvez não fosse, o mais aconselhado.

A manipulação de imagens já tinha sido discutida na turma e a questão voltava-se a colocar. “Bom senso ou censura” foi a discussão que transbordou para a edição 158, do boletim Público na Escola, onde foi reportada toda esta situação. Como os alunos defendiam a manutenção da foto, a situação de compromisso foi a de um, perito no Photoshop, “apagar” o cigarro que o Adolfo Luxúria Canibal fumava. Ainda hoje, será a situação que nos suscita mais dúvidas quanto à solução encontrada.



Fig. 3: Do lado esquerdo, a foto original ainda com Adolfo Luxúria Canibal com o cigarro e atrás uma pessoa que foi pacificamente “eliminada”. Na foto da direita, a composição da página de abertura da entrevista.

Quando, finalmente, o jornal está impresso, os alunos transformam-se em ardinas e passam por todas as salas de aulas para venderem o “Trigal”, bem como pela vila de Caldas das Taipas. Desde o início que o jornal escolar é pago, isto é, tem um custo para os leitores. A opção por um

jornal gratuito nunca recolheu defensores. Os alunos têm de sentir que estão perante um produto com qualidade e que essa qualidade tem um custo inerente.

Em relação ao conteúdo, o jornal tem um carácter informativo e formativo, não esquecendo a vertente lúdica. Retrata os principais acontecimentos da escola mas não esquece o meio em que se insere e a realidade nacional e internacional.

Esta preocupação começou a ter resultados com um reconhecimento externo. A edição do segundo período de 2000 (edição nº 5), ficou marcada pela publicação de um trabalho de investigação, a "(In)Segurança Rodoviária", que foi o vencedor do concurso "Criatividade, Segurança Rodoviária", iniciativa dos Ministérios da Administração Interna e da Educação, no âmbito do Ano de Educação Rodoviária. Nesse mesmo ano lectivo, o trabalho sobre a eventual criação do concelho de Caldas das Taipas foi alvo de atenção dos jornais concelhios e levou mesmo, da nossa parte, ao exercício do direito de resposta face ao extrapolado nesses jornais.

No ano lectivo de 2001/2002, obteve uma Menção Honrosa no Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo jornal "Público" e, no ano seguinte, obteve o primeiro prémio do I Concurso de Jornalismo Escolar, promovido pelo Gabinete de Imprensa de Guimarães - Associação de Profissionais e Colaboradores da Comunicação.



Fig. 4: As capas dos números 9 e 14 como exemplos da evolução gráfica.

Em 2003, os alunos do Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão são chamados para colaborar, em termos de apoio logístico, no campeonato mundial de andebol realizado em Guimarães. Nesse mesmo ano, o trabalho intitulado "Uma vida entre duas cidades", tendo como base o facto da Vila de Caldas das Taipas estar localizada (e em parte dividida) entre Guimarães e Braga, mereceu grande destaque no Jornal de Notícias de 1 de Junho de 2003. A partir desta altura, passou a ser frequente os jornais regionais e alguns de âmbito nacional explorarem algumas notícias ou reportagens publicadas no "Trigal" e dizemos "Trigal", pois o "Notícias" deixou de estar a identificar esta publicação no início de 2002/2003.

A partir de 2004/2005, o "Trigal" começou a publicar uma série de entrevistas com personalidades que se destacavam a nível concelhio e com projecção nacional e mesmo internacional e outras individualidades que os alunos consideravam cativantes. Alguns jogadores de

futebol passaram pelo “Trigal”, caso de Nuno Assis, Hélder Postiga e Ricardo Carvalho, na altura entrevistado em Londres, durante umas férias de três alunas; os treinadores de futebol Jesualdo Ferreira e Manuel Cajuda; os cartonistas Luís Afonso e António; os músicos Adolfo Luxúria Canibal, Zé Pedro, Mafalda Veiga e Sofia Escobar; o alpinista João Garcia, o jornalista e escritor José Rodrigues dos Santos e a activista portuguesa contra a pobreza, Isabel Jonet, foram outros nomes que passaram pelos questionários dos alunos envolvidos no jornal escolar.

O ano de 2006/2007 foi também um ano gratificante para todos os que trabalhavam no jornal escolar, pois viria a obter o primeiro prémio do Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelo jornal “Público”, no escalão de jornais escolares de escolas secundárias e profissionais e conquistou, novamente, o primeiro prémio do III Concurso de Jornalismo Escolar, promovido pelo Gabinete de Imprensa de Guimarães - Associação de Profissionais e Colaboradores da Comunicação.



Fig. 5: Capa do nº 30 e do nº 33 (juntamente com os números 31 e 32 obteve o 1º lugar no concurso Público na Escola (2008-2009).

Apesar de o jornal não ter obtido qualquer reconhecimento externo no ano lectivo de 2007/2008 merece uma referência especial. Foram três edições extraordinárias que envolveram um grupo de alunos com um dinamismo e qualidade invulgar. O caso de uma reportagem na capital inglesa “London, here we go!”, por parte de três alunas, é exemplificativo. Sabendo que tinham marcado uns dias de férias em Londres, o professor lançou o desafio de entrevistarem Ricardo Carvalho, na altura jogador do Chelsea e com proximidades familiares na vila de Caldas das Taipas. As alunas tiveram arte e engenho de realizar essa entrevista na casa do jogador em Londres e de ainda obter a primeira entrevista concedida pela cantora e actriz Sofia Escobar, natural de Guimarães, no “Her Majesty’s Theatre”, o teatro onde actuava na peça “Fantasma da Ópera”.

Em 2008/2009, viria a obter, pela segunda vez, o primeiro prémio do Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelo jornal “Público”, no escalão de jornais escolares de escolas secundárias e profissionais.

Um novo ciclo do jornal iniciou-se com a saída do professor Alfredo Oliveira e a entrada da professora de História, Alexandra Vieira, no ano lectivo de 2009/2010, como responsável pela edição

do “Trigal”. Este ciclo fica também marcado pela anunciada extinção da disciplina “Área de Projecto”, onde estava ancorado o jornal escolar. Assim, levantam-se algumas dúvidas quanto à continuidade deste projecto no ano lectivo de 2011/2012.



Fig. 6: Capa do último número do Trigal e do suplemento comemorativo do Centenário da República.

Considerações finais

A educação para os media necessita ainda, para se afirmar e aprofundar, de uma visão estratégica. De acordo com Pinto, podemos apontar como desenvolvimento futuro a tónica na apropriação por parte de toda a comunidade do jornal escolar, utilizando a metodologia do trabalho colaborativo e em cooperação, sensibilizar os professores, participar na reflexão alargada e aprofundada sobre o papel dos media na vida das crianças e dos jovens, participar e integrar grupos de trabalho, reflectir e problematizar (Pinto, 2003b:132).

A educação para os media oferece uma oportunidade de realizar os direitos de cidadania sob a condição de ser garantida a protecção dos direitos individuais, uma maior igualdade no acesso a um recurso estratégico que é a informação, e a capacidade para as crianças e os jovens conseguirem mobilizar os direitos que lhes são reconhecidos no quadro da Convenção (Pereira, 2000:5).

Por isso, devemos analisar os media não apenas como “suportes ideológicos dos sistemas hegemónicos de pensamento ou estruturas de dominação oculta que viam o triunfo de uma unívoca e linear racionalidade instrumental […] mas também como lugares de produção de estratégias que visam reformular o processo social” (Correia, 2002:4).

O suporte em papel continua a ser importante ou deve ser preterido pelo on line? Pode ser contra-hegemónico (na senda do conceito de hegemonia de Gramsci), aliás como tem vindo a acontecer com os jornais em geral? Na esteira do conceito de esfera pública de Jürgen Habermas, a Internet promove a descentralização do poder enunciativo e o alargamento do espaço público. No entanto, mais do que ampliar as tecnologias, pode implicar a fragmentação da audiência em nichos: todos publicam, mas poucos são lidos (Dourado, 2010:5).

As inúmeras concepções de cidadania variam de acordo com as disciplinas e diferentes correntes de pensamento. O conceito de cidadania assume duas dimensões de carácter distinto mas complementar: a dimensão formal que se consubstancia num conjunto de direitos e deveres, e a dimensão social que assenta na identidade e nas práticas. Ser cidadão passa não só por ‘cumprir

regras', mas sobretudo, por participar de forma activa, com vista a transformar os contextos sociais dentro da pluralidade (Macedo, 2005:335).

A promoção da cidadania é um desafio educacional para o qual as Ciências da Educação podem ser convocadas e não marginalizadas, descontextualizadas ou esvaziadas de sentido. A cidadania tem na educação a sua essência e a sua raiz, embora continue um exercício pela vida fora e em todas as dimensões do indivíduo. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um debate profundo na sociedade e não apenas esgrimir argumentos supérfluos, pouco profundos e enviesados, muitos deles defendidos por especialistas de outras áreas, tornados à pressa fazedores de opinião, no que à educação diz respeito. Frequentemente, nestas visões da educação, persiste a lógica da escola como espaço e tempo de transmissão de conhecimento, com ênfase na componente cognitiva e na avaliação, com forte componente na formação de professores, o que limita a diversidade e a criatividade e dificulta a educação para a cidadania. Por outro lado, inúmeras vezes constata-se que nem sempre os conceitos querem dizer o mesmo e que são abundantemente adjectivados, acompanhando a tendência actual de não problematizar os diferentes sentidos e as acepções (cf. Vieira, 2005:6-12).

Em tempos de transição (ou de hiper-desenvolvimento, para outros autores), as expressões e os conceitos embebem de polissemia, dependendo o seu sentido do actor que o(os) invoca. A este propósito, David Buckingham (2009:19-22) aponta as imbricações entre literacia para os media e a literacia digital nos discursos políticos e refere o facto de a primeira se dispersar na retórica da segunda. No entanto, este autor afirma que as escolas se mantêm como essenciais, quanto mais não seja porque é nesse espaço que crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo. O autor vai mais longe e afirma que "the school is the key public sector institution that ought to support the rights and actions of citizens; and despite the predictions of some technological enthusiasts, it is not going to disappear any time soon" (*idem*:24).

Sintetizando, e a partir de Oliveira (2003:296-297), educar para os media é um processo investigatório, que se articula à volta de instrumentos de análise e de reflexão sobre como ler os meios de comunicação. É um processo a longo prazo, na medida em que se inicia antes da escolaridade e prolonga-se pela vida, tem de desenvolver o espírito crítico e a autonomia crítica, de modo a reconhecer diferentes pontos de vista, identificar diferentes leituras das mensagens, interpretar a realidade e descodificar mensagens e mecanismos de manipulação, utilizar técnicas de investigação e desenvolver a expressão.

Cidadãos informados reflectem necessariamente sobre as mensagens, pois elas são construções e não meras janelas para os acontecimentos (Buckingham, *in* Tomé et al, 2007:34). Daí a importância da literacia para os media – permite aos cidadãos serem receptores críticos e produtores reflexivos de informação (*idem, ibidem*).

Das experiências europeias que avaliou, David Buckingham destacou a área de projecto, em Portugal, como espaço privilegiado para abordar a literacia para os media, de que tem sido exemplo a Oficina de Comunicação, na Escola Secundária de Caldas das Taipas. Por seu lado, os jornais escolares representam a ligação entre os media tradicionais e os media mais recentes. O jornal escolar é um media de acesso fácil e barato, cuja produção continua actual, pois assegura ligação entre a escola e a realidade ao incorporar todas as dimensões jornalísticas.

Bibliografia

BUCKINGHAM, David (2009). “The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice”. In EuroMeduc (org). *Media literacy in Europe Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Comissão Europeia para a Informação, Sociedade e Media, 13-24.

CARONIA, Letizia (2009). “Media Literacy: appropriation and empowerment”. In EuroMeduc (org). *Media literacy in Europe Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Comissão Europeia para a Informação, Sociedade e Media, 25-31.

Carta Europeia de Literacia para os Media, disponível em http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4 (acedido a 23 de Fevereiro).

Convenção dos Direitos da Criança, disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (acedido a 23 de Fevereiro).

CORREIA, João C. (2002). “Cidadania, Comunicação e Literacia Mediática”. In Biblioteca On line de Ciências da Comunicação. Disponível em http://www.bocc.uff.br/pag/correia-joao-carlos-Media-Publico-Literacia.pdf. (acedido a 23 de Fevereiro).

DOURADO, Mariana (2010). “A Esfera Pública no Jornalismo Cidadão Online – reflectindo a reconfiguração do conceito de Habermas nas práticas colaborativas da notícia”. In Biblioteca On line de Ciências da Comunicação. Disponível em http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-jornalismo-mariana.pdf. (acedido a 23 de Fevereiro).

MACEDO, Lurdes (2005). Educação e Literacia para os Media na Promoção da Cidadania. In FIDALGO, António et al. Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 4º SOPCOM, 333-342.

OLIVEIRA, Aníbal (2005). “A investigação e o desenvolvimento da Comunicação Audiovisual na universidade: a Universidade Fernando Pessoa como estudo de caso”. In FIDALGO, António & SERRA, Paulo. Actas do III SOPCOM. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 291-298.

PEREIRA, Sara (2000). “Educação para os Media e Cidadania”. In Cadernos e Educação da Infância, 56, 27-29 . Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4768 (acedido a 23 de Fevereiro).

PINTO, Manuel (2003a). “A educação para os media, uma aposta com futuro”. In Gómez, J. I. Aguaded (Dir). *Congresso Ibero-americano de Comunicação e Educação Luzes no labirinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar Editores (46-56).

PINTO, Manuel (2003b). “Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança”. In Revista Iberoamericana de Educación, (119-143).

TOMÉ, Vitor, MENEZES M. Helena, MIRANDA, Guilhermina & PONTE, Cristina (2007). “O CD-Rom ‘Vamos fazer jornais escolares’: um contributo para a inserção da literacia dos media e da TIC nos currículos”. In DIAS, Paulo & VARELA Cândido Org). Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho, 33-45.

VIEIRA, Alexandra (2005). *Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, Nelson (2006). “Educação com os Media, Educação para os Média”. In Proformar, nº 17, 5. Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_17/educacao_para_media.pdf (acedido a 23 de Fevereiro).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Diário de Coimbra nas escolas

CARINA LEAL
Diário de Coimbra
carinasilvaleal@gmail.com

ANA SANTOS
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
ana.cr.santos.24@hotmail.com

ARMANDA MATOS
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
armanda@fpce.uc.pt

Resumo:
Os media são uma constante na vida do ser humano. Da imprensa escrita à rádio, da televisão à Internet, a informação disponibilizada é imensa e diversa. A nossa relação com o mundo é, desta forma, e desde muito cedo, mediada pelos meios de comunicação. Neste contexto, surge a necessidade de reflectir sobre os media (que mensagens transmitem?; com que intenções?; qual o seu impacto?), assim como de aprender a interpretar a linguagem codificada que utilizam.
O Diário de Coimbra, um jornal regional com 80 anos, criou, em 2004, um suplemento educativo a que designou Diário da Turma. Quis, neste caderno (inicialmente mensal, hoje quinzenal), informar sobre o que acontece ao nível da educação. Além de "dar voz" a escolas, professores, alunos e pais, o jornal deslocou-se à sala de aula, onde realizou acções de formação, no âmbito de uma colaboração com o curso de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
Se, no formato impresso, o Diário da Turma foi fonte de informação, abordou, em contexto de escola, conceitos relativos ao jornalismo ("primeira página", "fotojornalismo", "notícia", entre outros) e partiu de notícias publicadas, no próprio jornal, para trabalhar temas como a "cidadania", o "ambiente", a "segurança rodoviária", a "saúde". Destacamos o facto de o jornal em papel ter sido, em todas as acções, o principal recurso de trabalho.
Consciente da sua necessidade e importância, o Diário de Coimbra trabalhou, assim, a temática da "educação para, com e nos media", adaptando, ao longo dos anos, o suplemento ao contexto que o panorama da imprensa diária atravessa e ao público-alvo.
No presente texto, pretendemos dar a conhecer este projecto, que tem como principais objectivos promover o contacto e a interacção entre meio escolar e jornal e incentivar a leitura e a escrita.

Palavras-chave:
Media, Jornal, Escola, Diário da Turma, Educação

Introdução

Os meios de comunicação estão muito presentes no dia a dia de crianças, jovens e adultos, que recebem continuamente a informação por eles transmitida. Mas, serão estes capazes de avaliar e compreender a informação recebida? Estarão aptos para perceber efectivamente as linguagens dos diferentes *media*? Serão os próprios *media* ferramentas úteis para abordar diferentes temas, em diversos contextos educativos/formativos?

A integração dos meios de comunicação na sala de aula, como recursos educativos capazes de auxiliar na abordagem de diferentes temáticas e de incentivar ao envolvimento e participação dos alunos, tem vindo a ser incentivada e a constituir-se como um tema alvo de reflexão e de investigação há já largos anos. Por outro lado, a integração dos *media* na sala de aula ou no contexto escolar mais geral, como objecto de estudo e de reflexão, tem recebido menor atenção e continua a precisar, não apenas de desenvolvimento, mas também de espaço e tempo no contexto escolar. Apesar disto, várias iniciativas, da responsabilidade de instituições diversas, merecem referência no contexto nacional. No presente texto, pretende-se dar a conhecer uma destas iniciativas, mais especificamente um projecto desenvolvido pelo jornal Diário de Coimbra. Assim, após uma breve reflexão sobre os meios de comunicação e sobre a importância da educação para, com e nos *media*, é descrita a acção neste domínio desenvolvida pelo jornal Diário de Coimbra, dando-se particular relevo à sua presença nas escolas e salas de aula da região de Coimbra, tendo como objectivo promover a interacção entre meio escolar e jornal, incentivar à leitura e à escrita, estimular a reflexão crítica sobre diferentes temáticas no âmbito da educação para os *media* e da promoção da cidadania e, ainda, promover o aparecimento de novos leitores de jornais.

Os media na sociedade contemporânea

Relatar acontecimentos e torná-los públicos é uma necessidade do ser humano. Este é membro activo da sociedade da informação, no contexto da qual os media fornecem ideias, imagens e representações susceptíveis de influenciar as suas percepções da realidade.

De acordo com Collin (2004, citado por Rosa, 2007, p. 1) o conceito de *media* engloba os meios de comunicação escritos (jornais, revistas), os meios audiovisuais (rádio, televisão) e electrónicos (multimédia e Internet). Segundo Branston e Stafford (2003), a origem do vocábulo media remonta ao latim, nomeadamente a *medium*, que significa “o que está no meio”. Buckingam (2003) refere que o termo *media* designa o conjunto de meios de comunicação modernos que transmitem mensagens: televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, publicidade, jornais, revistas, música, jogos de computador e Internet.

Segundo Balle (2000, p. 9), as tarefas dos *media* passam pela “informação, publicidade, entretenimento, educação, criação”. Na perspectiva de Bauer, “permitem o acesso à informação, ao divertimento, ao saber e à cultura; contribuem para alargar o entorno espacio-temporal e tornaram-se numa das forças mais determinantes nas relações políticas, culturais, económicas e sociais” (citado por Pinto, 1988, p. 20).

Em 1985, Masterman atribuiu aos *media* a designação *counsciousness industries*, por considerar que fornecem informação e modos de ver e compreender o mundo. De acordo com Stuart Hall (citado por Masterman, 1985, p. 4), “os *mass media* são cada vez mais responsáveis por a) oferecer uma base sobre a qual os grupos e classes constroem imagens da vida, dos significados, das práticas e valores de outros grupos e classes, e b) por conceder as imagens, representações e

ideias em torno das quais o social, sendo composto por peças separadas e fragmentárias, pode ser constituído num todo".

Buckingham afirma que "os *media* são grandes indústrias" (2003, p. 5), que fornecem ao indivíduo informação ao nível da política, cultura, economia e sociedade. Tornar-se num sujeito activo na vida pública implica, assim, utilizar os *media*. Desta forma, actualmente a família e a escola não são pontos únicos de referência. São-o igualmente, e com grande impacto, os *media*.

De acordo com Soares (1984), foi dada aos meios de comunicação a designação de "escola paralela", uma vez que estes permitem aceder a informação, conhecimento e cultura. No entanto, há que ter em consideração que o que é transmitido pelos *media*, é-o sob a forma de mosaico. A informação pode estar desorganizada e, por isso, implica um trabalho de organização e de interpretação, pelo que a educação para os *media* se revela fundamental.

Educar para, com e nos *media*

Areal (1995, p. 13) considera que "um número cada vez maior de conhecimentos, de experiências culturais, de informações e de valores provêm de fontes exteriores ao ensino, em particular dos *media*". Na mesma linha de ideias, Santos (2003) considera que escola e família deixam de ter o monopólio no que à educação de crianças e jovens se refere.

Em 1989, no âmbito da 16.ª sessão da Conferência Permanente, em Istambul, ministros da Educação europeus, abordando o tema "A Sociedade de Informação – Um desafio para as políticas de educação?", concluíram que "o desenvolvimento extraordinário das novas tecnologias de informação e comunicação e a sua aplicação em todos os domínios da vida social, política e cultural, acarretam necessariamente alterações nas estratégias educativas". Acrescentaram que "a facilidade da circulação de informação à escala local, nacional e mundial vem alterar substancialmente aspectos culturais, como as formas de comunicação e de expressão, e até o próprio conceito do saber" (citados por Santos, 2003, pp. 15-16).

Desta forma, a educação para os *media* reveste-se da maior importância. De acordo com Buckingham (2003, p. 4), a educação para os *media* é um "processo de ensinar e de aprender algo sobre os *media*". Este autor refere ainda que "a literacia dos *media* envolve saber ler e saber escrever com os *media*. Em consequência, a educação para os *media* pretende desenvolver a compreensão crítica e uma participação activa. Ela permite aos mais jovens interpretar e realizar julgamentos informados". Já para Santos (2003, p. 37) "consiste em levar os alunos a compreenderem as estruturas, os mecanismos, as estratégias e, consequentemente, as mensagens veiculadas pelos *media*, o papel que desempenham na sociedade, o seu impacto social, as modalidades de percepção que originam, de forma a tornarem-se leitores, ouvintes, telespectadores, enfim, consumidores mais competentes de informação, conscientes e críticos".

A educação para os *media* deve abranger crianças, jovens e adultos, sendo que a escola desempenha "um papel insubstituível na organização e significação da multiplicidade de informações recebidas pelos alunos" e na sua "iniciação sistemática ao mundo dos *media*" (Pinto, 1988, pp. 22-23). Mas a função de educar para os *media* não se restringe à escola, antes é tarefa de indivíduos e grupos diversos, nomeadamente a indústria dos *media*, os pais, a comunidade, os políticos e todos aqueles que, de alguma forma, se encontram envolvidos na educação (Masterman, 1985, p. 2). Este autor aponta várias razões que justificam o investimento neste domínio: o elevado consumo de textos e mensagens dos meios de comunicação; a importância dos *media* e a sua influência; o crescimento na produção e gestão da informação e a sua disseminação pelos *media*; a entrada crescente dos *media* nos processos democráticos; o aumento da importância da informação e da comunicação visual, nas mais variadas áreas; a necessidade de educar os estudantes para responderem às

exigências do futuro e o rápido crescimento das pressões nacionais e internacionais para a privatização da informação". Torna-se assim essencial consciencializar para o facto de os meios de comunicação serem sistemas simbólicos que necessitam de ser lidos de forma activa, uma vez que se integram em processos de construção e representação da realidade.

Associada à educação para os *media* está a educação pelos/com os *media* que, de acordo com Santos (2003, p. 36), diz respeito ao "recurso a materiais como jornais, programas de rádio ou de televisão, videogramas e, mais recentemente, software educativo, CD-ROM, CDI ou a Internet, para ilustrar, completar ou até veicular determinados aspectos dos conteúdos a leccionar (…). Os *media* são ferramentas de ensino, recursos pedagógicos, que, de qualquer modo, exigem dos utilizadores aptidões e conhecimentos específicos".

Os *media* em geral, e o jornal, em particular, podem então favorecer uma outra abordagem no processo de ensino-aprendizagem e funcionar como complemento à educação e constituem, igualmente, um recurso fundamental quando se trata de educar para os *media*. Tendo o jornal como recurso, é possível partir das notícias publicadas para abordar conceitos como cidadania, saúde ou ambiente possibilitando, desta forma, a aprendizagem participada. Na verdade, se o vídeo é uma ferramenta frequentemente utilizada em várias disciplinas, o jornal é igualmente passível de o ser. Tal como Kaplún defende, a educação deve preocupar-se em "formar para buscar, processar e interpretar a informação" (citado por Sanchéz, 1999, p. 13). A utilização do jornal como auxiliar nesse processo de formação pode oferecer inúmeras oportunidades e benefícios.

A primeira referência à utilização de jornais na sala de aula remonta ao século XVIII, nos Estados Unidos (Garner & Sullivan, 2004, citados por Caprino, 2008). O Diário de Coimbra é um dos jornais que, em Portugal, tem desenvolvido iniciativas de educação para, com e nos *media*. Através do suplemento educativo Diário da Turma, procura ainda promover a leitura de jornais.

O jornal Diário de Coimbra e a educação

O Diário de Coimbra (DC) é um jornal republicano que nasceu, a 24 de Maio de 1930 em Coimbra, e se assume como um órgão regionalista das beiras. O número zero deste jornal, que ficará conhecido como o primeiro diário da região do Mondego, data de 24 de Abril de 1930. Adriano Lucas foi o mentor que lhe traçou os ideais (órgão republicano, evolucionista e regenerador).

O Diário de Coimbra cresceu e conheceu várias moradas. O edifício situado na Rua da Sofia continua a ser o seu "rosto". É, contudo, na Rua Adriano Lucas que se centram os seus serviços, assim como a empresa de Fotocomposição e Indústrias Gráficas, FIG. É propriedade do Grupo Editorial Adriano Lucas, do qual fazem parte ainda o Diário de Aveiro, Diário de Leiria, Diário de Viseu e FIG. É director do Diário de Coimbra Adriano Lucas, filho do fundador.

O Diário da Turma

Consciente da necessidade de alcançar um público mais jovem, o Diário de Coimbra manteve em aberto, durante algum tempo, a possibilidade de vir a desenvolver um suplemento educativo. Após um contacto da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2004, no sentido de averiguar acerca da possibilidade de realização de estágios de Ciências da Educação, na área de "Análise e Intervenção em Educação", as duas entidades uniram esforços e começaram a dar forma ao projecto.

O que à partida poderia parecer difícil (se não mesmo impossível de concretizar, devido a questões como "que papel tem/terá um futuro licenciado em Ciências da Educação num jornal?"), cedo se tornou realidade. Em Dezembro de 2004, foi publicado o primeiro número de um suplemento que ainda hoje existe. Deu-se assim resposta à comunidade educativa, nomeadamente aos "meninos e meninas que, em cada dia, carregam nas mochilas os livros e os cadernos que mais não são do que cargas de esperança no futuro" (Novais, 2005).

Na sua origem, o Diário da Turma (DT) foi um suplemento mensal, publicado à quinta-feira. Inicialmente de oito páginas, no ano lectivo de 2005/2006 alcançou as doze. Apelou à criatividade e ao espírito crítico em rubricas como "Passatempo", quis responder a questões e dúvidas em "o tema do mês" e "sabia que", alertou para as possibilidades educativas dos outros *media*, em "Tome Nota" e chamou a atenção de pais, educadores e professores em "Gymnasium" e "Consultório". O Diário da Turma procurou, ainda, sensibilizar escolas e outras instituições educativas para a divulgação das suas iniciativas, em "reportagem" e "em foco", Incentivou à leitura "em escritas e escritores" e "Conto" e partilhou as actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula em "imprensa DC na Escola". Estiveram na sua génese Sónia Giraldo e Diana Guerreiro, então estagiárias da licenciatura em Ciências da Educação, sob orientação da jornalista Noémia Malva Novais. Os propósitos que o criaram são os mesmos que ainda hoje o mantêm (embora as formas de actuação possam ter sido alteradas): promover a interacção entre meio escolar e jornal; incentivar a leitura e a escrita; estimular a reflexão crítica; promover o aparecimento de novos leitores.

O Diário da Turma, ao longo dos anos lectivos de 2004/2005, 2005/2006 e, mais recentemente, 2009/2010, tornou possível a concretização da educação para os *media* preconizada pela Unesco, no Encontro de Grunwald, ainda em 1982. Nas páginas dedicadas à imprensa na escola concretizou-se a educação com os *media* (dado que o jornal foi utilizado como principal recurso de trabalho em acções desenvolvidas nas escolas), bem como para os *media*, tendo o Diário de Coimbra abordado temáticas como a publicidade, a notícia, o fotojornalismo e a primeira página.

Em 2005/2006 surge, no âmbito do estágio curricular em Ciências da Educação no Diário de Coimbra, o projecto "Ensina-me a Aprender DT", desenvolvido por Carina Leal e Luís Cristo. Este projecto quis, através da utilização do suplemento educativo mensal e do próprio jornal diário, aproximar sistema educativo e jornal e promover o gosto pela leitura e escrita. A área da educação para os *media* concretizou-se através da promoção da compreensão dos processos de informação e do consumo crítico deste e de outros *media*. A dimensão da educação com os *media* concretizou-se através das acções de formação em contexto de sala de aula, em que o jornal constituiu o recurso principal. Por outro lado, o próprio jornal foi palco para abordar temas diversos (ambiente, saúde, cidadania).

As Ciências da Educação regressaram, em 2009/2010, ao Diário de Coimbra, no âmbito da área de estágio de "Tecnologias Educacionais e da Comunicação", do mestrado em Ciências da Educação, com a presença de Ana Santos e do projecto "O Jornal vai à Escola com o DT".

Acções de formação em contexto de sala de aula

Os estágios de Ciências da Educação no Diário de Coimbra permitiram ao jornal entrar na sala de aula e interagir com alunos e professores. As acções de formação tiveram como objectivos dar a conhecer o funcionamento e a organização de um jornal, familiarizar os alunos com a linguagem de imprensa, promover a interacção entre alunos, professores e Diário de Coimbra.

Em cada sessão foi abordada uma temática, através de métodos demonstrativos e expositivos, mas sobretudo activos e interrogativos. Foi possível confirmar que é viável a educação com os *media*,

ou seja, usar o que é publicado no jornal como ferramenta de trabalho. São disso exemplo as actividades desenvolvidas no ano lectivo de 2005/2006, destinadas a alunos do 1º ciclo do ensino básico, tais como: "Quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto" (partiu-se de contos publicados no Diário da Turma para, depois de lidos e analisados, levar os alunos a elaborarem o seu próprio conto); "Segura-te com o Diário de Coimbra" (visou desenvolver competências de prevenção rodoviária, tendo como ponto de partida notícias relativas a sinistros publicadas no DC); "Viajando por Coimbra" (esta actividade teve como objectivo aprofundar conhecimentos sobre Coimbra, através da análise das notícias da secção de "Coimbra" do próprio jornal. Ao permitir a identificação de problemas, promoveu atitudes cívicas e de cidadania); "Eu Sou Cidadão" (foram abordados os conceitos de "cidadão" e de "cidadania", bem como os direitos das crianças. Pretendeu-se, com esta actividade, levar os alunos a identificar estratégias de protecção do ambiente, compreender a função da escola e enunciar regras de funcionamento da mesma).

A educação para os *media* também foi promovida, por exemplo em 2005/2006, com actividades como: "À Descoberta do Diário de Coimbra" (destinada aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, esta actividade quis dar a conhecer o Diário de Coimbra. Foram abordados tópicos como o conceito de "jornal" e os objectivos e funções de um jornal diário regional e analisada a estrutura do DC, rubricas, suplementos e elementos da primeira página); "Fotojornalismo" (dirigida ao 3.º ciclo do ensino básico, esta actividade pretendeu dar a conhecer o que é e qual o impacto da área em questão, através da análise do conceito de fotografia e da sensibilização para a importância do fotojornalismo na transmissão de informação); "Imagem e notícia – realidades (in)dependentes?" (esta actividade, dirigida ao 2.º ciclo do ensino básico, teve como objectivo geral desenvolver competências de análise da linguagem jornalística, através da análise dos diferentes textos jornalísticos, bem como dar a conhecer o conceito de notícia e a forma como esta se estrutura. Procurou-se, assim, estabelecer a relação entre fotografia e texto jornalístico).

Eram, consequentemente, publicadas, no Diário da Turma, reportagens sobre as sessões desenvolvidas nas escolas. Texto e fotografias das acções eram, sempre que possível, acompanhados pelos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

No ano lectivo de 2009/2010, o Diário de Coimbra voltou às escolas e envolveu-se em novas acções dentro da sala de aula. A sessão "Baú do Tesouro" foi implementada com 16 grupos de alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Com esta actividade pretendeu-se dar a conhecer os elementos e as secções principais do jornal/Diário de Coimbra. No seu âmbito foram abordados conteúdos como jornalismo, primeira página (título do jornal, manchete, destaques), publicidade, notícias, fotografia, última página, secções e história do Diário de Coimbra. Convém referir que para a dinamização das diferentes sessões em sala de aula foram construídos diversos materiais, (nomeadamente, um baú com moedas representativas dos tesouros - componentes do jornal). De salientar é o facto de as actividades desenvolvidas fomentarem a exploração do jornal pelos próprios alunos.

Avaliação das acções de formação em contexto de sala de aula

Para conhecer o grau de satisfação e interesse dos alunos, bem como compreender o impacto das acções de formação em contexto de sala de aula, as diversas actividades foram alvo de avaliação pelos alunos e professores. Para o efeito, foram construídos questionários a que responderam professores e alunos e que, no caso destes últimos, foram adaptados a cada ciclo de ensino. Os resultados da análise dos dados, obtidos através destes questionários, revelaram um elevado grau de satisfação, tanto de alunos como de professores, bem como o interesse e receptividade face a iniciativas deste género.

Ir à sala de aula foi, para quem a "havia deixado" há algum tempo, uma experiência tão assustadora, quanto enriquecedora. Teve, efectivamente, os dois lados, uma vez que as exigências feitas por crianças e jovens foram muitas, mas os ganhos que daí advieram, em termos de crescimento pessoal, relacionamento com os outros e formação, foram mais ainda.

As acções que o Diário de Coimbra concretizou, em muitas salas de aula, trouxeram sempre novos desafios. Foi, de facto, possível constatar que a realidade educativa está longe de ser homogénea. Se numa turma o trabalho corria sem grandes percalços, noutra instalava-se o caos. Todavia, o balanço final foi sempre muito positivo, associado a uma elevada participação dos alunos nas actividades implementadas.

Tal como referiu Santos (2003, p. 45), "é fundamental, e não é difícil, motivar os alunos com material que se reporta à actualidade". Haverá algum material que reporte mais à actualidade do que um jornal diário regional, ou seja, um jornal que aborda acontecimentos recentes ou próximos e que incide sobre a realidade em que se insere o aluno e a família, bem como a escola? Na verdade, através desta iniciativa foi possível constatar que o que é significativo, para os alunos, lhes prende a atenção com maior facilidade e incentiva à participação, ou seja, os alunos aprendem melhor quando as actividades são percebidas como significativas, úteis e culturalmente relevantes, apelando a contextos reais (Vosniadou, 2001).

O Diário da Turma hoje

O Diário da Turma foi registando alterações ao longo dos tempos, à semelhança do que acontece com quaisquer outros suplementos e jornais. A partir do ano lectivo de 2006/2007, acentuou o seu carácter jornalístico, sendo composto sobretudo por notícias e reportagens. Das rubricas que estiveram na sua génese manteve o "Gymnasium", o "Consultório" e o "Conto". Continuou com periodicidade mensal, publicado à quinta-feira e com oito páginas.

Foi em Janeiro de 2008 que o Diário da Turma se tornou num suplemento quinzenal, publicado à quinta-feira e, a partir de Fevereiro do mesmo ano, à quarta-feira. Com o regresso ao Diário de Coimbra das Ciências da Educação, o suplemento ganhou novas rubricas: regressaram às suas páginas as acções de formação em contexto de sala de aula, assim como os passatempos ("Hora do Intervalo", tinha palavras cruzadas maioritariamente relacionadas com o próprio jornalismo e sopa de letras) e novas rubricas: "Põe-te a Mexer" (a cada quinzena era abordado um desporto diferente), "Aqui o Jornalista És Tu!" (espaço dado a alunos para relatarem as suas actividades, assumindo o papel de repórter) e "Canto da Leitura" (mediante a colaboração da Livraria Minerva, em Coimbra, foram dadas sugestões de leitura para crianças e jovens).

Hoje, o Diário da Turma continua um suplemento quinzenal, de quatro páginas, publicado à quarta-feira. Mantém o objectivo de estar próximo de escola, alunos, professores e família. Por isso, procura dar voz aos vários acontecimentos educativos de Coimbra e região, nomeadamente àqueles assuntos que, no dia-a-dia, dificilmente encontram espaço nos cadernos principais de quaisquer jornais. Em suma, pretende "dar voz" à educação.

Outras actividades/recursos

Visitas de estudo

A cada ano lectivo, o Diário de Coimbra recebe muitas visitas de estudo, nas suas instalações. São alunos, professores e até formandos, das áreas de Educação e Formação de Adultos, que o visitam e conhecem, desta forma, a história, a estrutura e o funcionamento deste órgão de comunicação regional prestes a completar 81 anos.

Em 2005/2006, no âmbito do projecto de estágio "Ensina-me a Aprender DT", foi realizado um roteiro de visita ao Diário de Coimbra, que teve como objectivo servir de auxílio e complemento a quem encaminhava a visita. Contou com a colaboração de Noémia Malva Novais, na informação disponibilizada, e de Gonçalo Martins, na fotografia.

É à entrada do edifício, na Rua Adriano Lucas, que a viagem começa. O início passa mesmo por reunir o grupo, a fim de tirar uma fotografia que vai ser publicada no Diário da Turma. Segue-se a redacção, onde os visitantes contactam com os jornalistas que estão de serviço e podem observar que elementos constituem o espaço. É na sala de reuniões, que decorre uma parte mais expositiva, que aborda aspectos históricos do jornal. Parte-se, efectivamente, de um jornal da década de 30. Explica-se o dia-a-dia, desde a recolha e o tratamento de informação e fotografia, à paginação e à revisão. Aborda-se, ainda aqui, a questão da impressão, para depois se falar da distribuição. É dado lugar às questões dos visitantes. O último espaço a ser visitado é a FIG onde (e além de outros jornais não relacionados com o Grupo Editorial Adriano Lucas) são impressos Diário de Coimbra, Diário de Aveiro, Diário de Leiria e Diário de Viseu.

Concepção de recursos

No âmbito do projecto "O Jornal vai à Escola com o DT", foram elaborados materiais que tinham como objectivo tornar as sessões mais atractivas e dinâmicas.

Exemplo disso é o jogo de tabuleiro "Sabe + Sobre…", que tem como temáticas os meios de comunicação, a imprensa e o Diário de Coimbra. Parte, efectivamente, de todos os meios de comunicação existentes, até abordar o caso específico do Diário de Coimbra. Este jogo é constituído por 65 cartões com múltiplas perguntas e respostas, 25 cartões de mímica (os dois tipos de cartões apresentam dois graus de dificuldade diferentes, de forma a poderem ser utilizados com públicos diversos) e um glossário intitulado "+ um pouco de saber…". O jogo destina-se a alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

O glossário é composto por 39 tópicos relacionados com as temáticas do jogo, nomeadamente os diferentes meios de comunicação e as personalidades relevantes para o surgimento e evolução dos mesmos (Aldeia Global, Cinema, Classificados, Comunicação, Diário da Turma, Diário de Coimbra, Fotografia, Fotojornalismo, Gutenberg, Imprensa, Internet, Jornal, Jornalismo, Liberdade de Imprensa, Manchete, Notícia, Paginação, Papel, Papiro, Periodicidade de um Jornal, Publicidade, Rádio, Redacção, SMS, Telefone, Televisão e Tipografia constituem apenas alguns exemplos).

Conclusão

São vários os autores que defendem que os *media* em geral, e o jornal, em particular, podem contribuir para a educação. A integração do jornal na escola enquanto recurso educativo permite a

abordagem de questões da actualidade e favorece, desta forma, a contextualização dos conteúdos abordados, dotando-os de maior significado e interesse para os alunos. Como referem Pinto e Santos (1994, p. 7), a experiência feita nas escolas portuguesas revela que a utilização da imprensa apresenta diversos benefícios, nomeadamente o de contribuir para que a aprendizagem se torne mais motivadora, o de ajudar a compreender a influência dos meios de comunicação e o de promover o desenvolvimento de uma atitude crítica e interveniente perante a realidade.

O suplemento educativo do Diário de Coimbra constitui mais uma experiência que confirma estes benefícios. O Diário da Turma é já conhecido por muitas escolas, professores e alunos, que o procuram para se "fazer ouvir", assim como para dar a conhecer as suas actividades. Este projecto do Diário de Coimbra tem vindo a demonstrar que é efectivamente possível educar para, com e nos *media*, promovendo assim uma aproximação entre o jornal e a comunidade em que este se insere. A presença das Ciências da Educação, no projecto aqui descrito, vem mostrar o quão importante é o seu papel a nível multidisciplinar e o contributo que podem dar para o sucesso de iniciativas deste género.

Em jeito de conclusão, este projecto, que tem procurado aproximar a comunidade educativa e o jornal e estimular a reflexão crítica sobre diferentes temáticas no âmbito da educação para os *media* e da promoção da cidadania, tem vindo a consolidar a sua actuação ao longo dos anos e a recolher a apreciação e o reconhecimento de inúmeras instituições educativas e formativas na região de Coimbra. É nosso objectivo que a sua acção possa favorecer, igualmente, o aparecimento de novos leitores de jornais.

Bibliografia

Areal, L. (1995). Educação para os media no ensino superior: sugestões de actividades. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Balle, F. (2003). Os media. Porto: Campo dos Media.

Branston, G., & Stafford, R. (2003) (3 ed). The media student's book. London: Routledge.

Buckingham, D. (2003). Media education. literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.

Caprino, M. P. (2008). Interfaces Jornal e Educação: Panorama e transformações na sociedade global. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências e Comunicação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Masterman, L. (1995). Teaching the media. London: Routledge.

Novais, N. M. (2005, 8 de Dezembro). Diário da Turma nasceu há um ano. Jornal Diário de Coimbra (Suplemento Diário da Turma).

Pinto, M. (1988). Educar para a comunicação. Lisboa: Ministério da Educação (Comissão de Reforma do Sistema Educativo).

Pinto, M., & Santos, A. (1994). Utilizar criticamente a imprensa na escola. Fichas de trabalho. Cadernos Público na Escola, 4. Público, Comunicação Social SA.

Pinto, M. (2002). Televisão, família e escola. Lisboa: Editorial Presença.

Rosa, L. (2007). Educação com os media e educação para os media. Algumas pistas para a formação de professores. Consultado em Março 2011, http://www.proformar.org/revista/edicao_17/educar_com_media.pdf.

Sánchez, E. (1999). El periódico en las aulas: Análisis, producción e investigación. Huelva: Grupo Comunicar.

Santos, M. (2003). A educação para os media no contexto educativo. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, A. (1984). Pré-adolescentes preferences about heroes and plots in books and mass-media. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Boston.

Vosniadou, S. (2001). How children learn. International Academy of Education (IAE) and International Bureau of Education (IBE). Consultado em Março de 2010,

http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

"Diário do Lagarteiro": Mais do que um jornal…

MARIA JOÃO PEREIRA
EB1/JI do Lagarteiro, Porto.
mariajoaopp@netcabo.pt

MARTA PAIS
EB1/JI do Lagarteiro, Porto.
marta_pais00@hotmail.com

Resumo:
Esta comunicação pretende dar a conhecer um projecto intitulado "Clube de Jornalismo" (CJ), uma actividade que decorre na EB1/JI do Lagarteiro (TEIP), desde o ano lectivo 2009/2010, com uma turma do 4º ano de escolaridade.

O Clube de Jornalismo encontra-se integrado no projecto Iniciativa Bairros Críticos (IBC). O IBC consiste num Programa Nacional, coordenado pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e Cidades, tendo como objectivo principal o desenvolvimento de soluções de qualificação de territórios urbanos, que apresentam factores de vulnerabilidade crítica, através de intervenções sócio-territoriais integradas. O mesmo incide, de forma experimental, em três territórios: Cova da Moura (Amadora), Lagarteiro (Porto) e Vale da Amoreira (Moita).

O Bairro do Lagarteiro é constituído essencialmente por população jovem, cujos níveis de alfabetização são extremamente baixos, sendo o abandono e o insucesso escolar um dos principais problemas. Com uma baixa escolaridade, poucos recursos sociais e financeiros, são frequentemente alvo de segregação e discriminação social.

A turma que constitui o CJ é bastante heterogénea reunindo vários níveis de ensino e especificidades, em diferentes áreas, nomeadamente na Língua Portuguesa, tanto ao nível escrito como na oralidade. Este espaço, onde o grupo se reúne uma vez por semana, pretende estimular a leitura, a escrita e, sobretudo, a comunicação nas suas múltiplas vertentes, através da criação de um jornal (Diário do Lagarteiro) que dá voz a estes alunos, às suas vivências, angústias e alegrias. Do mesmo modo, ambiciona promover a utilização dos media de uma forma coerente, produtiva e segura.

Ao longo das actividades desenvolvidas no Clube de Jornalismo é feita a descoberta ou redescoberta dos meios de comunicação, do prazer da escrita, da leitura e da comunicação em geral, num processo quase espontâneo. No CJ estas crianças têm oportunidade de abordar temas do seu interesse, conhecer e entender o processo comunicacional e, não menos importante, adquirirem ferramentas que os ajudam a conhecerem-se e a expressam-se como indivíduos.

Palavras-chave:
Comunicação, jornal, literacia, media, aprendizagem.

O Clube de Jornalismo (CJ) é um projecto integrado na Iniciativa Operações de Qualificação e Reinserção Urbana de Bairros Críticos (Iniciativa Bairros Críticos), um Programa Nacional coordenado pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e Cidades.

Iniciativa Operações de Qualificação e Reinserção Urbana de Bairros Críticos

Fundamentação

Sedeada no bairro, desde Março de 2009, a Iniciativa Bairros Críticos foi criada com o objectivo de implementar uma política de cidades que reconhecesse o sistema urbano e as cidades que o constituem como um todo.

No processo, a IBC propôs-se trabalhar, fundamentalmente, a qualidade de vida e funcionalidade, a competitividade e inovação, a reabilitação e valorização dos espaços urbanos consolidados e qualificação e reinserção urbana de áreas críticas.

As áreas urbanas críticas concentram inúmeros problemas sociais, sendo constituídas por um estrato populacional desfavorecido e com menor capacitação, concentrando grupos vulneráveis às diferentes formas de discriminação, associado a um estigma social e a um bloqueio de oportunidades, necessitando, desta forma, de uma urgente promoção da cidadania e da coesão social. Estes espaços que tendem a ser degradados acabam por aglomerar pessoas segregadas e/ou marginalizadas pela sociedade que, pelo conjunto de características que os identifica, muitas vezes originam comportamentos que podem deteriorar a qualidade de vida e a competitividade das principais aglomerações metropolitanas.

As áreas urbanas são espaços onde é mais complexa a intervenção e menos duradouros são os seus resultados, sendo essencial a descoberta e a implementação de formas inovadoras de intervenção que assegurem um forte envolvimento local e resultem numa maior capacitação das populações.

A alínea g) do artigo 199.º da **Constituição da República Portuguesa** refere que compete ao Governo, no exercício de funções administrativas, praticar todos os actos e tomar todas as providências necessárias à promoção do desenvolvimento económico-social e à satisfação das necessidades colectivas.

Deste modo, a **Resolução do Conselho de Ministros n.º 143/2005**, de 7 de Setembro, criou a Iniciativa Operações de Qualificação e Reinserção Urbana de Bairros Críticos, adiante designada por Iniciativa Bairros Críticos (IBC), no sentido de estabelecer uma política de cidades que reconhecesse o sistema urbano e as cidades que o constituem como um todo, integrando, de forma articulada, quatro pilares complementares: qualidade de vida e funcionalidade; competitividade e inovação; reabilitação e valorização dos espaços urbanos consolidados; qualificação e reinserção urbana de áreas críticas. A IBC é, deste modo, um programa nacional coordenado pela Secretaria de Estado e Ordenamento do Território e Cidade, e um instrumento da política da cidade.

Organização e Funcionamento

As acções implementadas visam o desenvolvimento e a qualificação de territórios urbanos que apresentam factores de vulnerabilidade crítica, através de intervenções sócio-territoriais integradas, e pretendem estimular e testar soluções institucionais, procedimentais e tecnológicas inovadoras em

termos da concepção, implementação e avaliação da acção pública em áreas urbanas críticas, e a experiência recolhida será levada em consideração na política de cidades que se pretende executar. Estas operações incidiram sobre um número restrito de territórios das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto (Cova da Moura, Vale da Amoreira e Lagarteiro), definidos pelo Ministro do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional, tendo sido ouvidas as respectivas câmaras municipais.

Em cada território foi elaborado um programa de intervenção, com o objectivo de dar resposta a problemas estruturais e, ao mesmo tempo, estimular a criação de novas oportunidades a partir das potencialidades existentes. Deste modo, foi constituído um grupo de trabalho e estabelecido um protocolo de parceria celebrado entre todas as entidades envolvidas na sua execução, num processo fortemente participado e articulado com as organizações locais, envolvendo uma rede de actores alargada e diversificada.

A IBC assenta nos seguintes pressupostos:

- Desenvolvimento de projectos integrados de base sócio-territorial e focalização no território;
- Envolvimento e participação dos actores locais na implementação e na concepção;
- Mobilização de novas formas de financiamento;
- Coordenação estratégica e parceria;
- Sustentabilidade e durabilidade dos resultados, designadamente através da criação de redes que gerem sinergias e propiciem a racionalização de recursos;
- Intervenções orientadas para a inovação e com capacidade de impacte estrutural;
- Avaliação on going e monitorização;
- Alterações organizativas, capazes de associar a prestação de serviços essenciais para a melhoria da qualidade de vida no bairro (incluindo a gestão e manutenção do espaço público e do edificado) e a criação de novas oportunidades de emprego para os residentes;
- Construção de respostas adequadas à integração social das crianças e dos jovens, bem como da população socialmente excluída e das minorias étnicas, nomeadamente através de acções nos domínios da educação, da formação, das artes, da cultura, do desporto e do lazer;
- Promoção de iniciativas e equipamentos de suporte necessários ao desenvolvimento de acções de animação, formação e acompanhamento no acesso ao emprego e à microempresa;
- Disponibilização de espaços adequados ao desenvolvimento das actividades, incluindo as de natureza económica;
- Dinamização e apoio a iniciativas de natureza arquitectónica, urbanística e ambiental que contenham uma dimensão inovadora significativa;
- Preparação de um projecto global de reinserção funcional e urbanística do bairro na área (cidade) envolvente.

Tem como Ideias Chave:

- Pressupostos para uma co-produção da acção: a Iniciativa assumiu o desígnio de experimentar uma abordagem em que o fortalecimento do sistema de actores se configura como um passo prévio e basilar para o desenvolvimento da mudança, numa lógica processual e dinâmica assente em pressupostos de reconhecimento e respeito mútuos, na construção de condições de confiança, compromisso e capacitação para a produção conjunta da acção.

- Percursos de aprendizagens conjuntas: este pressuposto de base, que elege o sistema de actores e de acção como objecto de atenção prioritária, fundamenta a natureza experimental da Iniciativa, propõe-se envolver a participação do colectivo de agentes e incentivar a criatividade e inovação das soluções desenhadas para a superação das dificuldades. Por isso, a iniciativa distingue-se pelo seu carácter interministerial, pela estrutura de actores que envolve – desde o nível ministerial a um nível mais orgânico e informal, em cada território – pelo seu modelo de gestão, pelo seu modelo de financiamento e activação de recursos e pela metodologia de desenvolvimento de que se socorre.

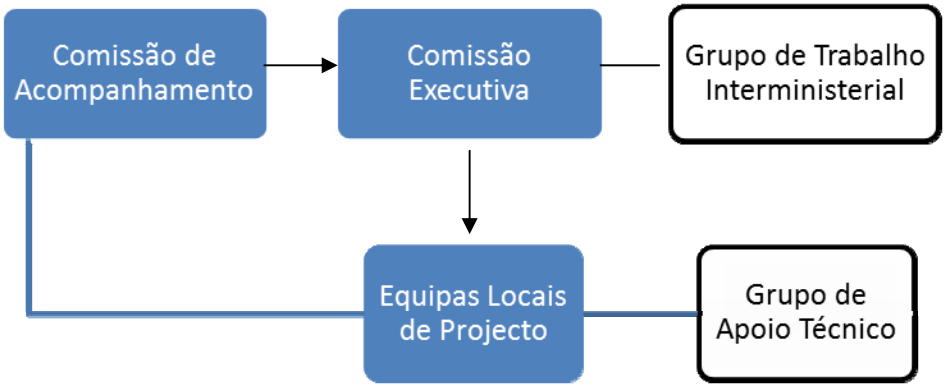
- Tempo e os "tempos" da mudança: esta aposta exige tempo e tempos diversos de maturação. Exige, sobretudo, a todos os intervenientes, novas formas de organização e de gestão de calendários de execução, novas formas de "estar" nos projectos e novas "práticas" de desenvolvimento de acções.

- A sua natureza experimental: a necessidade de uma abordagem diferente e de natureza experimental nasce da percepção de que experiências anteriores se tinham revelado insuficientes ou insatisfatórias nos seus graus de efectividade e sustentabilidade da mudança induzida, devido à dificuldade de mobilização dos diversos actores-chave, à dificuldade em assegurar a coerência e a concertação atempada das várias acções, vontades e recursos, bem como à dificuldade em garantir a focalização da acção conjunta nas dinâmicas dos territórios durante e – sobretudo – na pós-intervenção.

Desta forma, tendo em conta que um dos pressupostos é co-produção da acção e, no âmbito da natureza experimental criou-se um modelo de gestão inovador e específico para conseguir dar resposta aos problemas diagnosticados, constituído por uma Comissão de Acompanhamento, uma Comissão Executiva, um Grupo de Trabalho Interministerial, Equipas Locais de Projecto e um Grupo de Apoio Técnico.

A coordenação desta iniciativa é da competência do Instituto Nacional da Habitação, e a criação da Comissão de Acompanhamento teve como objectivo a emissão de pareceres quanto à selecção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação desta iniciativa, que é composta por representantes de oito ministérios e das câmaras municipais envolvidas, contando com a parceria de mais de 90 entidades públicas e organizações e associações locais.

Modelo de Gestão



Comissão de Acompanhamento: integra representantes dos 8 ministérios envolvidos e representantes das entidades governamentais e não governamentais que intervém localmente, num total de cerca de 30 entidades por território.

Comissão Executiva: é composta por um representante do Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana; um representante do Ministério da Segurança e Solidariedade Social; um representante do Ministério da Administração Interna; um representante das Autarquias; um representante da Junta de Freguesia (em 2 das comissões executivas); um representante da sociedade civil (em 2 das comissões executivas); em algumas comissões executivas está ainda representado o Ministério da Saúde ou o IPJ.

Grupo de Trabalho Interministerial: é composto por um representante do Secretário de Estado do Ordenamento do Território e das Cidades; um representante da Presidência de Conselho de Ministros; um representante do Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social; um representante do Ministro da Saúde; um representante do Ministro da Cultura; um representante do Ministro da Educação; um representante do Ministro da Administração Interna; um representante do Ministro da Justiça.

Equipas Locais de Projecto: são compostas por um chefe de projecto responsável pela coordenação da equipa e da parceria e pela monitorização do plano de acção definido; uma equipa técnica local, multidisciplinar, composta por um máximo de 3 técnicos e um elemento de apoio administrativo, que é responsável pelo desenvolvimento do plano de acção detalhado; uma parceria executiva, que é responsável pela execução das actividades e tarefas definidas no plano de acção.

Grupo de Apoio Técnico: é constituído por consultores/peritos especializados e cujas funções passam pelo suporte ao desenvolvimento de metodologias de participação activas, pelo apoio técnico às equipas em áreas especificas e pelo apoio à incorporação da aprendizagem resultante da avaliação.

Assim, foi definido que esta iniciativa incidiria nos bairros da Cova da Moura (Amadora) e do Vale da Amoreira (Moita), na área metropolitana de Lisboa, e no bairro do Lagarteiro (Porto), na área metropolitana do Porto, de 2005 a 2007. No entanto, o Governo considerou essencial criar um horizonte temporal mais alargado, que permitisse assegurar a continuidade do trabalho e o

cumprimento dos objectivos, razão pela qual a **Resolução do Conselho de Ministros n.º 189/2007**, de 31 de Dezembro, prorrogou esta iniciativa até 31 de Dezembro de 2013.

Desenvolvimento da IBC no Bairro do Lagarteiro

2.1 As etapas do processo

A primeira fase da iniciativa, que durou cinco meses (de Janeiro a Maio de 2006), correspondeu às três fases referidas anteriormente: Diagnóstico, Plano de Acção e Modelo de Gestão.

Para que todo este processo fosse levado adiante, o Grupo de Apoio Técnico recorreu a cinco tipos de métodos: acções tradicionais de levantamento e caracterização; acções de auscultação por inquérito; focus group de abordagem diagnóstica e prospectiva; apresentação de casos e demonstração de acções exemplares; grupos de acção exploratória e de alargamento da mobilização e envolvimento das populações locais.

Quadro 1 - Procedimentos Metodológicos na Implementação da IBC

Levantamento e caracterização	Levantamentos físicos, ambientais, funcionais, tipológicos, económicos; Cartografia; Pesquisa e análise documental nos Serviços de Planeamento e Urbanismo da CMP; relatórios de avaliação dos programas ESCOLHAS e URBAN; estudos socioeconómicos existentes; publicações oficiais; documentos das instituições parceiras; documentos e bibliografia sobre o Bairro e a cidade; relatórios de actividades; fichas de casos de Rendimento Social de Inserção.
Auscultação por inquérito	Inquéritos realizados pela Câmara Municipal do Porto; Inquéritos realizados pela Junta de Freguesia de Campanhã; Inquéritos realizados pela Obra Diocesana de Promoção Social; Inquérito aos actores locais (caracterização institucional) realizados pelo Grupo de Apoio Técnico; Entrevistas semi-directivas (actores institucionais, projectos, moradores, lideranças).
Sessões Específicas para discussão	Representantes da Câmara Municipal do Porto; Representantes do Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana; Responsáveis locais.
Apresentações base para reflexão e apoio à decisão	Experiências de outros projectos: Clube da Vida Local; Processo RVCC; Problemas e Acções estruturantes.
Processo Participativo	26 Reuniões entre o Grupo de Apoio Técnico e o Grupo de Parceiros Locais (8 gerais, 15 temáticas, 1 extraordinária); 1 Reunião específica com os consultores e especialistas da equipa técnica para discussão do Diagnóstico e Plano de Acção; 10 Reuniões com a população, recorrendo à criação de subgrupos (reconhecimento e validação de competências; apoio à vida local; espaços e equipamentos / jovens, idosos e adultos); 1 Reunião com o Grupo de Parceiros Locais e com a Administração Central.

Fonte: Diagnóstico e Análise de Reuniões

Fase I – Diagnóstico

Esta fase previa a caracterização da realidade do bairro, através da identificação de problemas e potencialidades, com o objectivo de criar um documento que abordasse o plano de intervenção.

A fase do Diagnóstico foi considerada uma etapa aberta, onde todos os parceiros e população foram envolvidos de forma a elaborar uma boa caracterização do bairro e das suas problemáticas. Deve-se salientar que, inicialmente, algumas das entidades envolvidas tiveram algum receio em partilhar informações e conhecimento sobre o bairro mas, com o passar do tempo, esse entrave foi diminuindo, havendo mais envolvimento por parte de todos numa fase mais adiantada do processo. Outra das dificuldades sentidas foi a construção de consensos e tomadas de decisão.

A intervenção inicial feita pela equipa técnica focou-se na auscultação das aspirações, gostos, motivações e interesses de toda a população residente do Bairro, de forma a evitar processos de distanciamento. Com um trabalho participativo pretendeu-se, sobretudo, preparar as pessoas para o futuro, reconhecendo a necessidade de trabalharem em conjunto.

Tratou-se sobretudo de um processo de aprendizagem, em que cada um, com a sua experiência e as suas vivências, contribuiu para a resolução de um conjunto de situações problemáticas.

A capacidade de se desencadearem, individualmente e colectivamente, processos de aprendizagem leva à resolução de problemas sociais, urbanísticos, económicos e culturais locais, de forma eficaz e inovadora.

Um factor crucial de sucesso na implementação de qualquer modelo de intervenção no bairro prende-se com a adesão dos moradores, o que pressupõe processos de inclusão e de participação nas decisões. Dada a complexidade do espaço físico e das problemáticas inerentes ao bairro, a equipa propôs que o diagnóstico fosse desenvolvido em torno de quatro domínios:

Estruturação urbanística e ambiental;

Competências locais e actividades económicas;

Desenvolvimento social e cultural;

Base institucional e parcerias.

Esta metodologia pretendeu assentar num processo de investigação-participação-acção, de forma a permitir a realização de um diagnóstico participado, apostando nas vivências, sociabilidades e representações dos moradores, fomentando o *empowerment* e possibilitando o envolvimento das instituições e da população local nas iniciativas e projectos a implementar.

Fase II – Plano de Acção

Para a elaboração do Plano de Acção, ocorreram inúmeras reuniões onde todos os parceiros envolvidos traziam os seus planos de intervenção, que eram partilhados e discutidos entre todos com o intuito de chegarem a um consenso. O Gabinete de Apoio Técnico teve uma participação significativa nesta fase do processo, na medida em que cruzava a informação vinda dos diversos parceiros.

Fase III – Modelo de Gestão

As lideranças propostas para o Modelo de Gestão resultaram de inquéritos às instituições; contudo, notou-se uma disparidade em termos de organização relativamente às duas questões colocadas. Uma das questões contemplava a organização de cada entidade no trabalho em parceria e a outra o desenvolvimento da parceria na IBC. O facto de terem demonstrado uma grande organização em relação à segunda questão despoletou a ideia de que o Modelo de Gestão já há muito viria a ser discutido.

Fase IV – Protocolo de Parceria

O Protocolo de Parceria foi assinado no final da primeira fase da IBC. No caso do Lagarteiro, ocorreu apenas a 30 de Maio de 2008. O Protocolo teve em consideração o papel das cidades no desenvolvimento das sociedades, as suas problemáticas inerentes, bem como a necessidade de responder a esses mesmos problemas e a criação de novas oportunidades. Além disso, considerou-se a importância da cooperação inter-institucional e a articulação de instrumentos de política e de participação dos cidadãos. Os processos de qualificação e reintegração de áreas urbanas críticas devem orientar-se por princípios gerais de sustentabilidade, inovação, abertura, participação e proximidade, mobilizando agentes institucionais e locais numa relação de diálogo construtiva e responsabilizadora. Todos os parceiros assinaram o Protocolo que engloba o Programa de Intervenção do Lagarteiro para 2008-2012, tal como as fichas de acção previstas para a implementação do projecto no bairro, comprometendo-se, desta forma, a concretizar as atribuições e competências que lhes compete, fazendo um esforço para que seja executado da melhor forma possível. Com a assinatura do Protocolo de Parceria, os organismos e instituições outorgantes comprometeram-se, também, a promover todas as diligências possíveis para a obtenção de apoios financeiros e a colaborar na sua monitorização e avaliação.

Em Dezembro de 2008, foi aprovada a candidatura da IBC ao EEA Grants – mecanismo Financeiro do Espaço Económico europeu, com o objectivo de assegurar parte do PA que não estava assegurado pelos compromissos assumidos por todos os parceiros.

Deste modo, as principais entidades parceiras são as seguintes:

- Administração Regional de Saúde do Norte (ARSN);
- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI);
    - Programa Escolhas;
- Centro de Emprego do Porto;
- Centro Distrital de Segurança Social do Porto (CDSS Porto);
- Direcção-Geral das Artes (DGA);
- Direcção-Geral de Reinserção Social (DGRS);
- Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (DGSP);
- Direcção Regional de Educação do Norte (DREN);
    - Escola EB1/JI do Lagarteiro;
    - Escola EB 2/3 Ramalho Ortigão;

- Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT, IP);
- Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU, IP);
- Instituto da Segurança Social (ISS, IP);
- Instituto do Desporto de Portugal (IDP, IP);
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP);
- Instituto Português da Juventude (IPJ, IP);
- Polícia de Segurança Pública (PSP) – Comando Metropolitano do Porto, 4.ª Divisão;
- Polícia Judiciária (PJ).

Parceiros Locais Institucionais

- Câmara Municipal do Porto (CMP) / Fundação Porto Social;
- Junta de Freguesia de Campanhã.

Parceiros Locais Privados

- Associação Juvenil “CAOS”:
    - Projecto Lagarteiro e o Mundo
- Associação para a Promoção da Saúde Norte Vida;
- Benéfica e Previdente, Associação Mutualista;
- Cooperativa ARRIMO;
- Fundação Filos;
- Futebol Clube "Os Amigos de Campanhã";
- Liga Portuguesa de Profilaxia Social (LPPS);
- Obra Diocesana de Promoção Social.

Caracterização do Bairro do Lagarteiro



Para a implementação da IBC, eram necessários três territórios que tivessem características, dimensões e estruturas de acção distintas e que partilhassem entre si a urgência de uma mudança efectiva e durável. Só assim seria possível experimentar um modelo de projecto de desenvolvimento local em diferentes contextos.

Deste modo, como foi referido anteriormente, a Iniciativa Bairros Críticos foi desenvolvida nos bairros da Cova da Moura (Amadora) e do Vale da Amoreira (Moita), na área metropolitana de Lisboa, e no bairro do Lagarteiro (Porto), na área metropolitana do Porto, de 2005 a 2007. No entanto, as divergências entre o Governo e a autarquia do Porto quanto à fatia de financiamento que cabia a cada uma das partes provocaram um atraso significativo na implementação do programa no Bairro do Lagarteiro, tendo o protocolo que regula a intervenção urbanística neste bairro sido assinado apenas em 2008.

Neste caso específico, a escolha do Lagarteiro, está relacionada com o facto de estar localizado num sítio com poucas acessibilidades (zona oriental da cidade), marcado por intensos

processos de segregação social e urbana, por ser um bairro pequeno e camarário que já tinha tido algumas intervenções há alguns anos mas sem continuidade e, que na altura da escolha não estava a ser intervencionado. Por outro lado, o Lagarteiro é um território com algumas potencialidades que foram consideradas fulcrais para o desenvolvimento do projecto, tais como:

- Espaço de qualidade e disponível no bairro e na envolvente;
- Redes de solidariedade e vizinhança e sentimento de pertença;
- População muito jovem;
- Localização próxima do Parque Oriental;
- Lideranças locais, informais, relevantes;
- Boa envolvente ambiental e espaços expectantes;
- Existência de instituições com actividades de suporte no bairro.

Espaço físico e mobilidade

A equipa técnica do Bairro do Lagarteiro está sediada no Bloco 9, Entrada 152, c/ 22, numa habitação reabilitada e cedida pela Câmara Municipal do Porto. O Lagarteiro é o Bairro mais periférico da cidade do Porto, encontrando-se numa zona marcada ainda por uma forte ruralidade e com défices acentuados ao nível de transportes públicos. Neste sentido, o Lagarteiro surge como um aglomerado residencial desintegrado da malha urbana envolvente, fechado sobre si mesmo, distanciado da cidade do Porto e alvo de um processo de segregação sócio-espacial.

O papel dos *media* na cristalização de uma imagem desvalorizada do bairro na cidade por parte dos seus próprios moradores é um aspecto a salientar. Um dos principais problemas de insegurança advém das representações negativas que são trazidas do exterior e também de processos de exclusão vivenciados e que criam nos próprios indivíduos sentimentos de exclusão.

Neste sentido pode-se considerar que os *media* têm contribuído bastante para a emergência de sentimentos de insegurança, através de relatos mediáticos que acabam por cristalizar um imaginário social acerca dos bairros, pautado por uma representação negativa, emergindo sentimentos de medo e de insegurança.

Internamente, o Lagarteiro é um Bairro desarticulado em termos urbanísticos. O espaço de Rua é entendido enquanto espaço de sociabilidade quotidiana, e de certa forma o espaço familiar, onde os indivíduos encontram os seus "pares", e onde procuram ocupar o tempo com actividades distractivas como: estar sentado no "muro" ou simplesmente "não fazer nada".

Caracterização demografia, económica e social

O bairro é constituído por uma população jovem (37,8 por cento com menos de 25 anos), com uma média etária de 35 anos. Contudo, quase 15 por cento da população tem mais de 60 anos. Predominam as estruturas familiares de grande dimensão (níveis de sobrelotação habitacional elevado), muitas famílias são compostas exclusivamente por idosos (estando mais sujeitas a situações de pobreza, isolamento social, dependência e doença, onde as despesas com a sobrevivência diária e a medicação ocupam uma parcela significativa dos seus rendimentos) e a maternidade na adolescência fragiliza as estruturas familiares. Igualmente relevante é a monoparentalidade materna, sobretudo entre mulheres entre os 15 e os 19 anos (tendência semelhante à que ocorre a nível nacional). No bairro, tem uma expressão de 11,1%, onde co-existe uma dependência económica, social e residencial dos familiares próximos.

Os níveis de qualificação escolar são extremamente baixos, com uma população residente que limitou a sua frequência escolar ao ensino básico e principalmente ao 1.º ciclo, sendo o abandono e o insucesso escolar um dos principais problemas do Bairro do Lagarteiro.

Em 2001, 16,6% da população do bairro estava desempregada, e as perspectivas de retoma de uma nova actividade profissional eram quase nulas, tendo em conta os níveis de qualificação profissional dos desempregados e ainda o facto de muitos estarem associados a duas dinâmicas de remediação pouco estimulantes para o trabalho: actividades na economia informal de natureza diversa e as prestações sociais que asseguram um rendimento de sobrevivência.

Deve-se destacar o facto de, dos 398 agregados familiares que compõem o bairro, cerca de 300 receberem o Rendimento Social de Inserção (cerca de 75% das famílias).

Muitos dos jovens do Bairro, apresentam condutas excessivas em busca da convivialidade e do prazer ou da violência gratuita, participando em todas as dinâmicas de visibilidade pública do bairro.

No caso dos jovens que passam a maior parte do tempo entre pares, o bairro acaba por ser o espaço de maior proximidade e de convívio. Frequentemente os miúdos permanecem na rua até tarde, iniciando aí os primeiros contactos com os jovens mais velhos e com determinadas práticas desviantes. A rua funciona para as crianças e jovens como um contexto privilegiado de socialização e é o espaço onde estruturam a maior parte das suas vivências e redes de sociabilidade.

Objectivos do Programa para o Bairro do Lagarteiro

O Lagarteiro será um espaço residencial aberto, seguro e com qualidade urbana, onde o gosto pela aprendizagem e a convivência alargada reforcem as oportunidades, individuais e colectivas, para prosperar e para uma melhor integração na cidade.

O bairro, sob ponto de vista da integração social e urbana, terá que ser integrado dentro de um projecto estratégico estruturante para a cidade, de forma a alcançar-se a necessária articulação entre a cidade e o urbano. Neste sentido, é fundamental articular a intervenção no Bairro do Lagarteiro com o projecto para o Parque Oriental e toda a necessária qualificação da zona oriental da cidade.

Com este programa de intervenção pretende-se, essencialmente, atingir os seguintes objectivos gerais:

- Abrir o bairro à cidade e a cidade ao bairro;
- Melhorar a imagem e a qualidade urbana;
- Aumentar a qualidade de vida da população residente;
- Melhorar as expectativas de vida dos residentes;
- Reforçar as competências individuais e colectivas, numa lógica de empowerment.
-

Clube de Jornalismo

O Clube de Jornalismo (CJ) decorre na EB1/JI do Lagarteiro (TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritário), desde o ano lectivo 2009/2010, com uma turma do 4º ano de escolaridade (nove crianças encontram-se no quarto ano e as restantes duas no terceiro).

Ao longo de quatro horas semanais, o CJ proporciona uma troca de experiências, expectativas e vontades, num espaço exclusivo destas e para estas crianças. Em cada sessão, são trabalhados os diferentes conceitos associados ao jornalismo, nomeadamente a língua portuguesa (oralidade e

escrita) e a comunicação nas suas múltiplas vertentes. Mas, para além destas questões, o CJ proporciona a aquisição de ferramentas permitem que facilitam o auto-conhecimento e auto-expressão como sujeitos activos.

Num mundo em que o poder é assumido pelos adultos é importante dar voz à criança, dando-lhe uma oportunidade de percepcionar o mundo sem inibições ou censuras, podendo transmitir a sua visão aos demais. A autonomia de expressão é canalizada através do jornal editado pelas crianças, onde não existem censuras, ou limitações para dar asas à liberdade de expressão. O produto final é o "Diário do Lagarteiro", um jornal trimestral, que dá voz aos pequenos jornalistas, às suas vivências, angústias e alegrias.

O "Diário do Lagarteiro" (jornal produzido pelos alunos) foi demonstrando, em cada edição, um pouco da realidade do bairro, dando conta de actividades, iniciativas, costumes, culturas e potencialidades artísticas.

Esta é uma forma de envolver não só as crianças mas também a população que vive neste bairro, fazendo-os sentir que têm um contributo a dar, que são actores e agentes de mudança, sendo ao mesmo tempo, uma forma de dar a conhecer um local que está tão subvalorizado mas que tem enorme potencialidade.

Objectivos gerais do Clube de Jornalismo

- Desenvolver competências de cooperação e entreajuda na realização de tarefas;
- Criar um ambiente que permita que a criança/jovem se expresse, sem medo de errar;
- Promover o espírito e trabalho de grupo;
- Estimular formas de expressão e criatividade;
- Tomar consciência da comunicação verbal e não verbal;
- Trabalhar as diferentes formas de comunicação e o que cada uma implica;
- Treinar e explicar conceitos relacionados com a comunicação e com jornalismo;
- Experimentar papéis diferentes, nomeadamente o de jornalista;
- Tomar consciência do processo de construção de uma notícia, de uma reportagem e de uma entrevista;
- Conhecer os diferentes órgãos de comunicação social;
- Contar histórias;
- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos…
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias, de relatos.
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos);
- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha, …);
- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (notícias, relatos de visita de estudo, relatos de experiências, jornais de turma, escola);
- Estabelecer a sequência de acontecimentos;
- Registar (por cópia ou por ditado, na imprensa, no computador, …) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar);
- Construir um jornal.

Caracterização da Turma

O CJ surge como uma ferramenta de intervenção/acção, propondo-se a trabalhar determinadas competências com um grupo de 11 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, onde estão incluídas quatro crianças de etnia cigana (a maioria dos alunos tem duas ou três retenções no 1º Ciclo). Este excessivo número de retenções deve-se a casos de absentismo escolar, o que revela um baixo nível de literacia nos alunos. As competências básicas de leitura e escrita não foram desenvolvidas conveniente e atempadamente.

O motivo de esta turma ter sido escolhida para o Clube de Jornalismo prende-se com o perfil dos alunos, motivo pelo qual apresentaria uma maior necessidade de fazer parte de uma actividade como esta. São alunos provenientes de famílias com baixos níveis de escolaridade, que revelam um enorme desinteresse em relação ao percurso educativo e escolar dos seus filhos, na medida em que vêem a questão da escolaridade como pouco significativa para o seu futuro. Na verdade, os alunos apresentam graves défices linguísticos, já que são maioritariamente oriundos de famílias analfabetas e com um baixo nível cultural, que encaram a escola desnecessária para o seu desenvolvimento pessoal e social futuro.

A situação precária, aos mais diversos níveis (saúde, emprego, habitação, …), em que vivem potencia processos de segregação, marginalização, discriminação e exclusão social. Como tal, quando estas crianças ingressam na escola, a expectativa depositada nelas é muito baixa, quer por parte dos pais, quer por parte dos professores, que na sua maioria têm baixas expectativas relativamente a outros, que optam por não leccionar em escolas “de risco” e consideradas problemáticas.

Dado que os alunos revelam grandes deficiências básicas a nível do domínio da língua materna, o que prejudica não só os seus resultados na disciplina de Língua Portuguesa, mas as prestações em todas as áreas disciplinares, há a preocupação de promover acções que possam contribuir para o sucesso educativo.

Estas questões constituem uma enorme relevância social, na medida em que afecta esta população a um nível pessoal, social e profissional. A maioria das crianças revela não ter projectos e/ou objectivos de vida, já que estão integradas neste meio sem ambições académicas e, futuramente, profissionais. Os níveis de vida precários destas famílias acabam por influenciar as mentalidades destes jovens.

Neste contexto educativo consideramos urgente criar estratégias de intervenção e de resposta educativa para estes casos, para que possam progredir a nível pessoal e académico. A escola deve ser considerada como uma instituição que, para além de formar jovens, deve procurar intervir e solucionar problemas de carácter social.

Dezassete meses depois: Um balanço

As relações que se foram criando ao longo dos vários meses, não foram apenas relações entre professora/aluno, foi também uma relação de amizade, preocupação, carinho e empatia, tornando, assim, cada sessão mais convidativa e de fácil trabalho.

O clube de jornalismo foi, desta forma, uma experiência marcante para todos os que nela se envolveram, permitindo desenvolver a capacidade de escrita, de organização de pensamentos e ideias, de exposição oral destas mesmas ideias, de relação com os problemas sociais que

preocupam qualquer ser humano. Permitiu um crescimento intelectual, emocional e relacional de extrema importância que com toda a certeza será útil no futuro de cada criança.

De entre os vários objectivos que este clube propunha, destaca-se o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Este “espaço” constituiu-se muito mais do que um local de produção de trabalhos jornalísticos. Com o decorrer dos tempos a abrangência desta actividade foi-se fazendo notar, justificando, desta forma, o aumento da carga horária e do interesse e envolvimento dos alunos.

A simples oportunidade que foi conferida aos alunos de ocuparem uma das suas tardes com a produção de materiais da sua responsabilidade, revelou-se fundamental para que aos poucos fossem compreendendo o valor do seu empenho, dos trabalhos que iam realizando e, sobretudo das potencialidades que se encontravam escondidas, apenas à espera de serem reveladas.

É interessante perceber a evolução de cada aluno ao longo destes meses, pois se inicialmente se revelavam receosos e pouco confiantes daquilo que eram capazes de fazer, passaram a ter iniciativa, autonomia, capacidade de participação, espontaneidade e, sobretudo, passaram a acreditar e a valorizar tudo o que iam fazendo.

Esta é uma vertente extremamente importante pois revela o aumento da auto-estima dos alunos. Num contexto desprevilegiado, socialmente marginalizado e alvo de inúmeros preconceitos, a importância da auto-estima torna-se fulcral, pois é preciso esta confiança para que se seja capaz de procurar combater a imagem que os “outros” manifestam sobre os moradores de bairros sociais. Assim, o clube de jornalismo contribuiu para esta pequena, mas significativa conquista.

Dezassete meses passados, é notória a diferença em cada um dos alunos, de semana em semana, não só no envolvimento crescente de cada um, mas também a nível de comportamentos, posturas, competências escolares e, não menos importante, de relações interpessoais.

Referências Bibliográficas

FREINET, C. (1974). *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

GONNET, J. (2001). *Educação para os Media. As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.

JEANNENEY, J. (1996). *Uma história da comunicação social*. Lisboa: Terramar.

LENTIN, L. (1990). *A criança e a linguagem oral*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

MARQUES, Teresa Sá (coordenação), (2008), *Relatório Preliminar de Avaliação Externa da IBC no Bairro do Lagarteiro*, Porto, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia (CESSS).

MACLUHAN, M. (1964). *Compreender os meios de comunicação.* Lisboa: Relógio D' Água.

McQUAIL, D. (2003). Teoria da Comunicação de Massas. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

ME – Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1998). Organização Curricular e Programas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Neveu, É. (2005). Sociologia do Jornalismo. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, A.C. (2010). Lagarteiro, a vida mínima num bairro do Porto, In Jornal Público (Cidades), pp. 6.

PEREIRA, C. (2008). Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e de Empresa

Pinto, M. (2000). Educação para os media ou novos caminhos da cidadania, In Revista Jornalismo e Jornalistas, Nº 2.

PINTO, M. (2000). A Televisão no Quotidiano das Crianças. Porto: Ed. Afrontamento.

PINTO, M. (2002). Televisão, Família, Escola – Pistas para a Acção. Lisboa : Editorial Presença.

Ponte, C. (1999). Quando as crianças são notícia. Paper presented at the Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Braga.

Rieffel, R. (2004). Sociologia dos Media. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M. J. (2004). "Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa", In Movimento (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil), nº3, pp. 53-74.

SARMENTO, M. J. (1997). As crianças, contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança - Universidade do Minho.

VICÊNCIO, A.; MORIM, E.; BARÃO, S.; PARREIRA, V. (2004). Abandono escolar. Trabaho realizado no âmbito da licenciatura em Ensino de Ciências da Natureza. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Análise e produção de mensagens *media* a partir de um vídeo do YouTube: uma experiência na aula de Inglês com uma turma de 9º ano

VALENTINA MARIA PITEIRA VALENTE
Universidade do Minho
valentinampv@gmail.com

Resumo:
Este artigo apresenta os resultados de um trabalho realizado com alunos de 9º Ano, na disciplina de Inglês, que consistiu na análise e produção de mensagens *media*. Partimos da visualização do vídeo "Where the hell is Matt (2008)", disponível no YouTube e procedemos à sua análise, solicitando aos alunos que procurassem responder a um conjunto de questões. Solicitámos depois aos alunos que, recorrendo a tecnologias à sua escolha, produzissem mensagens *media* susceptíveis de serem divulgadas em suportes digitais. Os resultados apontam para o facto de os alunos terem desenvolvido as suas capacidades de análise e produção. Foi notório um empenho acrescido na produção de mensagens *media* em suportes como o Powerpoint, o vídeo e papel. As produções foram depois apresentadas e discutidas em grupo-turma, com o objectivo de desenvolver a produção reflexiva de mensagens *media*.

Palavras-chave:
Educação para os *Media*, Análise e produção de mensagens *media*, Inglês (9º Ano).

A escola debate-se hoje com um problema central: por um lado tem como objectivo formar cidadãos literatos, activos e responsáveis; por outro, enfrenta a concorrência dos meios de comunicação, que são uma escola paralela a que os alunos dedicam mais tempo do que à escola tradicional e à família (Potter, 2005).

A concorrência é feita por todos os *media*, sem excepção, quer se trate dos ditos velhos ou tradicionais (imprensa, rádio, televisão), quer se trate dos chamados novos ou digitais (Internet, telemóvel, videojogos). E a questão já não está só no tempo que os alunos dedicam aos *media*, mas também nos efeitos que a utilização desses *media*, sobretudo dos novos, têm ao nível da aprendizagem (Gee, 2010). A aprendizagem é, hoje, mais social que individual pelo que o mais importante, em matéria de investigação, não é perceber o individual, mas o contexto cultural que suporta a participação alargada, a produção e a distribuição de *media* (Jenkins, 2009).

Até ao aparecimento da Web 2.0 a questão não se colocava com tanta acuidade, pois o que estava em causa eram os efeitos (positivos e negativos) do consumo de mensagens *media*.

Procurava-se então controlar esses efeitos, primeiro numa lógica de vacinação (alertar para o não consumo), depois numa lógica de proibição e, mais recentemente, pela lógica da preparação para o consumo, que é bem definido pelo termo inglês "empowerment" (Buckingham, 2003; Mastermann, 1980). A comunicação mediática era feita no sentido de um para muitos e o cidadão comum raramente tinha acesso a exprimir-se através dos *media*.

Com o desenvolvimento da Web 2.0, o paradigma comunicacional mediático alterou-se. Hoje, a comunicação é feita de muitos para muitos, pelo que já não importa apenas preparar os futuros cidadãos para serem consumidores críticos de mensagens *media*, mas também produtores reflexivos. Vivemos, assim, na era dos "prosumers" (Komoski, 2007), termo importado de Toffler, não na perspectiva económica mas ao nível da informação, uma vez que o cidadão comum é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de informação, em diferentes suportes, mas sobretudo no digital.

Não importa apenas saber produzir mensagens do ponto de vista técnico. Essa literacia digital é importante, mas os conteúdos são decisivos para que as mensagens sejam consumidas por terceiros (Tomé, 2008). Importa então que os cidadãos do século XXI, além de terem acesso aos *media*, desenvolvam capacidades tecnológicas e técnicas. Importa saber criar um blogue e estruturá-lo. Mas o impacto desse blogue vai sobretudo ser medido pelos conteúdos. Por isso é preciso conhecer as técnicas que os profissionais da informação usam para captar a atenção dos consumidores. Mas é preciso também saber como funciona o mundo mediático, como se estrutura e como é influenciado pelos contextos (político, económico, social e cultural).

A aprendizagem concretiza-se em espaços formais (como a escola), mas também em espaços informais (como um grupo de discussão on-line). Mas enquanto a escola se centra mais no individual (ou tende a fazê-lo), nos espaços informais potencia-se verdadeiramente uma aprendizagem mais social e, ao mesmo tempo, mais relevante para o aprendente (Jenkins, 2009). Importa, por isso, que a escola seja capaz de concretizar actividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem social, o que pode fazer através da Educação para os *Media.*

Numa acepção geral, a Educação para os *Media* pode ser entendida como a capacidade de aceder aos *media,* de analisar criticamente o seu funcionamento em contexto e os seus conteúdos, de criar e produzir conteúdos de forma reflexiva e de os difundir (Comissão Europeia, 2009). É, na expressão de Rivoltella (2010), "um saber fundamental" (p. 9). As capacidades associadas à Educação para os *Media* devem ser desenvolvidas desde o berço e ao longo da vida (Declaração de Bruxelas, 2011), pelo que a escola tem aqui um papel decisivo. Porém, há problemas que se colocam a este desenvolvimento, designadamente a falta de formação dos professores a este nível (Tyner, 2010).

Nesse sentido, frequentámos uma acção de formação nesta área e temos investido na revisão de literatura, tendo ficado claro para nós que é urgente investir na concretização de actividades de Educação para os *Media*, nas escolas, com alunos, apostando na análise crítica e na produção reflexiva de mensagens *media* (Carlsson e von Felitzen, 2006). Decidimos, por isso, avançar com uma actividade centrada nesta problemática.

Caracterização da amostra

As actividades foram desenvolvidas com uma turma de 9º Ano, na disciplina de Inglês, numa escola da cidade de Castelo Branco. A turma é constituída por 25 alunos, de 14 anos, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Em termos de aproveitamento, a turma pode ser considerada muito boa, pois mais de 70 por cento dos alunos apresenta nível 4 ou 5, numa escala de zero a 5.

Neste trabalho de campo, por estarmos a desenvolver actividades com alunos de 9º Ano, optámos pela simplificação possível das questões, uma vez que tivemos em conta uma sensibilização prévia dos alunos para reflectir sobre os *media* e os seus conteúdos.

De acordo com os dados recolhidos na ficha de recolha de dados que os alunos preencheram previamente, a sua relação com os *media* caracteriza-se da seguinte forma

Frequência de utilização

- 96% vêem televisão e 88% usam o telemóvel todos os dias;
- 52% consultam a internet diariamente e 44% duas ou três vezes por semana;
- 68% ouvem música todos os dias e 28% duas a três vezes por semana;
- 56% nunca lêem jornais e apenas 28% declaram ler duas a três vezes por semana;
- 48% ouvem rádio duas ou três vezes por semana enquanto que 24% nunca ouvem rádio.

Procura de informação que os atrai

Foi perguntado aos alunos a que meio recorrem mais quando procuram informação sobre uma notícia que lhes despertou o interesse:

- 52% dos alunos procuram sempre informação na Internet e 44% afirmam fazê-lo muitas vezes;
- 52% procuram nos jornais algumas vezes;
- 48% procuram em revistas, algumas vezes;
- 20% declaram recorrer sempre à televisão, enquanto 72% por cento o fazem muitas vezes (36%) ou algumas vezes (36%).

Quais os assuntos que os interessam mais

Em relação aos temas da informação que procuram nos *media* e à frequência de pesquisa, os alunos referiram sobretudo a música (76%) e a tecnologia (68%). Seguem-se o desporto e a cultura, com 36% e 28% dos alunos a referirem que têm muito interesse nestes temas. Nos assuntos em relação aos quais declaram ter menos interesse encontram-se a política (68% referem ter pouco ou nenhum interesse e só 28% admitem algum interesse) e a economia (76 por cento referem ter pouco ou nenhum interesse e só 20 por cento dizem ter algum interesse).

Em que media acreditam mais

- 36% acredita sempre nos jornais, na televisão (28%) e na rádio (24%);
- 64% acreditam muitas vezes na televisão contra 36% nos jornais, 24% nas revistas, 40% na internet e 36% na rádio;
- 64% acreditam algumas vezes nas revistas, 44% na internet 36% no rádio e 28% nos jornais.

Actividades desenvolvidas na Internet

- 40% e 44% respectivamente, jogam on-line muitas vezes ou algumas vezes;
- 40% conversam no chat muitas vezes e, com igual percentagem de 28% conversam sempre ou algumas vezes;
- 40% publicam conteúdos algumas vezes, 32% fazem-no muitas vezes e 24% nunca.
- 24% dos alunos da turma declaram usar redes sociais, principalmente o YouTube, com a finalidade de efectuarem download de músicas.

Embora as percentagens apresentadas revelem grande profusão de hábitos e variedade nos tempos que os alunos dedicam a cada actividade, podemos afirmar que, os meios de eleição da maioria são basicamente a televisão, o telemóvel e a internet, os quais utilizam com grande frequência, em especial, na sua vertente lúdica.

Trabalho de campo

Tivemos em atenção três aspectos centrais: *i*) motivação para a produção de mensagens *media*, sobretudo quando o tema dessas mensagens é discutido ou negociado; *ii*) capacidade crítica e de produção reflexiva; *iii*) desempenho ao nível da língua inglesa, que utilizaram para poderem manifestar as suas opiniões acerca de assuntos que lhes interessavam.

Fizemo-lo porque o processo educativo que se desenvolve na escola deve fomentar o conhecimento do mundo em toda a sua diversidade humana e cultural. A escola e a família têm um papel fundamental na educação dos jovens, mas eles hoje aprendem muito no espaço informal, online e offline, com grupos de interesses e com amigos. Essa aprendizagem é, claramente social, e não tão individual como a da escola.

O professor de línguas estrangeiras no decorrer da sua prática pedagógica, é em simultâneo educador e comunicador e, implicitamente, "aceita participar activamente no desenvolvimento dos seus alunos, como indivíduos e como pessoas em relação; aceita colaborar no desenvolvimento da sua capacidade de aprender e de comunicar". (Alarcão, 1997 p. 694)

Procurámos contribuir para alargar horizontes e promover actividades no sentido de analisarem e produzirem mensagens *media*, em situações do seu interesse e utilizando estratégias que envolvam o mais possível, acontecimentos da vida real, para tornar a aprendizagem social. Como se trata de uma língua estrangeira, pensamos que "esta prática irá desenvolver a competência linguística necessária a uma comunicação mais perfeita e produtiva". (Sequeira, 1997 p. 703)

Se a comunicação nos coloca perante uma informação, há que educar para a receber criticamente e tentar compreendê-la. "We are not simply concerned with training certain kinds of skilled behaviour, but also (…) with the steady and purposive development of the learner as a communicator and as a learner, as well as with his personal and social development" (Van Ek, 1986, citado em Alarcão, 1997 p.694). É cada vez mais importante que a sociedade esteja preparada, não só para identificar mas também facilitar a aquisição das capacidades necessárias para usar a informação e as tecnologias da comunicação, efectivamente e de forma segura, uma sociedade literata com a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens em diferentes contextos.

A produção das mensagens, nesta actividade específica, tem a influência nítida das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) que se desenvolveram e generalizaram de uma forma inédita, alteraram "a forma de estar, de pensar, de trabalhar e, inevitavelmente, a forma de aprender" (Carioca et al.,2005, p.7), promovendo "a interactividade, a auto-aprendizagem, a pesquisa autónoma, a interdisciplinaridade" (Pinto, 2003).

O trabalho foi organizado em quatro fases: *i*) aplicação de uma ficha de recolha de dados sobre a utilização dos *media* por parte dos alunos; *ii*) análise de uma mensagem *media*; *iii*) produção de mensagens *media*; *iv*) análise das mensagens *media* produzidas.

A análise de mensagens *media* pode ser feita de acordo com um conjunto de questões definidas por Share, Thoman e Jolls (2005), designadamente:

a) quem criou esta mensagem?
b) que técnicas foram usadas para atrair a minha atenção?
c) como podem outras pessoas compreender uma mesma mensagem de forma diferente da que eu a compreendo?
d) que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados, ou foram omitidos, nesta mensagem?
e) por que razão esta mensagem está a ser enviada?

A actividade de análise foi realizada após uma unidade didáctica em que o tema central abordado se relacionava, entre outros, com viagens. Foi distribuído e preenchido um questionário não identificado, sobre os hábitos de utilização dos vários meios de comunicação. Em seguida, os alunos visionaram um vídeo do YouTube "Where the hell is Matt 2008" (http://www.youtube.com/watch?v=zlfKdbWwruY).

O vídeo foi analisado individualmente e/ou em pares respondendo às questões: Who? What? When? Where? How? Why? o qual também não requeria identificação. O interesse deste propósito reside no facto de, navegar na Internet, ser uma das actividades preferidas de muitos no seu dia-a-dia, embora com finalidades distintas.

Explorámos também os vários tipos de diálogo que emergem numa sala de aula quando os alunos visionam, em grupo, um vídeo. No entanto, foi na escrita que eles se expressaram mais claramente. Atribuímos à faixa etária, a "idade da gaveta", em que os jovens não se expõem tanto na presença de adultos como se não estiverem a ser observados, independentemente de existir empatia com o professor.

Numa terceira fase do processo, já no final de uma outra unidade didáctica, esta sobre 'addictions', de acordo com a planificação da disciplina, foi então solicitado aos alunos que produzissem as suas próprias mensagens *media*. Como analisámos vários tipos de vícios, cada aluno e/ou par escolhia o que mais lhe "agradasse" para elaborar uma mensagem *media,* de forma criativa e apresentação livre. Porquê? O importante é apostar na produção ainda que de forma simplificada, "enquanto nem todas as pessoas tiverem as ferramentas necessárias à produção sofisticada de mensagens *media*, recomendamos fortemente uma pedagogia do ensino da literacia crítica dos *media* através de projectos baseados na produção de mensagens (mesmo que seja algo tão simples como reescrever um texto ou fazer um desenho)" (Kellner e Share, 2007, p.).

Discussão de resultados

Na análise do vídeo, os alunos revelaram algumas dificuldades em compreender a mensagem e a razão que levou Matt a produzi-la.

A observação e as notas de campo mostram que os alunos não estavam habituados a realizar este tipo de trabalho. A variável sexo não teve influência, pois as dificuldades foram demonstradas tanto por indivíduos do sexo masculino como do feminino.

As questões Who? What? When? Where? não suscitaram dúvidas No entanto, cerca de um quarto da turma teve dificuldade em responder, às outras duas questões colocadas: Why? em que alguns escreveram “I don’t know” ou não deixaram por responder e How? em que surgem respostas como “on foot” e outras em branco. Por outro lado, obtivemos respostas para Why? “to learn more about the different cultures around the world”, “I don’t know, maybe because he wanted to travel and show his dancing skills at the same time”, “because he wanted to encourage peace and understand the world.” Para How? “he goes to a country, he takes a camera, finds a good place and a nice group of people, turns on the camera and starts dancing”, “he travelled all over the world and he danced with various people that he met”, “in all the places he was dancing and people started dancing too.” Além das questões colocadas, há a registar uma resposta de opinião de uma aluna, a propósito da mensagem do vídeo: “After I watched the video, I realized how many different cultures there are in the world. In some countries we find wealth but in others we just see poverty. However, Matt treated the people the same way (dancing). With this behaviour, he wanted to encourage peace and understanding in the world. The dance and music are universal and understood by all: from the poorest to the richest and most advanced ones. The video also intended to show people that the English is a universal language.”

As mensagens produzidas mostraram variados critérios, tanto ao nível da linguagem como dos meios utilizados: power point, posters, pequenos artigos e vídeos.

No total foram produzidas 19 mensagens, distribuídas da seguinte forma: 2 power point, 7 posters, 7 artigos e 3 vídeos. Apenas 6 alunos trabalharam em pares tendo os restantes produzido as suas mensagens individualmente. Destes alunos, 2 pares elaboraram posters e, o outro par, apresentou 1 vídeo. Assinalamos também o facto de, 3 alunos não terem entregue o trabalho, o que se deveu, essencialmente, a falta de organização.

Embora, aparentemente, não exista uma razão plausível que justifique a sua escolha, sabemos que a escola enfrenta um desafio real em termos de desenvolvimento de competências TIC nos alunos. Daí a disparidade que se verifica na utilização das referidas competências, alunos com um nível bastante elevado enquanto outros, apresentam grandes lacunas. Existem diferenças consideráveis em como as escolas estão preparadas para enfrentar o desenvolvimento desta competência, além de, diferir de escola para escola e de professor para professor. No entanto, esta competência não tem só a ver com o processo ensino-aprendizagem. “A TIC está presente em tudo, portanto tem um papel activo na criação e transformação do modo como nos relacionamos uns com outros, com o mundo e com as nossas estruturas sociais.

A realçar nesta actividade é, essencialmente, a motivação para a organização do trabalho, o interesse depositado na sua elaboração e o cuidado e empenho na expressão escrita que, por se tratar de uma língua estrangeira, requeria maior atenção.

Nas mensagens produzidas sobre a forma de cartaz ou de artigo é notória a influência de fontes encontradas on-line, embora não seja notório o plágio, pois a ideia passava por criar uma mensagem original, o que os alunos procuraram fazer. Podemos porém dizer que os alunos optaram por fazer o *remixing*, ou seja, a produção de mensagens *media* com recurso a partes de mensagens *media* que já existiam. Esse *remixing* é também claro no caso dos três vídeos produzidos por alunos, onde associaram música (ex: Evanescence), texto, fotografias dos colegas, mas também fotografias, *cartoon* e posters sobre as temáticas, capturadas on-line. Para a produção, os alunos usaram o Movie Maker do Windows, não tendo em nenhum dos casos recorrido à captura de imagens em movimento, fosse com câmara de filmar ou com o telemóvel.

Após a entrega dos trabalhos produzidos, impunha-se a sua avaliação. Procedemos então ao seu visionamento numa sessão intra-turma. De salientar o clima que nos foi dado vivenciar na sala de aula: por um lado, a expectativa de conhecer os trabalhos produzidos pelos colegas, por outro, o

"nervosismo dos produtores das mensagens" ao visionarem os seus trabalhos e, em simultâneo, constatarem o impacto que os mesmos produziram, além de conhecerem as opiniões do grupo.

Após a apresentação, começaram a surgir os comentários do género: "os trabalhos estavam todos muito giros", "é difícil avaliar…", "aprende-se mais com estes trabalhos do que só com o livro do aluno…", "pudemos pesquisar e encontramos muita coisa…", iniciados por uns, terminados por outros, ao início com certa timidez, que acabou por dar lugar a comentários muito positivos. A maioria afirmou "as mensagens de que mais gostámos foram os vídeos", "estavam muito bem concebidos", "tornavam a mensagem mais efectiva", "eram mais apelativos, muito actuais no seu conteúdo e na música seleccionada." Os posters e os power point também disseram que "estavam muito bem elaborados mas aí, a mensagem passava mais despercebida" pelo que, "não causava tanto efeito" junto dos receptores. Acrescentaram também que "o facto de termos de usar a língua inglesa também foi bom porque sempre aprendemos mais vocabulário e temos de ter cuidado na escrita para não dar erros ou construir mal as frases".

Tentámos descortinar se tinham tido alguma razão especial para produzirem vídeo, power point, poster ou papel, mas as justificações não foram muito claras. Deduzimos que foi mesmo o que lhes apeteceu fazer no momento, sem qualquer outra intenção embora, tivéssemos sentido que alguns alunos não se sentiram muito confortáveis relativamente à elaboração de vídeos. Os que produziram vídeos utilizaram, em especial, o YouTube de onde fizeram o download de músicas e imagens.

Numa análise do teor das mensagens produzidas podemos referir que, em maior número, cinco de cada, foram a propósito de drogas e tabaco, que, segundo declararam, são os vícios que mais os impressionam. Seguiram-se 3 sobre o álcool, 2 sobre o jogo e, uma de cada, sobre chocolate, vícios em geral, vícios de algumas celebridades e vicio sexual. Também somos levados a afirmar que não existiu qualquer ligação premeditada, entre o tipo de vício abordado e a plataforma escolhida.

Outro aspecto que também focaram foi o facto de este tipo de trabalhos lhes permitir "sair" do manual, expressarem-se mais livremente e investigarem por eles próprios, o que lhes permite um desenvolvimento de capacidades ao nível científico e crítico. Ainda um factor que também mereceu enfoque nesta avaliação, foi o aspecto de a actividade ser desenvolvida em língua inglesa, o que os levou a redobrar o cuidado na sua elaboração, pois não queriam cometer erros que os fizessem sentir desconfortáveis aquando da apresentação.

Conclusões

Os resultados demonstram uma facilidade de acesso dos alunos aos media, muito embora não os utilizem em toda as suas potencialidades, como refere Buckingham (2003). As mensagens media produzidas em suporte vídeo foram, porém, as que mais interessaram os alunos e que motivaram mais discussão, o que permite perceber que os alunos que têm competências ao nível do Movie Maker estarão mais preparados para a produção de mensagens media que interessem os colegas.

Perante os resultados, poderemos afirmar que a nossa actividade contribuiu para desenvolvera: *i*) a proficiência na área da escrita; *ii*) o desenvolvimento de capacidades de trabalho em grupo, de organização e de delegação; *iii*) a tolerância pela perspectiva do outro; *iv*) a descoberta e a variedade de talentos necessários à concretização de um projecto de larga escala; *v*) a facilidade com que os participantes se envolvem no trabalho." (Thoman e Jolls, 2004)

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel (1997) 'Que Valores na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira' in Patrício, Manuel Ferreira (org.) (1997) *A Escola Cultural e os Valores*, Porto: Porto Editora, pp. 693-99.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*.

Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.

Carioca, V., Siraj-Blatchford, J., Samuelsson, I., Sheridan, S., Esparteiro, B., Saúde, S.,Passarinho, A., Espírito Santo, A., Nuez, R. e Genova, K. (2005). *As TIC na primeira infância: Manual para formadores*. Beja: Kinderet.

Carlsson, U. e von Felitzen, C. (2006). Raising Media and Internet Literacy: activities,

projects and resources. In Ulla Carlsson e Cecilia von Felitzen (Eds.) *In the service of young people?: Studies and reflections on media in the digital age* (pp. 313-433). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; Nordicom - Göteborg University.

Déclaration de Bruxelles. (2011).ttp://www.declarationdebruxelles.be/declaration/declaration%20de%20bruxelles%20-%20fr.pdf (acedido a 22 de Fevereiro de 2011).

Gee, James Paul (2010). New Digital Media and Learning as an Emerging Area and Worked Examples as One Way Forward. London: MIT Press.

Komoski, K. (2007). 21st Century teachers as prosumers in a bi-literate knowledge-driven global economy. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007,* pp. 1303-1311. Chesapeake, VA: AACE.

Kellner, D. e Share, J. (2007). Critical Media Literacy, democracy and the reconstruction of Education. In Donaldo Macedo e Shirley R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: a reader,* pp. 3-23. New York: Peter Lang Publishing.

Jenkins, Henry. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. London: MIT Press.

Livingstone, S. (s.d.b) What is media literacy?

http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc (acedido a 29 de Novembro de 2010).

Mastermann, L. (1980). *Teaching about television*. London: Macmillan.

Pinto, Manuel. (2003), Informação, conhecimento e cidadania a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido in VV. AA.: *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Potter, W. (2005). *Media Literacy* (3rd edition). London: Sage Publications.

Sequeira, Maria de Fátima (1997) 'O Ensino das Línguas Estrangeiras e a Dimensão Europeia da Comunicação e dos Valores *in* Patrício, Manuel Ferreira (org.) (1997) *A Escola Cultural e os Valores*, Porto: Porto Editora, pp.701-3.

Share, J., Thoman, E. e Jolls, T. (2005). *Five key questions that can change the world:*

classroom activities for media literacy. Santa Monica (CA): Center for Media Literacy.

Rivoltella, Pier Cesare (2010). A Scuola com il Media Digitali: problemi, didatiche, strumenti. Milano: Vita e Pensiero.

Tomé, Vitor (2008) CD Rom *"Vamos fazer Jornais Escolares": um Contributo para o Desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal*, Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Tyner, K. (2010). Tyner, K. New Agendas for Media Literacy. In Kathleen Tyner (Ed.), Media Literacy: New Agendas in Communication. New York: College of Communication of the University of Texas in Austin and Routledge 2010, pp. 1-7.

Van Ek, J. A. (1986) *Objectives for modern languages learning,* Vol. I, Scope. Council of Europe

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

As Tecnologias Móveis no Contexto da Aprendizagem Formal

FÁTIMA SANTANA LANCHA
Escola Sec. Quinta do Marquês – Oeira / Universidade Nova
fsantana.lancha@gmail.com

Resumo:
O fenómeno da tecnologia móvel envolve todas as esferas organizacionais, sendo a tecnologia do telemóvel a que detém características pessoais ao ponto de ocupar um lugar privilegiado na vida de cada membro da sociedade.

A sociedade do conhecimento encontra no termo mobilidade um elemento-chave que eleva o valor da tecnologia em termos da sua ubiquidade e requer uma aprendizagem auto-regulada numa era onde "nativos digitais" e "imigrantes digitais" se envolvem em comunidades virtuais de partilha de saberes.

A presente era da globalização, ao confrontar-se com as dinâmicas das novas tecnologias vem por sua vez exigir a adaptação das políticas da esfera educacional a novas metodologias de aprendizagens encontrando na aprendizagem móvel uma chave para o movimento de economias de esforços. Neste contexto, entende-se que a interacção deva ser educacional e pedagogicamente desenhada de forma a tirar partido dos recursos da aprendizagem mais convencional e dos recursos que se obtêm através da tecnologia. Requer uma valorização de currículos que permitam uma aprendizagem integrada no propósito de dar sentido ao que rodeia os alunos, partilhar preocupações sociais e mundiais que envolvam o conhecimento, as competências transversais e a riqueza pela diversidade e que ofereçam diferentes meios capazes de desenvolver uma literacia crítica, com oportunidades de acção pessoal e social dentro e fora da escola.

A apresentação deste resumo para a apresentação de uma comunicação livre pretende acima de tudo partilhar as recolhas feitas para uma investigação realizada no âmbito de um trabalho de mestrado. Uma investigação da qual se infere que a ubiquidade permite usufruir em qualquer lugar, a qualquer hora, do que se quiser, se for oportuno e relevante, despertando a atenção de todos os que procuram na tecnologia móvel um meio de aquisição de novas competências.

Palavras-chave:
Tecnologia móvel, aprendizagem móvel, "nativos digitais", "imigrantes digitais", ubiquidade.

Enquadramento

A necessidade de auto-actualização e de criação de conteúdos são tópicos de eleição na sociedade do conhecimento. Sociedade onde os factores de convergência digital e de ubiquidade da tecnologia do telemóvel permitem, aos seus membros, satisfazer as necessidades locais, dispor de ferramentas colaborativas e estar permanentemente ligada, em qualquer lugar e a qualquer hora.

"A sua natureza pessoal" permite ocupar "um lugar único nas nossas vidas." (Joaker e Fish, 2006, p75) e as suas características ergonómicas permitem que se encaixe agradavelmente na mão daqueles que o transportam. E é assim, sob uma atitude de receptividade social e ética, que entra discreto, por entre bolsos, malas e mochilas, nos diferentes espaços da escola.

Alunos, professores e directores possuem e usam a tecnologia do telemóvel de forma diferente pela familiaridade digital que os caracteriza, os alunos enquanto "nativos digitais" e a grande maioria dos professores e directores enquanto "imigrantes digitais".

Será que existe receptividade educacional para o uso da tecnologia mobile enquanto ferramenta cognitiva**?** Quais as problemáticas de carácter pedagógico da introdução desta tecnologia no ensino não superior**?**

Duas questões pertinentes as quais serviram de partida para a realização de uma investigação descritiva. Esta investigação ambiciona partilhar experiências e ideias educativas do uso pedagógico da tecnologia móvel, em particular a do telemóvel, emitir um juízo de valor sobre usos pedagógicos da tecnologia móvel, tendo em conta o perfil de atitudes da população-alvo de uma escola, o uso e posse de tecnologias móveis e ainda e saber se existe predisposição dos professores para a frequência de cursos de formação que se apresentem sob o formato *mLearning*.~

A Interacção que combina a lapiseira, o papel e as TIC Móveis

Estamos na era da globalização que reúne ideias e energias humanas, que promovem macro economias de esforços em parte graças à macro convergência digital que cria uma diversidade de micro dispositivos. À medida que ocorre a convergência digital, em especial a da tecnologia móvel, Sharples, Taylor e Vavoula (2005) consideram existir "uma outra convergência igualmente importante, entre as novas pessoas, a tecnologia móvel e as novas concepções da aprendizagem ao longo da vida". A nova tecnologia: pessoal, centrada no utilizador, móvel, permanentemente ligada, ubíqua e com durabilidade compara-se, na mesma ordem de ideias, à nova aprendizagem: personalizada, centrada em quem aprende, situacional, colaborativa, ubíqua e contínua (Ilustração 1).

Nova Tecnologia	**Nova Aprendizagem**
Pessoal	Personalizada
Centrada no utilizador	Centrada no aluno
Móvel	Situacional
Permanentemente ligada	Colaborativa
Ubíqua	Ubíqua
Com durabilidade	Ao longo da vida

Ilustração 1: Convergência entre a tecnologia e a aprendizagem por Sharples, Taylor e Vavoula (2005)

Globalização, no contexto da internet, conduz-nos ao conceito de uma só Web, *One Web.* No entanto, este conceito não se encontra em pleno na rede móvel. Ou seja, os sistemas operativos dos telemóveis inteligentes (*Smartphones*) integram, além de um determinado navegador, um reconhecimento operacional próprio das aplicações. Panorama técnico que consequentemente dificulta o campo da produção de conteúdos a serem usados nos equipamentos móveis e consequentemente o conceito *OneWeb*. Contudo, este panorama não impede a crescente disponibilidade do acesso à internet através do telemóvel nem a rápida adopção deste equipamento que pode largamente vir a ultrapassar o paradigma do computador.

No que concerne aos espaços escolares portugueses decorre, actualmente, o Plano Tecnológico da Educação (PTE) com o propósito máximo de dar conectividade a todos os espaços escolares através da fibra e da tecnologia de rede sem fios. Trata-se de uma infra-estrutura preciosa que permite sintonizar tecnologicamente cada realidade escolar à sociedade do conhecimento num ponto comum: o acesso à informação na rede das redes.

Integrar

> *"A integração pedagógica conta mais que a técnica na medida em que as formas de integração são de uma infinita diversidade no tempo e no espaço"*
> *(Lefranc citado por Mialaret e Vial, 1978-1982)*

Se por um lado temos as preocupações que ainda persistem em relação à **integração da tecnologia do computador no processo de ensino,** "aprendizagem em três aspectos principais: qualidade, controlo e objectivos" (Littlejohn e Pegler, 2007, p14), aspectos que se presumem transversais no que concerne à integração da tecnologia móvel apesar das particularidades de usabilidade que a caracterizam, temos, por outro lado, as **preocupações pedagógicas** do século XXI que se caracterizam de uma forma geral pela necessidade de uma aprendizagem:

- Activa de trabalho colaborativo e na resolução de problemas;
- Auto-regulada que desenvolva competências para pensar, decidir e agir;
- Que envolva a realização de projectos interdisciplinares;
- Por objectivos devidamente contextualizados;
- Situada em resposta a necessidades pontuais;
- Construída sob a influência das tecnologias da informação;
- Que visa a aquisição de competências ao longo da vida.

A procura de respostas a estas preocupações tecnológicas e pedagógicas no contexto actual da mobilidade leva a crer que a aprendizagem móvel venha a assumir-se como o novo paradigma pedagógico do século.

É sob a filosofia deste novo paradigma que se visa representar na ilustração seguinte os contextos de aprendizagem nos quais se considera possível um recurso às TIC móveis tendo o aluno como o elemento pedagógico central com base na interligação dos propósitos que caracterizam por um lado a aprendizagem e por outro a tecnologia móvel.

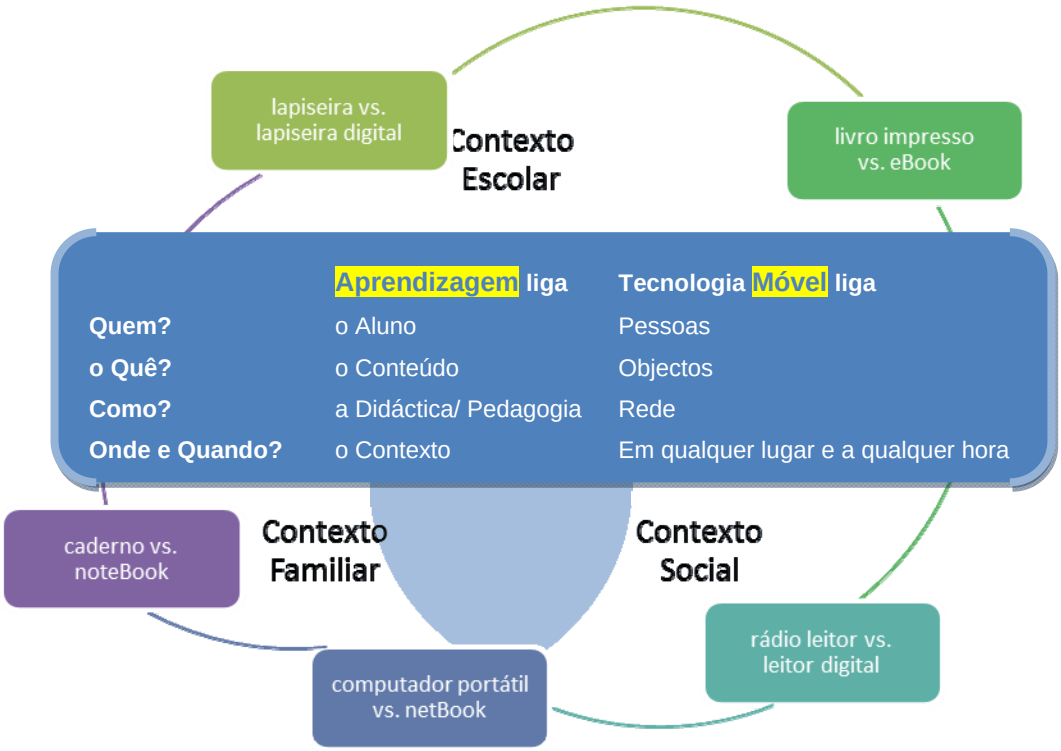


Ilustração 2: Aprendizagem Móvel - Um esquema de respostas a 5 questões chave.

Conteúdos Pedagógicos

> ***"A ordem e a organização das actividades de aprendizagem afecta o modo como a informação é processada e retida"***
>
> *Kearsley (1994-2010) baseado nas ideias de Glynn e Di Vesta (1977), Lorch e Lorch (1985) e Van Patten, Chao e Reigeluth (1986).*

Transpor as preocupações de desenvolvimento de conteúdos pedagógicos para a tecnologia móvel do telemóvel implica considerar as suas limitações técnicas. Entre estas limitações encontram-se a autonomia energética, a pouca capacidade de memória, o pequeno tamanho do ecrã e o facto de dispor de um mecanismo de entrada de dados reduzido. Kukulska-Hulme em 2007 acresce a lista e adiciona três novos factores limitadores: a interacção fragmentada, a dependência do contexto e o ambiente físico.

A produção de conteúdos pedagógicos centrados no aluno passa por adequar as informações disponibilizadas através da Web recorrendo a soluções como o da segmentação, dos princípios da ligação estímulo - resposta (ER) de Thorndike (1913) e do princípio de incluir apenas o essencial da teoria do Minimalismo de Carroll (1990). Aliás, o recurso que se faz actualmente, em termos da

comunicação de dados é, justamente, a procura de uma resposta objectiva o mais rápida possível, em especial devido aos custos inerentes ao uso de serviços móveis. Ou seja, incluir apenas o essencial fundamenta a necessidade da objectividade que o utilizador pretende quando recorre a este tipo de equipamento móvel com a possível mais-valia de ajudar a manter a concentração num contexto de aprendizagem mais formal.

Organizar e disponibilizar os conteúdos com o recurso às plataformas de aprendizagem permite usufruir de contextos de aprendizagem mais independentes. No contexto da aprendizagem formal, estas plataformas de aprendizagem permitem ao professor apresentar um conjunto estruturado

de actividades que providenciam múltiplas representações dos conteúdos junto dos alunos, além da própria capacidade para realizar pesquisas e identificar utilizadores, dispor de navegabilidade interna e para o exterior e fundamentalmente oferecer segurança. MobiLearn e mMoodle são dois exemplos de plataformas de aprendizagem móvel que promovem o uso e a acessibilidade e permite disponibilizar informação personalizada tendo em conta o utilizador final.

Resultados

Para desenvolver parte da resposta à componente empírica do estudo construíram-se dois questionários: um dirigido aos alunos e outro aos professores. A recolha de dados destes dois questionários beneficiou do suporte electrónico, com aplicação presencial junto dos alunos e aplicação por correio electrónico junto dos professores. O estudo completa-se com a realização de dois casos de estudo sobre o uso da ferramenta tecnológica do telemóvel enquanto recurso de aprendizagem. Estas ferramentas ambicionaram captar as características holísticas e significativas daquele que se considera ser o mais novo e recente paradigma da aprendizagem, a aprendizagem móvel, o *mobile Learning* ou simplesmente *mLearning*, através das perspectivas dos principais intervenientes: aquele que disponibiliza o seu saber, o professor, e aquele que enriquece o seu saber, o aluno.

Aproximadamente ¼ dos alunos da escola (289 em 1014) responderam ao questionário com um intervalo médio de idades compreendido entre os 13 e os 15 anos. Dos 96 professores que se encontravam na altura a leccionar apenas 35 responderam.

A apresentação do questionário incluiu a pretensão de integrar o dilema do termo *mobile*. Pois, embora a mobilidade do *mLearning* se refira em especial ao equipamento intitulado como a “tecnologia de bolso“ entendeu-se, para efeitos comparativos, considerar as tecnologias tanto com características de portabilidade como de mobilidade. Ao termo portabilidade associa-se a tecnologia do computador portátil e suas variantes.

Algumas Respostas dos Alunos

De entre as tecnologias móveis apresentadas a que foi primeiramente usada pelos alunos inquiridos foi a do telemóvel com clara vantagem em relação a todas as restantes tecnologias apresentadas até mesmo sobre a do computador portátil.

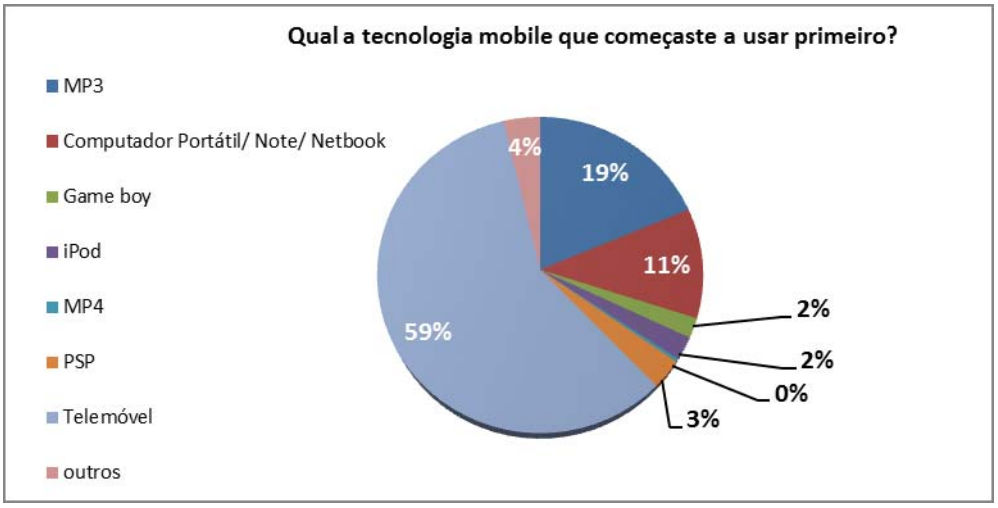


Gráfico n.º 1 - O Equipamento mobile que os alunos consideram ter usado primeiro

O termo **aprender** não está, do ponto de vista dos alunos, associado a uma realidade com recurso à tecnologia mobile mas sim à tecnologia do computador fixo, portátil, netbook e notebook. Contudo, dentro da tecnologia mobile prevalece o telemóvel comparativamente com o iPod, iPod Touch e o MP3.

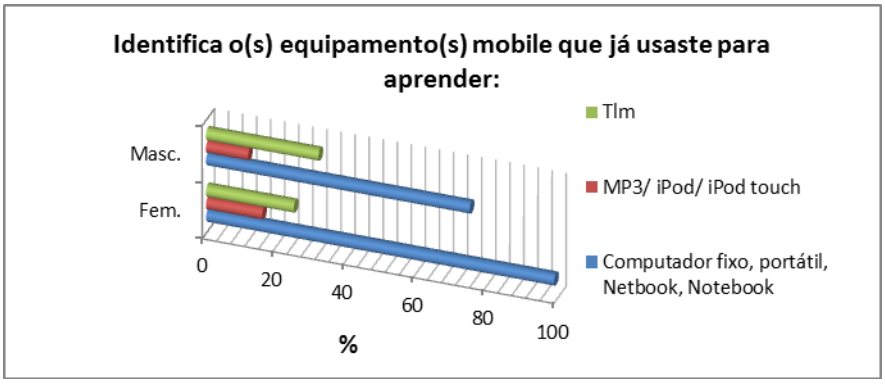


Gráfico n.º 2 - O Equipamento mobile que os alunos consideram ter usado para aprender

A sociedade tem cada vez menos dúvidas de que a tecnologia é um meio importante no acesso à informação e especialmente enquanto meio de comunicação. Os resultados mostram, numa relação comparativa entre os alunos do ensino básico e os do ensino secundário, que tanto os rapazes como as raparigas tendem a possuir um telemóvel cada vez mais cedo.

A 3ª parte do questionário tem o título "… a minha mochila electrónica" com foco no que os alunos actualmente dispõem e usufruem ou que entendem ser útil usufruir. Para iniciar este ponto, entende-se oportuno apresentar a seguinte questão: **Como é que se caracteriza um utilizador/aprendiz *mobile*?** Para Jaokar e Fish (2006) o utilizador de equipamento mobile tem um propósito específico quando recorre à pesquisa na Web ao contrário do utilizador da Web normal:

deseja que a informação possa estar disponível em formatos diferentes, seja curta e precisa. Por outro lado, segundo os autores, trata-se de um utilizador que quer deter a capacidade para capturar informação não textual (imagens/fotografia, som e o vídeo) no momento de inspiração. O que consequentemente leva a dizer que explorar o potencial pela mudança no aprender será mais uma razão para usar a tecnologia móvel na educação.

Dos onze cenários apresentados os resultados foram os seguintes:

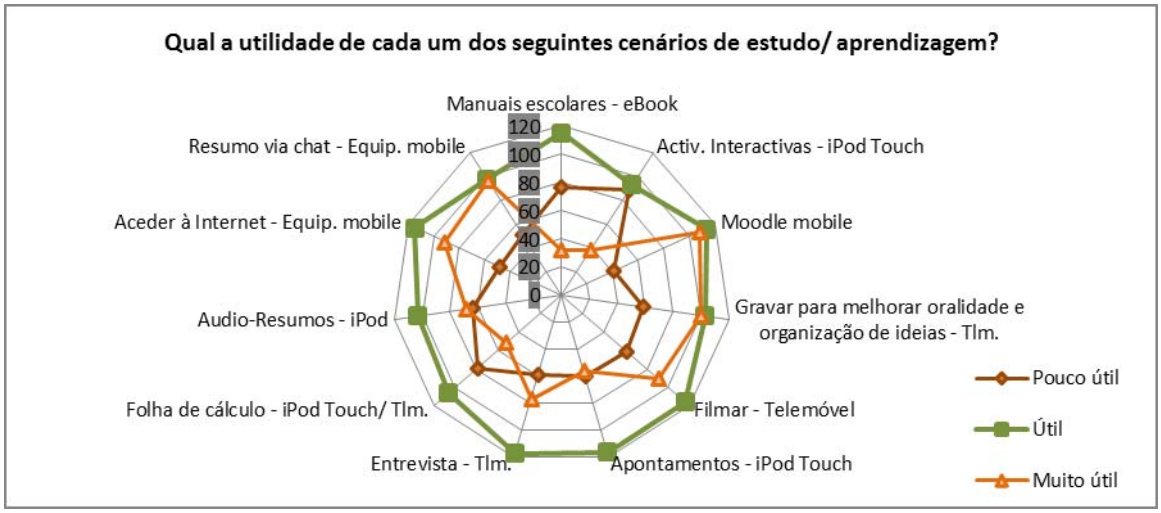


Gráfico n.º 3 - Cenários de estudo/ aprendizagem avaliados pelos alunos

A questão "O que pensas sobre a possibilidade de aceder aos teus recursos escolares, para estudar/ aprender, em qualquer lugar a qualquer hora através da tecnologia mobile?" permitiu constatar que a maioria dos alunos inquiridos encontra vantagens e predisposição para tirar partido do uso da tecnologia de bolso. Contudo, existe um reduzido número que encontra algumas dificuldades como nos mostra o gráfico seguinte:

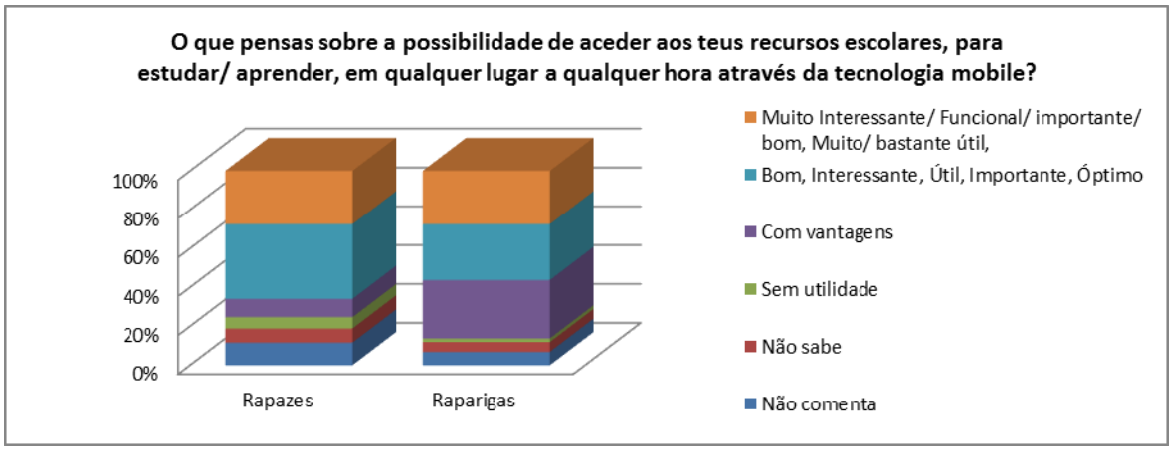


Gráfico n.º 4 – O que pensam os alunos da utilização da tecnologia mobile para acesso aos recursos escolares

Transcrição de algumas respostas dos alunos que vêem vantagens no uso da tecnologia mobile:

Permite ser mais amigo do ambiente. (aluno 7º ano)
Acho que é importante, porque assim posso sempre estudar mesmo sem ter os manuais ao pé de mim. (aluna 7º ano)
Acho que seria útil, para poder aceder ao moodle, por exemplo, sem ser no computador. (aluna do 9º ano)
Acho que ia ser muito melhor, porque seria mais barato e mais fácil. Não tínhamos de andar tão carregados com os livros e não gastávamos tanto papel! (aluna do 9º ano)
Acho que é muito útil, porque assim não temos de estar dependentes de uma sala com computadores. (aluna do 9º ano)
Penso que pode ser interessante e é uma forma de introduzir uma tecnologia cada vez mais pequena, que por consequência se encontra cada vez mais próxima de nós. (aluna do 10º ano)
Penso que poderá ser uma experiência que pode ajudar os alunos a terem mais meios de aprendizagem, a fim de terem melhores notas. (aluno do 10º ano)
Acho que é óptimo ter a possibilidade de aceder em qualquer lado a recursos escolares. Um dia que seja urgente estarei à distância de um clique. (aluna do 10º ano)
Penso que é uma possibilidade muito útil e prática, que permite uma actualização constante e oferece outras ferramentas de trabalho/estudo que são sempre bem-vindas. (aluno do 12º)

Tabela n.º 1 - Vantagens no uso da tecnologia mobile mencionadas pelos alunos

Algumas Respostas dos Professores

> *"A introdução no ensino de técnicas novas corresponde quer ao desejo de consolidar o sistema existente quer ao desejo de provocar a sua transformação."*
> *(Brunswic, 1972, artigo publicado por Richaudeau)*

É neste pensamento de Brunswic e com foco na tecnologia móvel que se desenvolve, testa e apresenta um outro questionário especialmente dirigido aos professores da escola onde o estudo se realiza, na tentativa de identificar atitudes, opiniões e sensibilidades para uma possível integração/ utilização da tecnologia mobile nos processos de ensino – aprendizagem com base no seu contexto de acção.

Apenas 37% dos professores da escola responderam ao questionário. Da totalidade, 86% foram respondidos por professoras do sexo feminino e os restantes 14% por professores do sexo

masculino. Dez professores, menos de metade dos professores questionados, possuem habilitações académicas que vão além da licenciatura e as suas áreas disciplinares são diversas. A maioria dos professores pertence ao quadro de escola. Este factor de estabilidade do corpo docente da escola permite constituir uma equipa de trabalho conhecedora da realidade/ comunidade envolvente, bem como um conhecimento mais aprofundado das políticas de escola.

> *"Os professores devem saber como, onde e quando usar (ou não usar) a tecnologia para as actividades em sala de aula, para tarefas de gestão e para adquirir conhecimento adicional pedagógico e de conteúdo para, assim, apoiar o desenvolvimento profissional do próprio docente."*
> *(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009, p10)*

A frequência com que os professores recorrem à tecnologia do computador para produzir os seus materiais de trabalho a serem apresentados e trabalhados junto dos alunos é elevada embora ainda exista um número reduzido de professores que o fazem pontualmente ou com alguma regularidade

As plataformas de aprendizagem baseadas na Web disponibilizam, de um modo geral, um conjunto de ferramentas que, sob o ponto de vista pedagógico, permitem ao professor, de qualquer área disciplinar, inovar, flexibilizar e individualizar mecanismos de aprendizagem. No entanto, dos dados recolhidos verifica-se que, embora a maioria dos professores inquiridos recorram actualmente à plataforma de aprendizagem, existe um número relativamente significativo de professores que já usaram mas que actualmente não a usam.

Numa dimensão relacional sobre a posse de tecnologias mobile, entre os professores e os alunos, apenas a tecnologia do GPS é a que tem maior predominância junto dos professores.

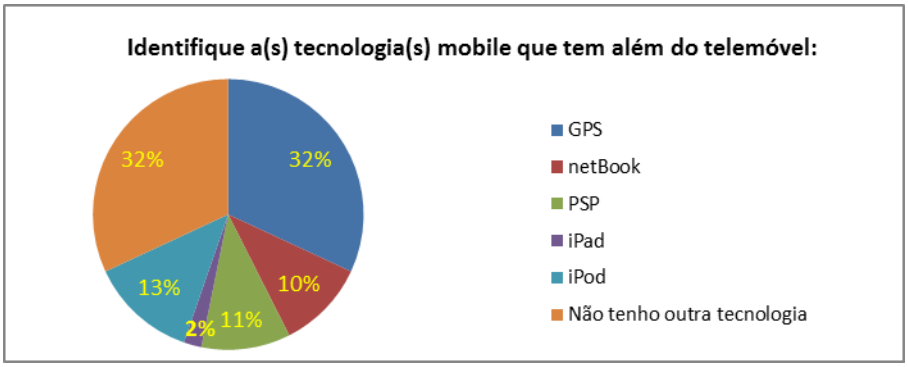


Gráfico n.º 5 – Professores: As tecnologias *mobile* que possuem.

Considerando o caso concreto das ferramentas da tecnologia do telemóvel observa-se que as acções de fotografar e filmar são as mais presentes em contexto de aula. Sendo que, a acção de fotografar seja predominantemente mais transversal no que concerne ao número de anos de serviço docente, ou seja, a de maior aceitação junto de todos os professores.

Relativamente à motivação para conhecer novas ferramentas como a plataforma de aprendizagem *Moodle* para *mobile* – *Mobile Moodle*, é curioso e positivo verificar que além dos docentes que mais recentemente iniciaram a sua carreira docente também os profissionais com uma carreira entre os 21 e os 25 anos de serviço manifestam igual interesse.

No que concerne à realização de tarefas de aprendizagem com recurso à tecnologia móvel foi apresentado um conjunto de 8 formatos de interacção tendo sido solicitado a avaliação dos mesmos quanto à sua operacionalização prática.

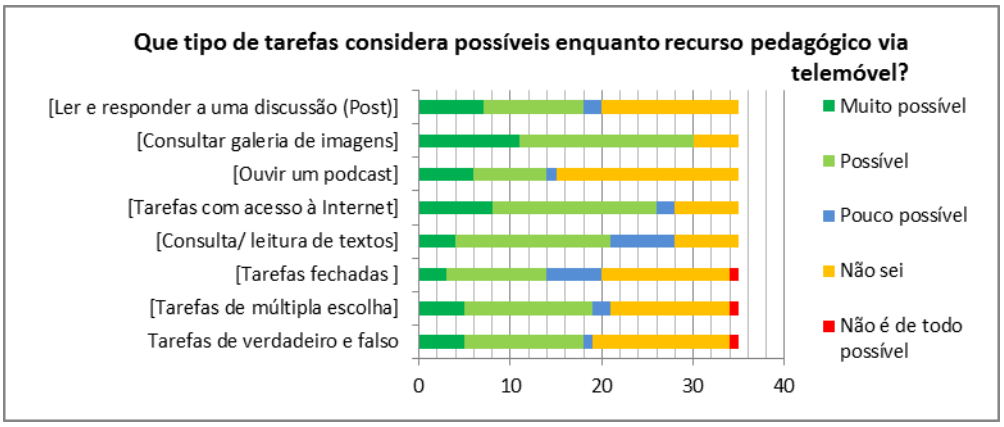


Gráfico n.º 6 – Professores: Tarefas possíveis via telemóvel, enquanto recurso pedagógico

A seguir apresenta-se uma classificação exemplo para cada uma das tarefas apresentadas:

- Ler e responder a uma discussão (Post): actividade para estabelecer relacionamentos;
- Consultar galeria de imagens: actividade para observar e/ ou relembrar;
- Ouvir um podcast: actividade para ouvir e/ ou relembrar;
- Acesso à Internet: actividade de acesso à informação;
- Consulta/ leitura de textos: actividade para ler e/ ou relembrar;
- Tarefa fechada/ de múltipla escolha/ de verdadeiro e falso: actividade metadatada/ vetadatada sustentada numa plataforma.

	Selecção de vantagens identificadas pelos professores
300 - Português	A vantagem de termos resposta ao que queremos quase no momento. O "agora" é que torna o uso dessas ferramentas fascinante.
520 - Biologia e Geologia	Acessibilidade dos alunos e dos professores ao telemóvel (praticamente toda a gente tem telemóvel); Entusiasmo dos alunos, inerentes à utilização do telemóvel, em qualquer contexto; Não há limitações em questão de local de utilização, dado ser uma tecnologia mobile; Utilização polivalente de um telemóvel; Possibilidade de arquivar e de fazer a estatística dos níveis de participação dos utilizadores.
	Uma Nova metodologia e novo recurso a ser utilizado nas salas de aula como agente motivador do processo ensino/aprendizagem.

Selecção de vantagens identificadas pelos professores (continuação)	
330 - Inglês	Focaliza os alunos na utilização cuidada do telemóvel e como um recurso pedagógico importante, não banalizando o seu uso.
500 - Matemática	Possibilidade da realização de tarefas diferenciadas; Motivar a aprendizagem dos alunos; Fomentar a autonomia.
510 - Física e Química	Motivação dos alunos em termos de utilização de novos recursos.
400 - História	Que esses "objectos" deixem de ser "o fruto proibido"; Motivar os alunos para o processo ensino aprendizagem; A vantagem da escola acompanhar a evolução social

Tabela n.º 2 – Vantagens que os professores apontam relativamente ao uso da tecnologia móvel

Para melhor encorajar os professores inquiridos a reflectirem sobre desvantagens/ inconvenientes no uso pedagógico da tecnologia móvel foi-lhes solicitado que avaliassem o valor de cada um dos 5 atributos que à partida se consideram elementos desencorajadores.

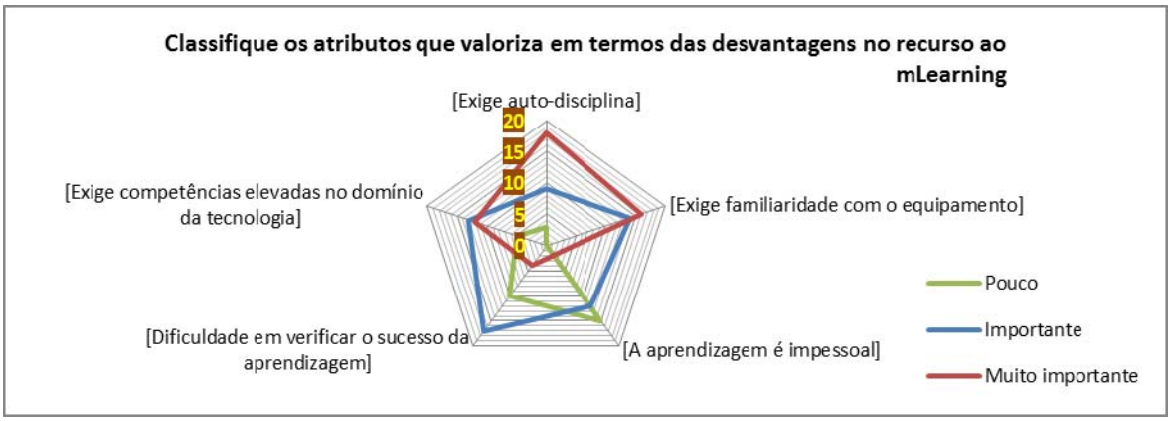


Gráfico n.º 7– Professores: Avaliação das Desvantagens do uso da Tecnologia *Mobile* para fins Pedagógicos

Actualmente o desenvolvimento profissional do professor inclui o desenvolvimento de competências tecnológicas e consequentemente o domínio da literacia digital. A intenção das comunidades de aprendizagem do século XXI é, no contexto escolar, levar o professor a aprofundar e a criar conhecimento tornando-o "aluno-modelo" para uma autogestão das suas práticas pedagógicas com domínio abrangente das ferramentas que tem ao seu dispor.

Deste modo uma das últimas questões do questionário convidou o professor a observar-se enquanto aluno num processo de desenvolvimento dos seus conhecimentos e, se sob este contexto se imaginaria a usar o telemóvel enquanto plataforma tecnológica. Os resultados são encorajadores apesar de existir quem não se veja de todo envolvido no contexto apresentado. A causa mais provável poderá ser o facto de se tratar de profissionais com uma carreira docente entre os 31 e 35 anos.

Apenas para dizer obrigada!

A análise de dados só foi possível graças à abertura e honestidade dos professores e alunos, tendo permitido ultrapassar o que poderia ter sido uma séria limitação desta investigação.

Conclusões

O estudo realizado confirma que o recurso pedagógico à tecnologia móvel é ainda uma realidade incipiente no contexto da esfera escolar onde o mesmo teve lugar apesar de socialmente próxima.

Os resultados mostram que os alunos são activos na apresentação de sugestões para contextos de aprendizagem com recurso à tecnologia do telemóvel. Estes centram-se na apresentação de actividades que se sustentam nas capacidades funcionais da tecnologia, resultantes da convergência digital que a caracteriza e no acesso à Internet. A análise dos dados permitiu ainda observar que uma clara maioria dos alunos, apesar de apresentarem vantagens e desvantagens, se mostra receptiva ao uso da tecnologia, observando nela mais-valias como a possibilidade de ser uma ferramenta: de apoio ao estudo, que oferece dinâmicas interactivas e que permite enriquecer as actuais dinâmicas desenvolvidas com recurso ao computador.

Segundo a análise de dados dos inquéritos, o utilitário de gravação é melhor reconhecido junto dos alunos do que junto dos professores. Contudo, segundo as evidencias recolhidas das entrevistas às professoras envolvidas nos casos de estudo, estas reconhecem valor educacional na gravação para a leitura expressiva.

Os casos de estudo convidaram a momentos de reflexão por parte das professoras envolvidas, que realçaram a essência de querer saber mais, não apenas para repetir a experiencia mas para descobrirem o alcance que a tecnologia lhes poderá proporcionar em termos das suas vantagens pedagógicas.

Das entrevistas feitas aos alunos recolheram-se aspectos como: a necessidade de mais tempo para uma melhor familiarização com o equipamento em si e uma melhor interacção entre a execução do trabalho de aprendizagem e a tecnologia móvel. Quanto ao uso de funcionalidades, como a do recurso à agenda, manifestaram receio, na medida em que podem ser “mal interpretados” caso o professor não esteja receptivo a estas inovações.

Por entre conversas de corredores recolheu-se ainda a opinião positiva de poder permitir uma aprendizagem mais fiel – “a fuga ao *copy paste*”. Por exemplo, o cenário de aprendizagem para um acesso à Internet em sala de aula com recurso à tecnologia do telemóvel, obrigará ao registo de tópicos, à elaboração de sínteses e discussão de resultados para a efectiva prova de conhecimentos e competências. Contudo, a relutância em não querer usar esta tecnologia existe e é própria da insegurança associada à vulnerabilidade da mesma no que concerne a avarias e manutenção além da quebra de rotinas na gestão de processos de aprendizagem que amadureceram sem a sua presença. Por outro lado, o desenvolvimento pedagógico da tecnologia depende também do desenvolvimento de produtos que alcancem os diversos domínios disciplinares, inter-disciplinares, culturais e de cidadania – *software* educacional e a produção de recursos pelas editoras enquanto fontes de conhecimentos válidos tanto em termos científicos e pedagógicos como educacionais.

Um professor não pode ensinar aquilo que não sabe. Não basta mostrar como funciona, é crucial providenciar as metodologias. Os alunos, por sua vez, comprovam a necessidade de integrar o tema *mobile* no currículo de literacia dos média. Por outro lado, sabe-se também que, a melhoria da

educação é um estímulo para uma economia renovada, o que significa que os media digitais, no geral, podem contribuir para o processo de aprendizagem dos jovens na economia global.

Uma analogia entre o passado e um futuro próximo convida a olhar para a sacola dos alunos portugueses que, nos anos 40, transportava a «pedra de escrever» emoldurada em madeira e um palmo de lápis de pedra preta. Eis que surge uma nova tecnologia móvel que se assemelha à «pedra de escrever» em tamanho e espessura apesar de não exigir mais que a ponta dos dedos para ligar quem a usa à “ecologia da informação” (Nardi, 1999 citado por Silva, 2003). Daí, a estar na sacola de alguns alunos, enquanto ferramenta pedagógica, não será uma realidade muito longínqua. Será mais um desafio às capacidades dos “imigrantes digitais” para que continuem a ser os "Alexandrinos" construtores de ambientes de aprendizagem ao ritmo do progresso tecnológico e os "Ideágoras" de mentes singularmente qualificadas que resolvem problemas e orientam saberes cheios de ideias e inovação. Na certeza porém de que a verdadeira ubiquidade encontrar-se-á quando se conseguir ter o acesso a oportunidades de aprendizagens com o recurso à tecnologia móvel que se quiser, estando nas mãos de quem aprende a decisão de se apropriar da tecnologia com a qual considera maximizar o seu saber, o seu conhecimento e as suas competências.

Bibliografia

Carroll, J. e Rosson, M. (2005) Cases as Minimalist Information. 38th Hawaii International Conference on System Sciences (doc. online) http://jcarroll.ist.psu.edu/files/papers/CaseAsMinimalist-HICSS05.pdf (consultado a 20 de Junho, 2010)

Joakar,A. e Fish, T. (2006) Mobile Web 2.0: The innovator's guide to developing and marketing next generation wireless/ mobile applications. Londres: Futuretext Limited.

Kearsley, G (1994-2010) Explorations in Learning & Instuction: The Theory Into Practice Database (sítio/ base de dados online sobre teorias de ensino aprendizagem) http://tip.psychology.org/index.html (consultado a 23 de Junho, 2010)

Kukulska-Hulme, A. (2007) Mobile Usability in Educational Contexts: What have we learnt? International Review of Research in Open and Distance Learning, vol.8, n.º2 (doc. online) http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/356/907 (consultado em 20 de Dezembro, 2010)

Littlejohn, A e Pegler, C. (2007) Preparing for Blended eLearning. Londres: Routledge

Mialaret, G. e Vial, J. (1978-1982) Historia Mundial da Educação, título original: Histoire Mondiale de L'Education, vol 4 (pag. 139-190). Porto: Rés Editora.

Richaudeau, F. (1972) Dicionário de Pedagogia: Psicologia Moderna. Título Original: Dictionnaire du Pédagogie: Physiologie Moderne. Lisboa (1984): Verbo.

Sharples, M.; Taylor, J. e Vavoula, G. (2005) Towards a Theory of Mobile Learning (doc. online) http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf (consultado a 12 de Janeiro, 2010)

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

O que vês tu? O poder das imagens no contexto da vida responsável

MARIA ALCINA VELHO DOURADO DA SILVA
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
alcina.dourado@ese.ips.pt

Resumo:
Os problemas de sustentabilidade foram estudados num Curso de Verão – Programa Intensive Programme (IP) - que teve lugar na *Escola Superior de* Educação de Setúbal (Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal) em 2009.
EPICA - European Programme In Consumer Affairs - Towards a Consumer Citizenship Education – Summer Course foi suportado pelo Life LongLearning Programme – Erasmus.
Este programa começou em Setembro de 2008 até Agosto de 2009 e tornou possível a 20 alunos de 6 países da Europa encontrarem-se em Setúbal para participar em 2 semanas de Workshops, seminários e visitas de estudo com recurso a aulas presenciais e em e-learning através da plataforma de ensino a distância Moodle.
O principal resultado é um curso sobre o assunto e diversas apresentações disponíveis em http://projectos.ese.ips.pt/epica/
Num dos workshops usou-se as imagens captadas pelos próprios alunos, com suas câmaras fotográficas ou telemóveis para ilustrar os principais temas do curso - cidadania, sustentabilidade e consumo - através de uma maratona de fotografia.
O uso de imagens na sala de aula é inquestionável (por exemplo, a foto linguagem), mas esta experiência apresenta uma outra maneira (mais activa) de recolha de informação além de indicador das realizações dos alunos.
O resultado é analisado neste artigo, levando em consideração não só as imagens apresentadas pelos estudantes, mas também os comentários que fizeram.

Palavras-chave:
Imagem, métodos de ensino, sustentabilidade, cidadania, consumerismo

"O grande francês Marshall Lyautey uma vez pediu ao seu jardineiro para plantar uma árvore. O jardineiro reclamou que a árvore demoraria a crescer e não alcançaria a maturidade até perfazer 100 anos. O Marshall respondeu 'Neste caso, não há tempo a perder; planta-a esta tarde ".
John F. Kennedy

INTRODUÇÃO

Este artigo é um estudo de caso que pretende apresentar um Programa Intensivo que teve lugar em 2009 em Setúbal, Portugal visando a sustentabilidade, cidadania e consumerismo. Aconteceram diversas actividades, mas focamo-nos apenas no Workshop C pela utilização da fotografia como uma ferramenta para aumentar a consciencialização entre os participantes do IP.

Não há nenhuma intenção em estudar a fotografia em si, mas apenas mostrar o resultado de uma abordagem possível a alguns conceitos básicos usando imagens trazidas pelos próprios alunos para a sala de aula.

Está organizado em três partes principais: uma abordagem simples a conceitos básicos de forma a entender os 3 principais temas supra referidos, incluindo a literacia, a apresentação do Programa Intensivo EPICA e, finalmente, o conceito maratona de fotos aplicado ao IP bem como alguns dos seus principais resultados.

I ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS[1]

"Literacia funcional" foi definida pela primeira vez no Congresso Mundial de Ministros da Educação, realizada em Teerão em 1965 "como uma capacidade aprendida que permite aos indivíduos funcionar numa variedade de papéis (cidadãos, pais, trabalhadores, membros de uma comunidade), melhorando assim a produtividade (Bujanda & Zuñiga, 2008) "(apud Martínez & Fernández, 2010). O conceito evoluiu de iliterato que foi definido em 1958 "como alguém que é incapaz de ler e escrever uma simples afirmação sobre o seu quotidiano" (Martínez & Fernández, 2010). Através dos anos, ambos os conceitos evoluíram, naturalmente, de modo a incluir, a literacia não apenas "como uma mera habilidade técnica "(Martínez & Fernández, 2010), mas também" como um conjunto de práticas situadas e definidas no seio das relações sociais e processos culturais mais amplos. Esta perspectiva destaca os diversos usos da literacia na vida quotidiana: direitos cívicos e políticos, trabalho, comércio, creches, auto-aprendizagem, desenvolvimento espiritual, recreação (Bujanda & Zuñiga, 2008; Fransman, 2008). "(apud Martínez & Fernández, 2010)

"Em meados dos anos 60, o conceito de literacia funcional, começou a ganhar aceitação, e os objectivos da literacia tornaram-se mais complexos, mudando para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de comunicação necessárias para a participação na vida social e produtiva." (Martínez & Fernández, 2010). A complexidade da sociedade e das empresas forçaram novas formas de interpretar e compreender o conceito de literacia. "Não era mais visto como uma habilidade técnica, cujo único objectivo era assegurar a produtividade económica. O conceito de literacia funcional assumiu um novo significado, agora era definido como um conjunto amplo e diversificado de actividades para as quais a literacia é necessária, a fim de garantir que um grupo ou comunidade possa funcionar de forma eficaz e continuar a empregar a leitura, escrita e cálculo como um caminho para o desenvolvimento individual e colectivo (UNESCO, 2006, p. 164)." (apud Martínez & Fernández, 2010)

Quanto à literacia na actualidade é comummente entendida como "a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular e utilizar materiais impressos e escritos associados a diferentes contextos. A literacia envolve um processo contínuo de aprendizagem para capacitar os indivíduos a atingir os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial, e participar plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (UNESCO, 2005)." (apud Martínez & Fernández, 2010)

Essa diversidade de aplicações necessárias requeria a adopção de métodos e estratégias diferentes para atingir resultados positivos de modo a evitar a iliteracia funcional, apesar da necessidade de procura de actividades de forma contínua no tempo, especialmente após os anos de escolaridade obrigatória. De acordo com os campos, vimos o nascimento de diferentes tipos de literacia, como a literacia propriamente dita, matemática, literacia / tecnológico digital, a literacia visual e a literacia científica, entre outros.

"Paul Zurkowsky, bibliotecário americano e Presidente da Information Industry Association, usou pela primeira vez a expressão *information literate*, preocupado essencialmente com o uso da informação em contexto de trabalho e da resolução de problemas "(Silva, 2008) Informação é um termo fundamental, pois define a sociedade actual em que vivemos de acordo com Manuel Castells (Castells, 2002-2003; e 2004). É o resultado do latim *informare* que significa dar forma. Durante algum tempo, todos os actos de comunicação foram reduzidos a uma simples troca de informações, através de documentos e de forma controlada. Mas porque comunicar implica necessariamente partilhar, é essencial incluir pessoas interagindo, o que obviamente excede a informação em si, pois inclui todos os elementos envolvidos no processo, como o receptor e a forma como ele ou ela entendem e usam a informação recebida. Nessa altura, aceitamos que a capacidade da pessoa para reconhecer, compreender, usar ou não a informação depende de vários itens, como a educação e a origem social, além das condições de transmissão da mensagem.

Actualmente, a maioria das informações que recebemos vêm de dispositivos muito diferentes e complexos. Estes dispositivos medeiam o emissor e o receptor da mensagem - como os media e os social media. A apropriação por parte do público da informação recebida é muito pessoal e difícil de controlar por parte das instituições, como as empresas. No entanto, há também uma apropriação colectiva que aparece no contexto social, ajudando cada um de nós a reconhecer o nosso papel na sociedade. Neste caso, é mais fácil para as entidades colectivas obter efeitos sobre a recepção das suas mensagens, usando estratégias de comunicação – como a publicidade ou as relações públicas. Será que todos temos competência para entender as mensagens, usá-las ou até mesmo compreender que todas as mensagens são mediadas?

"Competência é a capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo de que é versado, e a soma de conhecimentos ou de habilidades que lhe permitem desempenhar algo ou atingir algum objectivo concreto." (Silva, 2008) A capacidade de interpretar o que se recebe - incluindo o que se vê - é essencial para a plena participação na sociedade. O paradoxo é que somos capazes de usar os dispositivos que nos permitem entrar em contacto com a troca de informações, mas podemos não ter todas as ferramentas que nos permitem usá-las da melhor maneira, em particular devido à sobrecarga de informação, à complexidade das mensagens (não somente redigidas, áudio ou audiovisual mas também multimédia) e à diversidade de fornecedores de informação. Também não podemos encerrar o processo de aprendizagem no tempo já que temos de aceitar a aprendizagem ao longo da vida (literacia ao longo da vida) como uma parte natural das nossas vidas. Assim, é mais fácil organizar através de certos padrões, algumas formas estáticas pré-definidas para lidar com a informação e os processos de comunicação. O uso recorrente do inglês como língua principal nas situações de comunicação (em especial entre as TIC e da Internet) é um exemplo da necessidade de homogeneidade e de formas mais simples de resolver as diferenças entre os intervenientes.

Peltzer refere que as pessoas mais velhas vão ser iliteratas, “se não fizerem o esforço de aprender as novas linguagens, e as novas linguagens são três: o inglês (...); a dos computadores (...); e, finalmente, a das imagens, que consiste em ler nelas noções como a instabilidade e o movimento, simetrias, complexidade e simplicidade, transparência, opacidade, profundidade, clareza, desordem, continuidade, agudeza, difusão, variação, a consistência, espontaneidade, previsibilidade, contraste e

harmonia...” (Peltzer, 1991) As imagens têm uma vantagem indiscutível: tornam possível "entender as coisas fácil e rapidamente, num relance, por mais complexas que elas sejam" (Peltzer, 1991). No caso de fotografias, as imagens reflectem a realidade porque dependem dela, continuando a fornecer informações ao seu receptor. A cultura visual (literacia visual, visualidade ou *graphicacy)* pode ser simplesmente definido como a "aptidão humana para interpretar e manipular mensagens visuais" (Peltzer, 1991). As imagens dão a impressão de verdade e realidade, mesmo quando são objecto de manipulação e quando sabemos que são o resultado de construção pela utilização de uma máquina, um dispositivo que grava e reproduz a realidade. "Pôr em imagem é produzir uma linguagem que pela sua estrutura, forma e ritmos, estimule e alimente o potencial imaginário do público. (...) provocar uma representação mental da realidade, que toque todos os sentidos e particularmente o da visão" (Babin, 93).

Apresenta várias funções entrelaçadas: é um documento, um objecto, um instrumento científico, identificação, retrato, emocional, estético,... Possuindo várias camadas de leitura que nos ajudam à generalização e particularização, pela escolhendo de um ponto focal, um detalhe a realçar entre vários. Esta função semântica pode apresentar uma história ou uma opinião, escolhendo uma perspectiva. Também pode fazer uma relação entre conceitos e ideias e pode, no máximo, ser transformado em ícone, tornando-se uma foto-símbolo como Victor Silva Lopes lembra (Silva Lopes, 1981). Ela descreve, dá credibilidade e cria relações, implicações. Por exemplo, o recepto será mais implicado quanto mais atento estiver ao tema focado na imagem. É muito expressiva e útil em vários contextos, do jornalismo à educação por causa da sua capacidade de tornar presente o que não é visível, dar forma ao que é disforme, para alertar para os objectos, tornando as pessoas cientes deles, simplificar o que é complexo ... mas não substituir a realidade: é semelhante, mas apenas representa-a.

Mas porque implica o receptor, há uma necessidade absoluta de conhecimento preliminar sobre a realidade, o seu repertório cultural. Sem este, é bastante difícil compreender o que vemos numa fotografia, por exemplo. As imagens comunicam porque estão no ponto de encontro entre o emissor e o receptor, fazem uma conexão de forma instantânea, obviamente submetida a restrições de ordem técnica como produto, mas também como um gatilho que activa o processo de comunicação (Dumont, 1994)

Em qualquer caso, é fundamental o domínio do contexto no qual as imagens são produzidas. Nesta matéria, os principais temas do presente paper são, como mencionado supra, a cidadania, a sustentabilidade e o consumerismo. Para começar, há questões internas ainda não resolvidas sobre estes tópicos, porque estes não estão totalmente claros, mesmo para os pesquisadores no campo, além de que se evolui a ritmo acelerado. Mas, mesmo lidando com essas limitações, é importante começar com algumas definições básicas.

Sustentabilidade é um conceito sempre associado ao desenvolvimento, o que implica melhoria qualitativa[2] originalmente nascido no Relatório Brundtland. Tomando a abordagem da Perl – Partnership for Education and Research about Responsible Living -, "desenvolvimento sustentável" é um conceito multi-dimensional interpretado de muitas maneiras diferentes. O conceito inclui as seguintes dimensões interdependentes:

• satisfazer as necessidades materiais e não materiais de todos os seres humanos - no seio das gerações presentes e entre as gerações presentes e futuras (equidade intra-geracional e inter-geracional);

• a actividade humana e económica não deve ser superior à capacidade dos ecossistemas;

• o uso eficiente e inteligente de ambos os recursos renováveis e não renováveis;

• a integração dos factores ambientais, económicos e sociais para apoiar mutuamente a plena qualidade de vida para todos.

A definição mais comummente utilizada de desenvolvimento sustentável é o "desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades" (Our Common Future, 1987).[3]

O conceito de cidadania gira em torno de três eixos: “a participação activa e o envolvimento na vida de uma dada comunidade, sustenta e contribui para a produção de conhecimento, para a responsabilização, a partilha de culturas e o desenvolvimento da identidade dos sujeitos; o direito de participar – na vida política, económica e social – não significa só por si que os indivíduos se impliquem no seu exercício efectivo, nem que estejam equipados para o fazer em situações de igualdade; a cidadania activa decorre do sentimento de pertença dos indivíduos e dos grupos à sociedade em que se inserem e, por isso, depende também da promoção de condições de inclusão e coesão social, bem como do desenvolvimento de atitudes e valores” (Ferreira et al, 2000).

Consumerismo é o oposto de consumismo como "o conjunto de comportamentos e atitudes que induzem ao consumo indiscriminado, que pode levar ao endividamento descontrolado, a um estado de dependência quase permanente das actividades das compras, mas também à degradação ambiental, à total indiferença pelas consequências dos nossos actos de consumo, incluindo a gestão de resíduos "(Beja Santos, 2010) Phillip Kotler enunciou o que muitos consideram a definição original de consumerismo datada de 1972:" é o movimento social que procura aumentar os direitos e poderes dos compradores em relação aos vendedores." (Olander & Lindhoff, 1975). São, portanto, conceitos completamente distintos, e enquanto o “último procura ajudar o cidadão-consumidor a introduzir alguma racionalidade no acto aquisitivo, informando-o, o primeiro esforça-se por o manter numa generalizada dormência, incitando hábitos de consumo por vezes questionáveis, desmedidos, prenhes de consequências nefastas quer para a sociedade quer para o meio ambiente. Isto porque o cidadão ainda não ganhou consciência da omnipresença do conceito e do seu papel enquanto consumidor, pela eliminação da dicotomia cidadão *versus* consumidor, adoptando a perspectiva integradora do cidadão-consumidor.” (Dourado, 2010). No entanto, a forma de operacionalização da cidadania consumerista (Thoresen, 2005) tem-se verificado em todos os campos da tão propalada sustentabilidade - económica, social e ambiental - , mas também política ou institucional, muito para além do ‘eco-consumo’ - este último redutor, apesar de inovador.

Trata-se de uma tarefa difícil! Apesar das muitas ambiguidades e ambivalências que os autores que trabalham nesse sector - ainda que involuntariamente - experimentam, os professores e oradores convidados no Programa Intensivo EPICA fizeram um esforço sério no sentido de uma clarificação entre os alunos participantes do IP.[4]

II DO PROGRAMA INTENSIVO…

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em Portugal, organizou EPICA – European Programme inConsumer Affairs – Towards a Consumer Citizenship Education Summer Course. Este Programa Intensivo (IP) foi apoiado pelo Programa Life LongLearning - Erasmus.

Tudo começou em Setembro de 2008 até Agosto de 2009, tornando possível para 21 alunos de 6 países diferentes europeus participar em Setúbal durante 2 semanas em vários workshops, seminários e visitas de estudo sobre a cidadania, a sustentabilidade e o consumerismo usando as lições em sala de aula e a plataforma e-learning Moodle. O principal resultado é um curso sobre o assunto na plataforma Moodle e várias apresentações disponíveis no http://projectos.ese.ips.pt/epica/

O objectivo do Programa de Verão EPICA era partilhar o conhecimento das 6 Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras europeias no domínio da Educação para a Cidadania do Consumidor, durante um curto período de tempo (2 semanas). O Curso tratou de assuntos interdisciplinares que geralmente não são focados em cursos de ensino numa base regular.

O desenvolvimento curricular proposto incluía áreas do conhecimento, tais como: educação do consumidor, educação para os media, a percepção de risco, organizações políticas, as políticas europeias,... usando uma abordagem diferente geralmente aplicada em áreas como a gestão, o direito, a economia e a sociologia, ou seja, a abordagem de cidadania dos consumidores para a sustentabilidade.

Os objectivos de ensino deste projecto foram a promoção de uma possível resposta construtiva para os desafios de hoje e para isso os parceiros das IES comprometeram-se com a missão de desenvolver um currículo para este programa de verão. Este foi um primeiro passo para um futuro ciclo completo de estudos, a nível do mestrado. Este nível baseia-se na compreensão crítica dos quatro temas principais.

O Programa de Verão foi agendado para começar a 21 de Junho (quando os participantes internacionais chegaram) até 03 de Julho (quando os participantes internacionais partiram) durante 10 dias úteis. O IP começou a 22 de Junho (registo e sessão de abertura) até 02 de Julho (apresentação dos resultados e sessão de encerramento). As expectativas dos parceiros também incluíam a participação dos alunos na criação e publicação de alguns materiais inovadores no fim do programa de verão.

Quanto à logística, este primeiro programa intensivo internacional sobre a temática em apreço teve lugar na cidade de Setúbal, Portugal. O programa foi desenvolvido com a participação de alguns parceiros envolvidos na CCN2 – Citizenship Consumer Network - uma rede internacional gerida pela Universidade de Hedmark (Noruega) de 2006 até 2009.

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal foi a instituição coordenadora (Setúbal, Portugal). As outras instituições parceiras incluíram a Rezekne Higher Education Institution, Letónia; Suhr's Metropolitan University College, Dinamarca; University of Economics – Varna, Bulgária; Vilnius Pedagogical University, Lituânia e a Hedmark University College , Noruega (Fig. 1).



Fig. 1

Esta foi uma oportunidade para promover o intercâmbio cultural e o trabalho no campo dos problemas dos consumidores num momento em que os cidadãos europeus estão a enfrentar novos desafios, nomeadamente no domínio da sustentabilidade e do consumerismo.

Neste inquérito, havia quatro temas principais em discussão:

- O papel do cidadão europeu num mundo globalizado,

- Produção e consumo sustentáveis,
- A diversidade cultural e a interdependência,
- Responsabilidade social e cidadania.

O inglês foi a língua de trabalho utilizada pelos grupos-alvo: principalmente estudantes universitários, das IES dos países parceiros que no final receberam um máximo de 3 créditos ECTS.

O procedimento incluiu a selecção de um total de 3 alunos por parte das IES parceiras para participar neste Programa de Verão (com a excepção de Portugal, que seleccionou 5 alunos). O programa foi apoiado pelo Life LongLearning Programme – Erasmus, até 75%. Incluiu uma estadia de 12 noites para os participantes internacionais, sem taxas de inscrição para todos os alunos. Cada IES recebeu apoio para o alojamento, refeições e transporte para os professores e alunos participantes, à excepção dos participantes portugueses que tiveram de pagar a maioria das suas despesas.

A Escola Superior de Educação de Setúbal disponibilizou as instalações, como salas de aula, o apoio de recursos humanos e o acesso a todos os meios e recursos disponíveis para estudantes Erasmus, incluindo serviços de informática e internet.

Quanto à gestão 14 pessoas foram directa ou indirectamente envolvidas na enorme tarefa de criar semelhante projecto em domínios como: coordenação, direcção, apoio institucional financeiro e administrativo, gestão do site, consultoria e apoio logístico.

O programa incluiu alguns momentos culturais e desportivos, mas foi principalmente dedicado ao desenvolvimento do conhecimento dos participantes sobre os principais temas. Assim, as sessões plenárias foram destinadas à introdução aos temas, seguidas de dois workshops básicos: um workshop visando a preparação de um ambiente acolhedor entre os participantes, confiança e cooperação (IceBreak); o outro workshop visando a introdução às ferramentas do Moodle e seus recursos, porque este foi o principal ambiente de aprendizagem - além das sessões presenciais.

Nas sessões plenárias, houve um esforço para a apresentação dos diferentes pontos de vista sobre temas interdisciplinares e o resultado foi muito eclético: assuntos como a sustentabilidade numa perspectiva de marketing até à protecção do consumidor pelas associações foram incluídos, por exemplo. Os oradores convidados vieram de domínios muito diferentes: Pedagogia e Ciências da Educação, Marketing, Comunicação, Multimédia, Teatro, História Contemporânea, Filosofia, Engenharia Ambiental, Engenharia Física, Ciências Sociais e CEO de empresas privadas, num total de 17 oradores.

A estrutura do IP incluiu dois momentos importantes: os workshops temáticos (4 no total) que eram obrigatórios e os workshop opcionais. Estes últimos, oferecidos em simultâneo e livremente escolhidos pelos próprios alunos, tinham como objectivo apresentar abordagens interdisciplinares relativamente aos temas principais, como ‘From Consumer Research to Customer Management’, ‘Enviromental impacts included in consumed products and services’ e ‘Enviromental impacts included in consumed products and services’. Os professores convidados trabalharam essencialmente os quatro grandes temas como oficinas obrigatórias.

O workshop introdutório final (ou Workshop C) devia ter acontecido na Herdade do Zambujal, organizado pela equipa Cinzambu com o objectivo de apresentar a história e património natural e cultural da região através da aplicação de alguns dos conceitos que os alunos trabalharam no IP nos últimos dias. Isto incluía acampar e dormir ao ar livre no local. Infelizmente as condições meteorológicas eram terríveis: no final de Junho, uma tempestade e chuva torrencial impossibilitaram continuar com o planeamento e o workshop mudou para uma maratona de fotos.

III … À MARATONA FOTOGRÁFICA

A ideia subjacente ao Workshop C do IP EPICA estava relacionada com as diferentes formas de lidar não só com as imagens, mas também com o método, neste caso a maratona fotográfica.

"A maratona fotográfica é uma competição, onde aos fotógrafos são dados determinados temas a interpretar dentro de um prazo que poderia ser de 6, 12 ou 24 horas."[5]

A expressão foto-paper está relacionada com o peddy-paper. No caso do peddy-paper "é uma prova pedestre de orientação para equipas, que consiste na realização de um percurso ao qual estão associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes pontos intermédios (ou postos) e que podem determinar a passagem à parte seguinte do percurso. O peddy-paper é uma actividade lúdica, muitas vezes com uma vertente pedagógica, geralmente ligada à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema ou local. "[6]

O termo peddy-paper foi criado para designar, em Portugal, a variante pedestre[7] do rally-paper (ou também rallye-paper). Por sua vez, o termo rally-paper terá chegado à língua portuguesa através do francês, onde terá tido o significado de prova de «caça ao tesouro» adaptada para a participação de várias equipas (daí o uso de rally, no sentido de ajuntamento) deslocando-se a pé, a cavalo, de bicicleta, de automóvel, etc. Em Portugal, o rally-paper ficou, no entanto, exclusivamente ligado a provas realizadas em veículo automóvel, provavelmente por influência da palavra rali."[8]

Outro uso para as imagens, em particular as disponibilizados nos media, como revistas e jornais, é a foto-linguagem. "O termo foi inventado em França em meados de 1960, pelos pensadores religiosos do áudio-visual Pierre Babin, Will e Claire Belisle e os seus colegas no Centro de Recherche et Communication / Áudio Visuel Expression de lajoi (CREC-AVEX) em Lyon, França".[9] Seleccione-se uma vasta gama de imagens, com qualidade evocativa, espalham-se no chão e convidam-se os alunos a percorrê-las a fim de seleccionar aquela que mais os interpela em relação aos objectivos da sessão lectiva. Em seguida, cada um apresenta a sua escolha e as razões para a mesma, respondendo a algumas perguntas relacionadas com os temas, explorando várias camadas de análise. Isto funciona muito bem em pequenos grupos, facilitando a expressão e a criatividade, mas este não era o caso. Neste workshop as imagens não foram fornecidas, mas recolhidas pelos participantes. Das várias possibilidades, depois poderiam ser usadas para apresentações e discussões no seio deste grupo de alunos (como foi o caso da sessão final do IP) mas também com outros grupos, através da recolha de todas as fotos e usando-as como matéria-prima para trabalhar com outros alunos. Esta não é uma técnica antiga, mas afigura-se muito útil, especialmente quando usada em conjunto com outras, destacando-se as metodologias activas.[10]

Em relação a este seminário, procurou-se usar a maratona fotográfica pela realização de uma tarefa simples: tirar fotos a respeito de um assunto dentro de um limite temporal. Não existem outras questões ou tarefas a serem cumpridas algures ao longo do processo, excepto para as questões iniciais que incluem o limite temporal de 8h e a inclusão de um comentário, por exemplo.

A fotografia existe há muito tempo. Não há realmente nada de novo nisso... enquanto técnica, é claro. Já a fotografia associada ao conceito de maratona é algo relativamente recente. Nesta óptica, tudo ainda pode ser criado em relação aos temas abordados. Apesar do nome – maratona fotográfica -, os participantes não precisam de correr.

Um olhar rápido sobre a web fornece alguns exemplos de actividades e eventos que aplicam este conceito. É o caso da maratona fotográfica "Second Look". Aconteceu pela primeira vez em Maio de 2009, organizada pela Associação Second Look localizada em Bristol. "Fundada em Janeiro de 2008 por seis fotógrafos de Bristol, Second Look destina-se a promover a fotografia criativa pela organização de eventos e oferecendo uma montra para a prática fotográfica [esperando] elevar o

perfil da fotografia como uma forma de arte pública e fornecendo uma plataforma para os fotógrafos promoverem e desenvolverem o seu trabalho.[11]"

O conceito de maratona fotográfica é explicado de uma maneira muito simples e directa. "O evento de um dia desafia a pensar criativamente, conhecer novas pessoas e divertir-se. Cada participante recebe uma máquina fotográfica descartável e uma lista de temas a capturar. Os assuntos devem ser tomados na ordem em que são fornecidos. Apenas uma imagem pode ser tomada para representar cada tópico."[12]

Parecia bastante simples e fácil adoptar esta ideia e aplicá-la caso ocorresse algo de algo errado no planeamento inicial do Workshop C que consistia no acampamento. O que realmente acabou por acontecer por causa do mau tempo. ... Assim, a ideia para o plano B implicava que, neste workshop os alunos deveriam ser capazes de tirar fotografias com as suas próprias câmaras fotográficas ou telemóveis. O objectivo implicava captar os principais temas do curso, como uma maratona de fotografia, escolhendo exemplos positivos e negativos de cada. Uma lista de todos os conteúdos produzidos inclui um total de 96 comentários e 84 fotografias. Apesar dos 21 participantes, apenas foram produzidos 16 contributos (15 mulheres e 1 homem) de todos os 6 países envolvidos no IP: Portugal, Letónia, Dinamarca, Bulgária, Lituânia e Noruega.

Não houve restrições relativas aos locais: eles poderiam ir para onde quisessem, sozinhos ou em grupos, com outros membros do IP ou não, tirando fotos ao longo de todo dia ou apenas uma parte dele, de apenas um lugar ou em vários. Isso não importava! As únicas condições - além das inseridas no guia de actividades - referem-se à originalidade das imagens (o autor deve sempre ser o próprio aluno) e a obrigação de inseri-las na plataforma e-learning Moodle, até ao final do dia da maratona. Estas foram explicadas no local de partida, mas havia algumas irregularidades que implicaram a exclusão de algumas das fotos recolhidas. No entanto, a falta de qualidade das imagens apresentadas não era importante: o que realmente importava era a capacidade de reduzir os 3 conceitos leccionados nas fotos e, dessa forma, dar informações sobre o modo como os estudantes olhavam para o mundo em que viveram durante 2 semanas - reflectindo não só a sua educação e contexto de aprendizagem, como também as discussões que tiveram ao longo da primeira semana do IP. As fotos foram capturadas principalmente nas cidades de Setúbal e Lisboa.

Quanto à listagem que contém todas as fotos e comentários, os principais problemas encontrados foram a educação, indústria, produtos, comércio, ambiente, energias renováveis, comportamento, reciclagem, transportes, património, pobreza, sociedade e serviços. Os principais temas foram considerados de forma ligeiramente diferente: a sustentabilidade foi vista como duradoura no tempo, incluindo várias gerações no futuro, a cidadania centrada na sociedade e o consumerismo sobre as relações comerciais e práticas afins. Mas o foco principal incidiu sobre o comportamento, que foi transversal a todos os tópicos.

No final do dia houve algumas surpresas. Para começar, os conceitos ainda não estavam claros nas suas mentes. Os alunos usaram com frequência o mesmo tipo de imagens e comentários para ilustrar conceitos diferentes. Por exemplo, os veículos automóveis foram usados para ilustrar a sustentabilidade e a cidadania, ambos como exemplos negativos.





Fig. 2

Consumerismo é um conceito estranho para a maioria dos alunos. Nas suas mentes - e tendo apenas em consideração os seus contributos - resulta de uma mistura de todos os conceitos. E, muitas vezes, havia algumas imagens que os participantes decidiram que abrangiam todos os conceitos num só. Sustentabilidade e cidadania apareciam de forma mais sólida e clara - pelo menos os seus comentários mostravam alguma reflexão e certeza sobre os tipos de exemplos que poderiam inserir.

Além disso, as imagens inseridas mostraram que eles vêem o mundo em apenas duas cores: preto e branco. Apenas alguns notaram que havia áreas cinzentas, principalmente porque o mesmo acto poderia ser positivo e negativo - o uso de carros poderia ser positivo se o carro fosse um Smart - como um bom exemplo de sustentabilidade. Mas mesmo nesses casos, eles não identificaram todos os diferentes tons de cinza. Neste exemplo, o Smart como um carro de apenas 2 lugares significa que apenas 2 pessoas podem usá-lo ao mesmo tempo.



Fig. 3

Além disso, existem alguns conceitos diferentes sobre o papel dos diferentes actores envolvidos: Estado, empresas e sociedade em geral. Para alguns, as empresas são vistas como positivas, porque garantem o desenvolvimento do país, para outros é motivo de poluição.





Fig. 4

Há também um foco importante na reciclagem - que é evidente pelo número de imagens contendo depósitos para reciclagem - e sobre a dependência e o uso excessivo de carros. Houve dualidade nalguns comentários, por exemplo sobre os graffiti: considerado um mau exemplo em matéria de comportamento, mas se usado para expressar (des) contentamento é aceitável. A dualidade é também visível quando a brochura Dolceta foi usada como um mau exemplo para o consumerismo, devido à "ênfase no consumo".







Fig. 5

CONCLUSÃO

Como um dos jovens estudantes referiu, esta actividade foi vista como um exercício leve, percebendo no seu quotidiano o que podiam ou não fazer («daily 'do's' and 'don't's'»). A sua maior dificuldade não eram as questões técnicas relacionadas com a acção de tirar uma fotografia – a tarefa deixou de ser um mistério e é tão simples como tirar uma fotografia com um telemóvel -, mas os seus conhecimentos sobre os 3 conceitos, pois são a base para todas as actividades. Isto foi muito evidente no último dia, quando apresentaram os resultados na sessão plenária. Sustentabilidade, cidadania e consumerismo foram ensinados na primeira semana do IP e a maioria dos alunos já tinha algumas informações prévias relacionadas, mas em geral o conhecimento foi semelhante entre os participantes de forma - talvez o possamos afirmar – tão geral e simplificada como a sociedade em que vivem. Se os académicos enfrentam várias contradições e complexidades quando tentam encapsular cada um dos conceitos mencionados, tal facto assume particular evidência quando se trata do indivíduo comum face ao desafio de identificá-los na sua vida diária.

O método escolhido para resolver um problema prático relacionado com um workshop que não ocorreu devido ao mau tempo, foi uma maratona de fotografia. A ideia era dar liberdade de escolha a cada aluno (locais, tempo, objectos...) mas, ao mesmo tempo, obrigá-los a recolher tantas fotografias quanto poderiam. Nesta medida foi um sucesso, pois apresentaram mais fotografias do que era esperado e os comentários mostraram que tentaram apresentar o seu próprio ponto de vista. Mas esta era apenas uma abordagem, tomada de ânimo leve pelos próprios participantes. Era apenas um ponto de partida, a discussão necessitava maior aprofundamento através de leitura e reflexão. Este foi um programa intensivo que utilizou 2 semanas para trabalhar com um grupo seleccionado de estudantes de diferentes países, período que se revelou insuficiente - pelo menos, relativamente aos principais objectivos. Era necessário mais disponibilidade a posteriori bem como mais preparação antes do início do programa, por exemplo, usando leituras exploratórias e pesquisa mais minuciosa sobre os autores fundamentais em cada tópico.

Apesar destas vantagens e desvantagens, a experiência trouxe à tona algumas linhas úteis de trabalho: a fotografia é, definitivamente, uma maneira fácil, rápida e eficaz de reunir dados, por tornar visível o que nós tomamos por garantido. A maratona fotográfica pode ser usada não só pelos estudantes de graduação, mas também pelos estudantes mais jovens, graças à facilidade na obtenção de um dispositivo de recolha de imagens e em usá-lo. Também obriga os participantes a reflectir ao tentar tirar a foto (os conceitos não são fáceis de transformar em acções) e quando escrevem os comentários sobre as imagens. Houve também um processo de selecção das imagens que eles inseriram na plataforma e-learning Moodle, o que ajuda a desenvolver várias competências em simultâneo, necessárias por outros motivos e campos de estudo.

As imagens coligidas podem ser usadas para outros fins, como a ilustração de materiais pedagógicos. No entanto, há uma grande conclusão a retirar desta experiência: há uma forte necessidade de clarificar conceitos em apreço entre os académicos, a fim de devolvê-los à sociedade, facilitando o seu processo de apropriação e transformação em acções quotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABIN, Pierre (1993) – Linguagem e cultura dos media, Lisboa: Bertrand Editora

CASTELLS, Manuel (2004) – A Galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DOURADO, Alcina (2010), Trabalho final de Curso de Doutoramento em Ciências da Comunicação, FCSH/UNL

DUMONT, Pierre (1994) – "Imagem e Comunicação Propostas metodológicas" in Colóquio educação e sociedade / propr. e ed. Fundação Calouste Gulbenkian, dir. J. J. R. Fraústo da Silva. – nº 5 (Mar. 1994)-. - Lisboa: F.C.G.

FERREIRA, Manuela Malheiro, Miranda, Branca Margarida, Alexandre, Fernando, (2000) Educação para a cidadania: tendências actuais, Encontro Internacional Educação para os direitos humanos, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

LOPES, Victor Silva (1981) - Iniciação ao Jornalismo. Lisboa: Dinalivro

MARTÍNEZ, Rodrigo; Fernández, Andrés, The Social and economic impact of illiteracy: analytical model and pilot study, Publ: 2010; 73 p.; OREALC/2010/PI/H/12

ÖLANDER, Folke, Lindhoff, Håkan, (1975) Consumer action research: A review of the consumerism literature and suggestions for new directions in research, Social Science Information, 14: 147

PELTZER, Gonzalo (1991) - Jornalismo iconográfico, Lisboa: Planeta Editora Colecção: Extra Planeta Editora

SANTOS, Mário Beja (2010) - Consumidor Diligente, Cidadão Negligente. Olhares sobre o mercado actual e as tendências do consumo, Lisboa: Edições Silabo

SILVA, Armando Malheiro da, Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.media, in PRISMA.COM nº7 2008 ISSN: 1646 – 3153, p.16

THORESEN, Victoria (editor) (2005) Consumer citizenship guidelines, Vol. 1 Higher Education, The Consumer Citizenship Network

NOTAS FINAIS

[1] Para facilitar o uso da terminologia, em especial pela tradução de textos do inglês para o português, a autora adoptou os seguintes termos e respectiva tradução: literacy – literacia (ainda que na língua inglesa possa assumir também o significado de alfabetização); illiterate – analfabeto; functional literacy – literacia funcional

[2] http://www.perlprojects.org/Project-sites/PERL/Responsible-living/Concepts-and-values

[3] http://www.perlprojects.org/Project-sites/PERL/Responsible-living/Concepts-and-values

[4] Finalmente, o conceito de Responsible Living (ou vida responsável) não estava ainda disponível para ser utilizado neste contexto, estando actualmente em desenvolvimento em http://www.perlprojects.org/Project-sites/PERL/Responsible-living/Concepts-and-values

[5] http://www.photomarathon.com/

[6] http://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha30.pdf

[7] O antepositivo ped(i)-, do latim pes, pedis (pé em sentido próprio e figurado), terá sido transformado no suposto antepositivo «inglês» peddy-. Começam também a aparecer em Portugal outros termos como eco-paper ou foto-paper. – Nota de rodapé do autor disponível em http://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha30.pdfhttp://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha30.pdf

[8] http://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha30.pdf

[9] http://www.medialit.org/reading-room/photolanguage-philippines

[10] Aconselha-se a consulta de 'Images and Objects Active Methodology Toolkit' da PERL disponível em https://www.hihm.no/content/download/5073/44646/file/1%20ESD%20Images%20and%20Objects%20Active%20Methodology%20Toolkit%20small%20file.pdf

[11] http://www.facebook.com/group.php?gid=19712026319

12 http://www.secondlook.org.uk/events/2010/may/29/photomarathon/

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

MOVÍES – Mostra de Vídeos Escolares

PAULO JORGE DOS REIS NOBRE RODRIGUES
Escola Básica dos 2º e 3º ciclos João da Rosa, Olhão, Faro, Algarve
pjnobre70@gmail.com

Resumo:
O evento MOVÍES – Mostra de Vídeos Escolares, dinamizado na escola Básica dos 2º e 3º ciclos João da Rosa, tem como objectivo primordial mostrar, divulgar e premiar os vídeos realizados por alunos das escolas básicas e secundárias da região algarvia. É de referir que os vídeos visionados na mostra são realizados em contexto escolar, quer seja na disciplina de Cinema, no Programa Juventude-Cinema-Escola, em clubes de cinema ou multimédia ou ainda em projectos regionais/nacionais no âmbito da imagem em movimento. A mostra tem também a finalidade de fomentar momentos de partilha de experiências e de conhecimentos, tais como palestras e workshops, entre os participantes. O evento é coordenado pelo docente Paulo Rodrigues com o apoio de alguns colegas, auxiliado por uma equipa de alunos do sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, extremamente motivados para as actividades. No início de cada ano civil, é enviada informação relativa à participação das escolas na MOVÍES. Posteriormente, após a recepção das inscrições e dos vídeos a concurso, são enviados os convites para os participantes, entidades regionais, locais e particulares ligados à temática da mostra. É também nesta fase que se divulga o programa. Os vídeos são organizados num DVD que será depois entregue às escolas participantes, onde constarão também os resultados dos workshops realizados durante o evento.
No dia da mostra, dá-se cumprimento ao programa estipulado, que implica a dinamização de workshops pelos alunos, visionamento dos vídeos e respectiva entrega de prémios, palestras e momentos de simples convívio entre os participantes. No final, tecem-se as devidas conclusões dos trabalhos e encerra-se o evento.
Os resultados alcançados nas duas mostras já realizadas, foram bastante positivos relativamente às expectativas, uma vez que é deveras importante para os alunos verem reconhecidos, publicamente, os seus trabalhos, factor que lhes eleva muito a auto-estima.

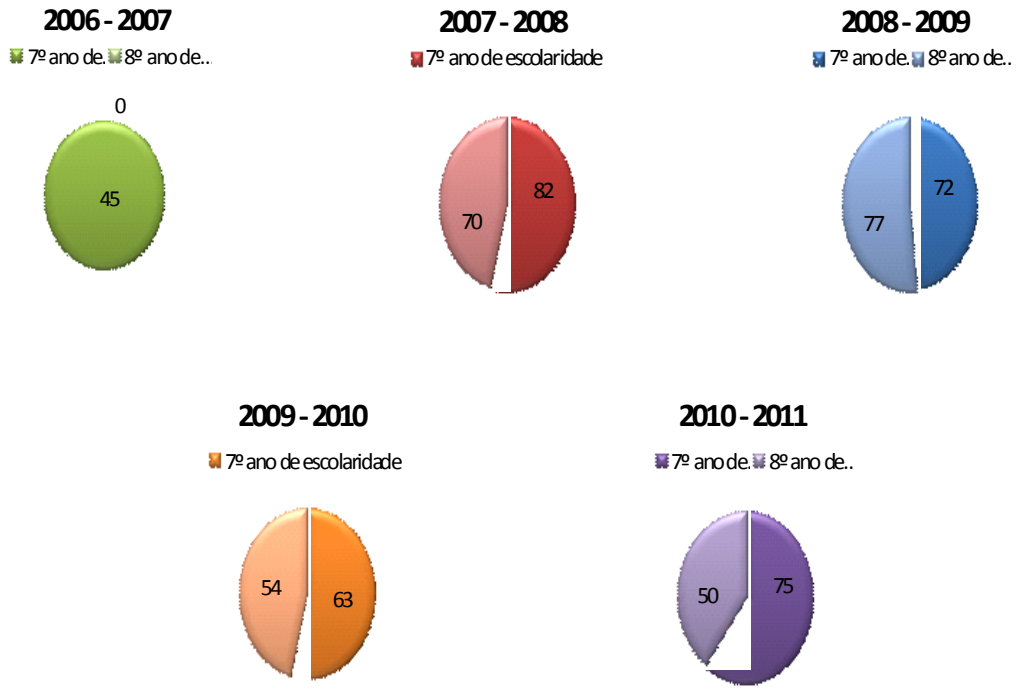
Palavras-chave:
Ensino, cinema, vídeos escolares.

No ano lectivo de 1997-1998, emergiu na região Algarvia um projecto da Direcção Regional de Educação do Algarve – o Programa Juventude-Cinema-Escola (Graça Lobo, *Formação de públicos para cinema*, Universidade do Algarve, 1999), coordenado no início pelas docentes Graça Lobo e Anabela Moutinho e desde 2000-2001 por Graça Lobo. O programa tem como objectivo principal ensinar os alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade, a aprender a ver e a amar a 7ª arte. Numa perspectiva de diversificação cinematográfica de origens geográficas diversas, os filmes visionados vão da animação ao drama, passando pelo documentário não esquecendo os grandes clássicos. As sessões ocorrem em sala de cinema, após as quais se procede, em situação de sala de aula, à análise e ao estudo dos filmes visionados, quer tematicamente, quer na vertente da linguagem e História do cinema. Paralelamente, é proposto aos alunos que elaborem trabalhos relacionados com os filmes estudados. No final de cada ano lectivo é realizada uma festa do cinema, onde decorrem actividades no âmbito do programa, tais como Jogos sobre as aprendizagens feitas, mostra dos trabalhos a concurso e momentos de artes performativas sobre os filmes estudados.

Como resultado de todo o trabalho desenvolvido nas escolas através do referido programa, surgiu a necessidade de ir mais além no ensino das linguagens cinematográficas, integrando, no currículo escolar do terceiro ciclo do Ensino Básico, a disciplina de opção artística - *Cinema*. Deste modo é elaborado um Programa Curricular e surge em duas escolas do Algarve (Escola Básica dos 2º e 3º ciclos S. Pedro do Mar e Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Joaquim Magalhães), no ano lectivo de 2004/2005, sob a responsabilidade dos docentes Pedro Félix e Carlos Pedro, respectivamente, a disciplina de Cinema. Após um ano lectivo, divulgaram a nova disciplina com o intuito de expandi-la, e nos anos seguintes quatro outras escolas se associaram e incluíram, na sua oferta de disciplinas artísticas, a já referida disciplina de *Cinema*. Por ser uma disciplina de opção, permite aos alunos escolher livremente uma via que lhes possibilite expandir os conhecimentos adquiridos durante o programa Juventude-Cinema-Escola. Desta forma, e depois de consolidados os ditos conhecimentos, os alunos estarão apetrechados de ferramentas que lhes permitem exprimir-se livremente através dos audiovisuais.

Na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos João da Rosa, em Olhão, a disciplina adoptou o nome de Cinema & Multimédia, funcionando desde o ano lectivo de 2006/2007, sob a responsabilidade do docente Paulo Rodrigues. A disciplina conta com uma adesão de quinhentos e oitenta e oito alunos até ao momento. O número de alunos por ano de escolaridade está dependente, não das inscrições na disciplina, mas do número de turmas existentes por ano lectivo na escola. A disciplina está organizada por semestres, e as turmas por turnos.

- Quantidade de alunos por ano lectivo e de escolaridade



O programa da disciplina assenta nas competências essenciais e nas competências específicas do ensino artístico, definidas pelo Ministério da Educação. No sétimo ano de escolaridade está contemplado o conteúdo de animação em cinema, explorando-se as diversas técnicas de realização deste género cinematográfico, assim como as profissões associadas, a linguagem e os estúdios de cinema de animação mais relevantes a nível mundial. No oitavo ano de escolaridade, os conteúdos centram-se, principalmente, no estudo do pré-cinema, dos pioneiros do cinema mudo, da montagem cinematográfica, do Expressionismo Alemão, do Formalismo Russo, do documentário e da comédia muda. Os alunos realizam trabalhos de pesquisa (1) sobre as matérias abordadas, fichas de trabalho (2) e de consolidação de conhecimentos, assim como trabalhos práticos em suporte vídeo (curtas-metragens). Na realização dos vídeos, os alunos tendem a escolher temas relacionados com os filmes visionados durante as aulas, ou por vezes é-lhes solicitado que abordem um tema/projecto em desenvolvimento na escola ou na turma em que estão inseridos. Deste modo, torna-se evidente a interdisciplinaridade, onde temas como o Egipto, na disciplina de História, ou os números, na Matemática, a reciclagem e a alimentação, nas Ciências da Natureza, são mais atractivos para os alunos, uma vez colocados em suporte audiovisual.

Ao realizarem os vídeos os alunos têm, inevitavelmente, de trabalhar em grupo, desenvolvendo assim, esta competência tão importante na formação sócio-afectiva do indivíduo. Os jovens têm, actualmente, uma capacidade inata para comunicar visualmente qualquer ideia ou conceito que seja

sugerido ou solicitado, o que lhes facilita a aprendizagem e consequente assimilação de conhecimentos. Este factor permite que os resultados académicos obtidos pelos alunos, sejam bastante satisfatórios e acima da média, motivando-os e elevando-lhes a auto-estima e a confiança na capacidade de aprender. Todos os conhecimentos adquiridos na disciplina de Cinema & Multimédia, no 7º e 8º ano de escolaridade, poderiam perfeitamente perder-se no tempo, uma vez que a disciplina não tem continuidade a nível curricular, no entanto, perduram visto que no 9º ano de escolaridade os alunos elaboram trabalhos para as diversas disciplinas em suporte audiovisual, de forma bastante autónoma, superando muitas vezes as expectativas dos docentes. Esta atitude permanece no ensino secundário, uma vez que continuam a produzir vídeos com um objectivo pedagógico notório, quer seja para demonstrar a preocupação pelos problemas sociais no mundo, ou para explicitar uma simples questão filosófica.

É com base na imensa produção cinematográfica a nível escolar que surge, no ano lectivo de 2008/2009, a ideia de divulgar de forma organizada, os vídeos realizados por alunos das escolas básicas e secundárias da região algarvia. Desta forma, organiza-se entre a última semana de Abril e a primeira de Maio, na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos João da Rosa, a mostra de vídeos escolares – Movíes – acrónimo (3) que surge através de uma amálgama de palavras e que dá o nome à mostra. Os objectivos principais do evento são: mostrar, divulgar e premiar os vídeos realizados pelos alunos, criar situações de partilha de experiências e conhecimentos no âmbito da imagem em movimento. No que concerne às actividades, além do visionamento dos vídeos e respectiva entrega de prémios (MOV's), dinamizam-se palestras sobre temas relacionados com o cinema na sua vertente educativa e os workshops adquirem um carácter peculiar visto serem dinamizados por e para alunos. Note-se que para desenvolver estes workshops os alunos passaram por um processo de ensino-aprendizagem, onde adquiriram competências necessárias à execução autónoma das actividades.

Os alunos participam activamente na organização e dinamização da mostra, desempenhando funções na recepção e orientação dos participantes, dinamização de actividades lúdico-pedagógicas e realizando todo um trabalho prévio ao evento (organização de materiais e equipamentos, divulgação). Demonstram uma verdadeira interacção pessoal e de equipa, revelando um saber estar e saber ser, necessários ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. É no início do ano lectivo que os alunos começam a manifestar a intenção de participar na organização da mostra, através de abordagens informais ao coordenador do evento: "professor conte comigo na Movíes!" ou "Não se esqueça de mim para a mostra!". Para assegurar uma coerência e articulação na equipa, assim como uma continuidade na estrutura do trabalho desenvolvido, a mesma é constituída por alunos dos três anos de escolaridade do terceiro ciclo do Ensino Básico da escola anfitriã.

O evento conta já com duas edições: a primeira ocorreu no dia 24 de Abril de 2009, a segunda no dia 30 de Abril de 2010, estando a terceira agendada para 6 e 7 de Maio de 2011. Apesar de ser um evento ainda jovem, através da análise dos dados da tabela seguinte, comprova-se uma evolução na adesão dos participantes. Por outro lado e apesar da redução do número de vídeos enviados relativamente à primeira mostra, tal não implica um desinteresse, mas sim uma melhoria substancial na qualidade dos trabalhos apresentados. Surge uma preocupação de realizar melhor, com mais empenho, em detrimento da quantidade.

Os números da mostra



I Mostra de Vídeos Escolares

Participantes: 55 Vídeos visionados: 30

Palestras: 3



II Mostra de Vídeos Escolares

Participantes: 90 Vídeos visionados: 24

Palestras: 1 Workshop's: 2

Na primeira edição, os vídeos recebidos apenas foram visionados, alguns dos quais apresentados pelos devidos realizadores. Na segunda mostra, os vídeos enviados foram distribuídos pelas categorias de imagem real e animação, quer para as escolas básicas quer para as secundárias, ficando desta forma sujeitos à apreciação do júri, o qual atribuiu os merecidos primeiros prémios, assim como quatro menções honrosas. O simples acto de os alunos (realizadores) serem chamados ao palco para receberem um prémio, espelha-lhes no rosto um orgulho imenso, traduzindo-se num aumento imediato da auto-estima, tão escassa nos jovens actuais.

Posteriormente, os vídeos das mostras são exibidos no circuito interno da televisão escolar – Jota_R -, despertando a curiosidade de todos, gerando verdadeiras plateias improvisadas junto dos locais de visionamento (na sala dos alunos e no corredor central).

Deu-se início, em Janeiro do corrente ano, aos preparativos para a terceira mostra, que nesta edição irá sofrer algumas alterações relativamente ao formato inicial: dois dias de actividade, com pernoita no ginásio da escola para participantes oriundos de outros conselhos; no período da manhã os grupos de alunos participantes da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Joaquim Magalhães em Faro e da Escola Básica Integrada Professor Dr. Aníbal Cavaco Silva em Boliqueime, terão a seu cargo a dinamização dos workshops (animação de volumes e pixilação, respectivamente) nos dois dias do evento; o período da tarde está reservado ao visionamento dos vídeos enviados e respectiva entrega de prémios; haverá animação de rua dinamizada por grupos de alunos das Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos Professor Paula Nogueira e João da Rosa, durante o dia e nas actividades nocturnas (apenas no primeiro dia); após o jantar, está previsto o visionamento de um filme e respectiva tertúlia, assim como um espectáculo de dança do ventre em sombra chinesa, dinamizado por uma docente e duas alunas da escola anfitriã.



A mostra adquire uma importância extrema devido à partilha de conhecimentos que permite, assim como à divulgação dos trabalhos dos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma vertente crítica saudável dos seus trabalhos, assim como dos outros participantes. Possibilita-lhes também experienciar uma dinâmica de pequeno e grande grupo num contexto diferente, permitindo aprofundar competências sociais e afectivas, para lá do espaço sala de aula. Outro aspecto positivo

do evento é a possibilidade de congregar os vídeos realizados, organizando-os de forma a poderem ser consultados por todos, mais facilmente. Outro aspecto muito relevante passa pela dinamização dos workshops por alunos, o que além de demonstrar conhecimento e autonomia por parte desses alunos, permite uma comunicação muito mais próxima e eficaz na transmissão dos conteúdos aos colegas e tem-se revelado como uma prática de sucesso.

Futuramente e numa evolução gradual e coerente demonstrada pela adesão que esta iniciativa tem vindo a ter, pretende-se alargar a área de participação da Movíes a outras regiões do nosso país, assim como criar diferentes secções de participação, direccionadas para projectos, clubes ou disciplinas específicas.

Prof. Paulo Rodrigues

Notas finais

Nos trabalhos de pesquisa do 7º ano de escolaridade, é solicitado aos alunos que escolham um realizador ou produtora de cinema de animação estudado. Posteriormente, devem elaborar uma pesquisa sobre a biografia e filmografia mais relevante da sua escolha. Os alunos têm liberdade na forma de apresentação dos trabalhos, apesar do suporte papel ser o mais frequente, o formato digital (apresentações em PowerPoint e ficheiros em Word) está a começar a ser também mais utilizado.

No 8º ano de escolaridade, no âmbito do estudo do Formalismo Russo e após visionarem a sequência da escadaria de Odessa, do filme “O Couraçado Potemkin” de Serguei Eisenstein, solicita-se aos alunos que analisem a referida sequência, em termos de tipos de planos e ângulos, ritmo da montagem e movimentos de câmara. É pedido também que infiram qual a intenção do realizador ao utilizar a linguagem cinematográfica daquela forma.

“Acronímia, é um processo morfológico similar ao da formação de siglas, mas com a especificidade de os acrónimos (as unidades resultantes) serem pronunciados silabicamente, ou seja, como palavras correntes. Os acrónimos podem resultar de uma amálgama de palavras.”, in, Gramática do português moderno, pág. 192, ponto 6.5.5.

Referências bibliográficas

Pinto, J., Lopes, M. e Nascimento, Z. (2006). Gramática do Português Moderno. Plátano Editora.

Lobo, G. (1999). Formação de Públicos para Cinema. Tese de Mestrado em Gestão Cultural. Universidade do Algarve, Faro. 180 pp.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Celebridades e jovens: de recursos para a literacia mediática à literacia para o consumo

ANA MARGARIDA FERREIRA RATO JORGE
CIMJ-UNL / FCT [1]
anaratojorge@gmail.com

Resumo:
A partir de um estudo de doutoramento sobre a relação dos jovens com a cultura das celebridades, elaboramos nesta comunicação acerca das implicações que esta cultura comercial dos media tem a nível da literacia.
A categoria de celebridade representa a fusão dos discursos mediáticos de entretenimento e informação, editorial e publicidade, circulando as figuras desta cultura entre os vários produtos dos media por vantagens económicas. Esta cultura especialmente fluida tem sido favorecida pela organização comercial dos media e das indústrias culturais, resultando numa influência comercial e simbólica particularmente eficaz para promover os próprios media e os seus conteúdos a baixos custos, produtos e objectos, sobretudo de estilo de vida.
Do ponto de vista das audiências, particularmente juvenis, a expansão da cultura das celebridades representa simultaneamente um recurso para e um desafio à literacia. Embora o entretenimento e as celebridades possam constituir-se como objectos de exploração da criatividade e da produção de cultura, estimulando competências sobre os media, denunciam também uma construção da parte das indústrias que pretende iludir o consumidor e inserir-se nas suas vidas quotidianas.
O estudo baseou-se sobretudo em entrevistas a cerca de 50 jovens, de meios sociais distintos e um grupo de fãs de celebridades, mas também a produtores e responsáveis de media, bem como uma análise dos discursos dos media juvenis (revistas para adolescentes, rádios, televisão). A partir destes dados, analisamos as potencialidades da cultura das celebridades para a literacia, observando a sua promoção de competências, e a necessidade que revela em termos de colocar a literacia para o consumo na agenda da educação para os media, no quadro de uma cultura mediática crescentemente comercial.

Palavras-chave:
consumo; celebridades; media; jovens; publicidade; estilo de vida.

Introdução

Surge recorrentemente no discurso popular e mediático a ideia de que os jovens elegem a celebridade como uma aspiração de futuro profissional. Na verdade, muito embora essa ideia seja

bastante mistificada, todos os jovens, como qualquer indivíduo, mantêm uma relação, mais ou menos próxima, com a cultura das celebridades, à força da sua omnipresença.

Com efeito, as celebridades assumem-se como um símbolo de uma cultura mediática crescentemente comercial, em que os jovens são tanto um alvo como um objecto de representação preferenciais. Por um lado, a sua construção comercial, por fortes corporações actuantes no mercado mediático, cultural e económico, coloca questões relativamente à desigualdade na relação com consumidores jovens; por outro, a presença cultural sob a forma de mercado ajuda a reclamar visibilidade para os jovens, enquanto objectos de atenção e sujeitos com preferências. Neste artigo, reflectimos sobre as possibilidades que a cultura das celebridades representa para o desenvolvimento de competências de literacia, mas também dos desafios que coloca a uma literacia para o consumo, a partir de um estudo baseado em entrevistas a cerca de 50 jovens.

Para tal, começamos por enquadrar as celebridades na cultura contemporânea, sublinhando em seguida as potencialidades deste objecto da cultura popular em termos do desenvolvimento de uma literacia dos media para os jovens, bem como a urgência que tornam evidente relativamente a uma literacia do consumo.

Cultura das celebridades e audiências juvenis

A celebridade está relacionada com valores culturais ocidentais e democráticos, sobretudo o do individualismo, que premeiam o sucesso pessoal, traduzido na aquisição de poder económico, quando não político ou simbólico (Marshall 1997). Se o reconhecimento de indivíduos que se destacam sempre existiu, a cultura contemporânea das celebridades estrutura-se num sistema fortemente industrializado e profissionalizado, em que a construção das celebridades obedece a princípios racionais e estratégicos que contrariam a ideia de um talento natural que é reconhecido por todos (Benhamou 2002).

Esta cultura especialmente fluida tem sido favorecida pela organização comercial dos media e das indústrias culturais, depois de uma desregulamentação e concentração progressivas nestas esferas, acentuadas a partir da década de 1980 (Thussu 2007). Concorrendo entre si e procurando a expansão do mercado, a redução de custos e a promoção de sinergias com vista a rentabilizar vários produtos mediáticos e culturais, os media vêem na celebridade uma forma de vender vários produtos (filmes, música, televisão, *merchandising*, etc): um conteúdo humano, apelativo às audiências, a baixo custo, muitas vezes facilitado pelas indústrias, seja para promover os produtos de entretenimento ou para o próprio produto que é a celebridade. Os grandes conglomerados mediáticos criados no final do século XX favoreceram a fusão entre entretenimento e informação na prossecução de lucros (*ibidem*), mas também a convergência tecnológica do início do século XXI tem vindo a favorecer a circulação dos discursos de celebridades, por serem conteúdos que se prestam a ser difundidos em várias plataformas e ir ao encontro de diversas audiências, revelando-se produtos baratos e de fácil circulação local ou global.

Assim, as celebridades circulam entre vários níveis de textos culturais: aqueles em que afirmam o seu talento e a sua visibilidade (*media primários*, segundo a terminologia de John Fiske, in Evans e Hesmondhalgh 2005); os que referem este primeiro nível de actuação (*media secundários*), como revistas de televisão, sociais ou para adolescentes; e os produzidos pelos fãs (*media terciários*). Assim, os fãs apropriam-se frequentemente das produções primárias e secundárias, mas também de produções próprias, resultantes da sua criatividade, criando um texto autónomo, que vão

desde manipulação de imagem fotográfica (recortes de imagem impressa ou edição de imagem digital) e vídeo, música, pintura/desenho, a texto e literatura, num verdadeiro *bricolage* cultural.

Estes diversos níveis de discurso sobre as celebridades criam um universo cultural complexo, para que também contribui a utilização publicitária das celebridades (*endorsement*). Esta baseia-se na confusão propositada entre a vida privada e a vida pública das celebridades (Benhamou 2002) e leva a sua influência comercial para fora do seu campo de actuação. Avaliada pela adequação entre a personalidade da celebridade e o produto, esta recomendação pode por vezes reverter para a própria celebridade, se produzida com recurso a meios avultados e resultar numa produção estética de qualidade (*ibidem*). Estas estratégias tentam chegar a públicos para quem a celebridade é relevante, mas comportam o risco de se associarem à sua credibilidade, valor que não é totalmente controlável. A influência comercial das celebridades pode ser mais ou menos explícita, em anúncios ou em aparições, em festas e eventos mediáticos que se destinam apenas a reiterar a visibilidade das celebridades e chamar a atenção para as produções a que estão associadas.

Frequentemente, o poder económico que as celebridades atingem inspira também muita da curiosidade que as audiências mostram, sobre os luxos que podem ter (Marshall 1997). Também isto pode resultar em influências comerciais mais ou menos veladas, sobre o seu estilo de vida, desde as roupas aos acessórios, tecnologias, etc., sendo causa e consequência da visibilidade nos media secundários, ou seja, muitas vezes auto-justificando-se apenas pelo estilo que trajam ou estando acoplado à promoção de outros produtos culturais.

Assim, muito embora as celebridades funcionem, especificamente olhando para as audiências juvenis, para promover no mercado, de formas mais ou menos claras, produtos como roupas, bebidas, comida, acessórios, produtos das indústrias culturais como a música ou o cinema, e incluindo os próprios media como produtos, a atracção destas figuras junto dos públicos pode ser explicada por uma ressonância a questões mais vastas sobre o indivíduo e o que se espera dele num mundo contemporâneo (Marshall 1997; Turner 2004). As celebridades podem personificar e cristalizar aspectos e processos mais vastos que decorrem numa sociedade e numa cultura, local ou global, e, nesse sentido, sinalizam a valorização dos aspectos da vida privada, a personalização e a reflexividade das identidades (Giddens 2001).

Assim, em termos de audiências, não se pode sustentar que a cultura das celebridades seja produzida apenas para as juvenis, nem que estas sejam tão pouco as únicas audiências daquela cultura. Na verdade, a omnipresença desta cultura, tanto no entretenimento como na informação, bem como na publicidade, faz com que seja difícil delimitar as suas audiências e as suas consequências culturais. Ainda assim, os jovens estarão entre as principais audiências da cultura das celebridades. A valorização do consumo em torno do lazer e do hedonismo por parte dos jovens coloca os produtos culturais, em que as celebridades são cada vez mais peça fundamental, no centro das ocupações dos jovens. Para além disso, as celebridades oferecem-se como objecto cultural relativamente maleável para que os jovens se apropriem delas de modos muito distintos e pessoais.

No caso dos jovens, o poder simbólico das celebridades pode assumir um papel importante no quadro da sua formação de identidades (Duits e Vis 2009; Soukup 2006). Não só os aspectos dos traços de personalidade podem ser pontos de identificação para os mais novos, como o símbolo de sucesso, de boa aparência física e de acesso à esfera do consumo podem funcionar como pólos de atracção. Daí que a fronteira que vai dessa identificação ao nível da personalidade à incitação ao consumo seja difícil de traçar.

Os níveis e os tipos de envolvimento afectivo, de produtividade e de reflexividade das jovens audiências em torno das celebridades variam muito, podendo assumir formas muito individuais. A tipologia desenvolvida por Janet Wasko (2001: 196) a propósito das audiências da Disney pode ser mimetizada para os nossos propósitos: os jovens podem-se envolver com o objecto cultural em

posições que vão desde o antagonismo à resistência, desinteresse, cinismo, consumo (entusiasta, admirador ou relutante) ao ser fã ou mesmo ser fanático. Se o estatuto de fã se reconhece sobretudo pela produtividade que coloca em torno do seu objecto de eleição (Lewis 1992; Jenkins 1992), mesmo a resistência e outras formas de consumo crítico envolvem uma relação do jovem enquanto audiência com o objecto que é constituído pela celebridade. As formas lúdicas e humorísticas tão caras aos jovens podem, assim, também ser declinadas com recurso às celebridades.

Com efeito, do lado da produção, as celebridades são uma peça fundamental nos media juvenis: basta observar as capas das revistas para adolescentes[2] para constatar a centralidade das estrelas juvenis nos media produzidos para os mais novos. Essas estrelas provêm sobretudo da ficção juvenil, geralmente televisiva, e das indústrias culturais como o cinema, a música ou a moda. Embora não circunscrita a estrelas juvenis, a circulação dessas figuras nos media de celebridades, e mesmo em cada vez mais espaços de media informativos, promove de facto agendas de consumo. Por exemplo, a cantora e actriz norte-americana Miley Cyrus, depois de ter sido a estrela adolescente da série da Disney *Hannah Montana*, onde servia de âncora para vender a série televisiva, CDs, DVDs, jogos e todo o tipo de *merchandising*, incluindo licenciamento para comidas e bebidas de outras empresas, é actualmente um dos protótipos de celebridade juvenil: não só a sua actuação se estende da televisão à música e ao cinema, como a sua vida privada é objecto de atenção constante e a sua circulação nos media de celebridades mantém a sua visibilidade permanentemente renovada. Uma estrela que movimenta milhões de fãs, particularmente raparigas e crianças mais novas, tem a capacidade de vender produtos seus (concertos, CDs, *merchandising* oficial, DVDs, livros etc) mas também os media em que figura.

Com efeito, estas agendas de consumo sobrepõem-se a questões de participação. A participação a que as celebridades ocasionalmente surgem relacionadas é anódina, promovendo causas como a ecologia, o combate ao *bullying* ou a doenças que afectam crianças, ou subordinada ela mesma ao consumo (por exemplo, concebendo ou apadrinhando um produto cujas receitas revertem para associações ou ONGs, como malas para ajudar o Haiti, pela actriz Scarlett Johannson para a marca de roupa Mango, em 2010). A solidariedade, quer passe pela doação de dinheiro das celebridades a causas, quer pela chamada de atenção dos públicos juvenis, é feita também ela sob um formato de espectáculo, em que as causas dos problemas não são debatidas, nem a legitimidade dos agentes é questionada, pelo que dificilmente podem promover uma verdadeira consciência crítica junto das audiências. Além disso, os jovens são convidados por vezes a consumir mais através da legitimação das “boas causas”, ou as causas das crianças a que as celebridades se associam são por vezes pouco mais do que motivos de enriquecimento das suas próprias narrativas. Mais ainda, por estarem profundamente comprometidos com a cultura das celebridades que lhes é economicamente proveitosa, os media não questionam as suas construções e não promovem uma leitura crítica da sua visibilidade, deixando de fora discursos como o do consumerismo, por exemplo.

Celebridades, jovens e literacia

Se perspectivada a partir das audiências juvenis, a expansão da cultura das celebridades tem particulares implicações para a literacia, desempenhando um papel dúplice – e aparentemente contraditório – de *recurso* e *obstáculo*. Embora o entretenimento e as celebridades possam constituir-se como objectos de exploração da criatividade e da produção de cultura, estimulando o desenvolvimento de competências analíticas, críticas e produtivas sobre os media, denunciam também uma construção da parte das indústrias, mediáticas e de produtos, que pretende iludir o consumidor e inserir-se nas suas vidas quotidianas.

Procurando uma definição para o conceito de 'literacia', a de Sonia Livingstone resume os debates em seu redor: a autora entende literacia como «a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos» (Livingstone 2004, s/p). Esta concepção de literacia comporta, assim, uma dimensão crítica, que envolve uma avaliação «estética, política, ideológica e/ou económica» (*ibidem*) dos conteúdos. Dominique Pasquier sublinha, a este respeito, a «capacidade de desconstruir os contextos de produção dos media» (Pasquier 1994: 25), de compreender os diferentes protocolos de representação e regimes de verdade.

Para além desta dimensão crítica, a vertente criativa vale não só pelo que significa de participação, mas também porque «se defende que as pessoas atingem uma compreensão mais profunda das convenções e méritos dos materiais produzidos profissionalmente se tiverem experiência directa de produção de conteúdo» (Livingstone 2004, s/p.). O papel dos novos media, em particular, tem sido destacado nas possibilidades que oferece para a criação de conteúdo (*ibidem*). Os estudos, contudo, revelam que os jovens fazem poucas actividades criativas e retiram mais proveito dos media digitais em termos de consumo e comunicação[3].

Kirsten Drotner (in Buckingham 2007) defende que os usos recreativos e lúdicos dos media, mesmo na perspectiva do consumo estrito, não devem ser desprezados pelos adultos e pela escola, já que podem ajudar as crianças e os jovens a desenvolver competências que o processo educativo clássico oferece e que se revelam essenciais para o desempenho de tarefas de trabalho futuras. A manipulação do multimédia em torno de usos recreativos pode, assim, contribuir para o desenvolvimento de competências estruturantes da aprendizagem. Contudo, nota a autora, o entretenimento não vale apenas na medida em que contribui para a aquisição de competências úteis para uma utilização mais proficiente dos novos media, mas vale por si mesmo por contribuir para o desenvolvimento cultural e a exploração do lazer na juventude (Drotner in Livingstone e Morill, 2001). Daí a importância de promover estes usos recreativos e experimentais no quadro de programas educativos, de forma a superar diferenças culturais, sociais ou económicas.

Assim, se os usos informais dos media podem ser estruturantes para competências de aprendizagem, parte da sua atracção para os jovens tem que ver com as suas possibilidades em torno das identidades juvenis, aspecto que David Buckingham sublinha (2007). Aliás, se compreendermos o processo de integração não só na própria geração mas também na sociedade mais vasta, o entretenimento, particularmente sob as formas do humor e do lúdico, pode funcionar para os mais novos como uma forma importante de se relacionarem com os outros indivíduos e construir identidades e diferenças (Osgerby 2004).

Os estudos dos fãs, na verdade, enfatizam essa criatividade das audiências: Henry Jenkins (1992; 2006), autor fundador desta área, sublinha o potencial dos media, dos digitais em particular, para a criação de conteúdos, participação nos media e estabelecimento de comunidades criativas, muito em torno do próprios conteúdos de entretenimento ou cultura popular de outros media. Contudo, o autor tende a sobreavaliar as competências dos fãs, em parte porque se foca nas dinâmicas internas das comunidades de fãs e ignora, portanto, as condições de acesso a elas, como o domínio de competências técnicas para a produção de conteúdos. Além disso, ainda que os fãs representem uma 'elite' da audiência, capaz de produzir conteúdos a partir de outros conteúdos mediáticos ou culturais, as suas capacidades críticas, ainda que presentes, em relação à estrutura comercial das produções, ficam em tensão com a sua avidez de expressar o seu gosto cultural. Por vezes os fãs coordenam-se para intervir junto das produtoras reclamando atenção ao produto que estimam, mostrando o seu poder como consumidores, embora, ainda que criticamente, não deixem de consumir esses produtos.

Por outro lado, o consumo dos jovens encerra em si mesmo muitas tensões. Se os jovens têm recursos económicos limitados e dependentes das suas famílias, o consumo desempenha um papel

fundamental para a integração no grupo de pares. Por outro lado, os debates têm extremado a representação das audiências juvenis: por um lado, dizendo que as sofisticadas estratégias das empresas concorrem em desproporção com os jovens, pouco capazes de desmontar essas estratégias e de avaliar os seus recursos face aos custos e benefícios dos produtos; por outro, acentua-se a sua criatividade e capacidade de subverterem as limitações económicas em seu favor para terem acesso aos produtos. Tanto uma como outra posição são falhas e, ao mesmo tempo, têm um fundamento de legitimidade: com efeito, os jovens, em graus diferentes consoante a sua idade, género e origem social, mostram, em momentos diferentes, um pouco dos dois pólos opostos: ao mesmo tempo consumidores criativos e crédulos, mas não uma coisa *ou* outra. Com efeito, se as empresas exploram os jovens, os jovens também exploram as empresas para obter aquilo que lhes interessa (Miles 2000). Na verdade, o mercado tem uma importância mais fundamental para a juventude, tendo mesmo contribuído para que a identidade social da juventude se desenhasse (Cook 2004), ou seja, a criação de um segmento de mercado ajudou a reclamar um espaço cultural e social para os jovens.

Assim, as celebridades parecem tornar evidentes tensões mais profundas que existem quer ao nível de uma fraca participação dos jovens quer, de forma relacionada, da sua forte ligação ao consumo. Através do estudo de caso que apresentamos em seguida, reflectimos sobre a dupla vertente da cultura das celebridades no que toca a uma literacia.

Contexto, questões e metodologia

Este artigo resulta de uma investigação no âmbito do doutoramento em Ciências da Comunicação, especialidade Estudos dos Media e Jornalismo, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, que se ocupa de analisar a relação dos jovens (entre 12 e 17 anos) com a cultura das celebridades, procurando compreender de que forma se intersecta com as questões do consumo e da participação. Participaram no estudo 48 jovens, de quatro grupos distintos (centro de bairro social, escola pública urbana da capital, escola pública rural, no interior do país, e escola privada da capital) e fãs de celebridades activos em blogues (Crepúsculo, Tokio Hotel e Miley Cyrus), entre Outubro de 2009 e Maio de 2010[4]. Os pais autorizaram a participação e os jovens escolheram alcunhas ou pseudónimos para salvaguardar a sua privacidade.

Os jovens do centro e de escolas foram entrevistados primeiro individualmente, sobre o seu dia-a-dia, rotinas e interesses, papel da escola, amigos, família; bem como os seus hábitos com os media, preferências e opiniões, mediação dos pais e relação com pares; e focada nas suas opiniões sobre a cultura das celebridades em geral. Numa entrevista em grupo, foram convidados a comentar oito fotografias de casos de celebridades. Os jovens fãs conversaram individualmente sobre todos estes tópicos, sendo a entrevista de grupo com casos de celebridades substituída por um segmento da entrevista apenas focada na sua experiência de fã de uma celebridade em particular. Foi ainda proposto aos jovens do centro e das escolas que elaborassem um diário e uma ficha de consumo dos media, mas a sua participação voluntária e independente de qualquer associação com a escola levou a que só uma minoria, entre os mais novos, produzissem esses materiais; os fãs foram convidados a enviar fotografias ou produções suas sobre a celebridade. Foi ainda mantido um diário de bordo durante o trabalho de campo.

Neste artigo, pretendemos explorar as potencialidades que as celebridades representam para o desenvolvimento de uma literacia dos media entre os jovens, sublinhando a sua apropriação por parte dos jovens fãs, mas também as diferentes posições por parte de jovens “comuns”, bem como os desafios que colocam a essa literacia, sobretudo ao nível de uma literacia crítica e particularmente no que diz respeito a uma literacia para o consumo.

Para responder a estas questões, teremos que caracterizar (embora brevemente nesta comunicação) em primeiro lugar o espaço, a importância, o papel que os media desempenham na vida desta quase meia centena de jovens, assinalando a importância da família, dos pares e da escola na definição desse espaço, mas também do género e da idade nesta amostra. Na verdade, são os jovens de meios mais desfavorecidos, as raparigas e os mais novos, no início da adolescência, que mostram maior tendência para se relacionarem de forma mais intensa com a cultura das celebridades. Sendo o meio televisivo central nesta cultura, as mediações familiares sobre este meio determinam em muito o acesso que os jovens têm àquela, mas também a socialização entre pares nestes grupos pressiona para a adesão a ela. Os outros grupos são mais afastados dela: os rapazes tendem a ter mais interesse por jogos numa idade mais nova; os jovens de meios mais favorecidos têm um leque maior de experiências, fora do lar e fora dos media, bem como os jovens mais velhos, sobretudo na cidade, passando mais tempo fora de casa e com os amigos. Quanto aos jovens fãs, que foram recrutados através de blogues para participarem neste estudo, são sobretudo provenientes dos subúrbios de Lisboa, também por limitações da própria investigação, mas poder-se-á supor que também nos ambientes rurais haja muitos fãs de celebridades, embora com menores níveis de consumo e criação nos media.

Recursos para exploração

De que formas podem as celebridades constituir-se como recursos para a exploração e a experimentação informais e lúdicas com os media por parte dos jovens? São sobretudo os fãs a mostrarem maior dedicação a este aspecto, num primeiro nível com manipulação técnica de imagem e criação de conteúdo. Recrutados através de blogues criados ou actualizados por eles, os jovens fãs dedicam-se a uma rotina diária de recolher notícias para partilhar com outros fãs, discutem as notícias e criticam os trabalhos e actuações das celebridades com outros fãs e produzem ou manipulam imagens, vídeos, texto. Se os fãs de Miley Cyrus exploram mais a imagem e vídeos, produzindo vídeos de fãs, por exemplo, os fãs do Crepúsculo dedicam-se a escrever ficções inspiradas nos livros e nos filmes da saga (“Isabella”, 14 anos, e “Ashley”, 15) ou a fazer edição de imagem, enquanto os fãs de Tokyo Hotel se expressam através de desenhos, reeditam vídeos com as músicas dos seus artistas ou escrevem canções.



http://mileyportugal.com



http://twilightportugal.blogs.sapo.pt/1939827.html



http://espacofa.blogs.sapo.pt

Os jovens que têm responsabilidades na produção dos próprios blogues sentem-se mais envolvidos na produção mediática, desenvolvendo mais noções relativamente a fontes, direitos de autor, traduções e outros encargos de produção. Além disso, especificamente por manterem blogues relacionados com celebridades, têm uma posição mais reflexiva sobre a questão da privacidade, embora também uma avidez em acompanhar a vida privada das suas estrelas.

> *O que costumas ver na internet?*
> *Gosto muito de ir ver as notícias sobre a Miley Cyrus (sorri), gosto de saber as coisas que ela faz, mas não… tentar não entrar muito na vida pessoal dela, na privacidade. Por exemplo, às vezes saem aquelas notícias de 'ela fez aquilo e ela fez aquilo' e eu sou contra! E às vezes, como eu tenho o site, tento não publicar isso, porque é a vida pessoal dela! Ela tem direito a ter aquilo pessoal dela, se aquilo é pessoal, é pessoal, ponto final. Eu sou contra os paparazzi. Se ela quer pôr coisas na net, ela punha, tirava fotos e punha! Não era preciso 'tarem sempre a segui-la. Acho que isso é demais!*
> *E onde vais ver essa informação?*
> *Tenho por exemplo o Google, vou lá às vezes. Também tenho os sites da Miley, internacionais, em inglês, que às vezes traduzo e ponho no site. É mais assim. São sites que também publicam, mas como têm acesso às notícias mais cedo, vamos lá e metemos no nosso site, mas quase sempre com as fontes e co'os créditos. ("Vanessa", 14, fã de Miley Cyrus)*

Alguns deles são mesmo entrevistados pelos media tradicionais pela sua experiência enquanto fãs e isso parece contribuir em muito para o seu conhecimento de procedimentos de como participar nos media mas também de uma reserva crítica em relação a eles.

> *Nestes dias tive muita visibilidade mesmo, os meus familiares e amigos e até pessoas que não conheço pessoalmente me viram nos três canais. Foi estranho mas foi uma experiência engraçada. Talvez senti um bocadinho do que os artistas passam e de como se sentem expostos em público. (…) O concerto até superou as expectativas. Foi inexplicável mesmo, ao contrário do que os media andaram a dizer. ("Humanoid", 17, fã de Tokio Hotel, que apareceu na televisão por ocasião do concerto da banda em Portugal)*

> *Ainda há dois meses dei uma entrevista para o Correio da Manhã, sobre o site. Tipo, tento mexer-me pa' ver se consigo arranjar alguma coisa que dê jeito para promover o site.*
> *Foste tu que foste contactar o jornalista?*
> *Não, por acaso no Correio da Manhã foram eles que me telefonaram, não sei como é que…*
> *(…) Achaste que ficaste bem representado, as coisas ficaram correctas?*
> *Nãaaao, acho que foi um bocado distorcida a entrevista… porque… Eu acho que eles queriam que nós disséssemos que gostamos muito da Hannah Montana, só que eu disse logo 'só dou, isto só pode ir para a frente se não puserem Hannah Montana no texto'. ("Miguel", 15, fã de Miley Cyrus)*

A própria imagem dos fãs em geral nos media motiva-lhes alguma reflexão sobre a distância entre a realidade e a representação nos media.

> *Normalmente os meios de comunicação mostram as partes em que as fãs estão mais… exaltadas, entre aspas, e isso passa uma imagem cá para fora para as pessoas que nem sempre é o mesmo. Por exemplo, se formos falar para uma pessoa que não gosta da banda e perguntar das fãs dos Tokio Hotel, eles vão dizer que são miúdas histéricas e que não fazem nada da vida… e não é isso, sabemos 'tar calminhas também, claro. ("Lilo", 17, fã de Tokio Hotel)*

Entre os jovens das escolas, alguns revelaram-se mais simpatizantes com uma celebridade em particular, sobretudo pela aparência física, no caso das raparigas, ou por simbolizarem acção (actores de filmes de acção ou atletas), no caso dos rapazes (como assinalava Pasquier 1994). No entanto, se acompanham a música, os filmes, os programas de televisão, ou mesmo alguns produtos de consumo, não chega a motivar particular trabalho ou reflexão sobre os media.

Alguns separam a personalidade da celebridade "na vida real" e como aparece nos media, apontando para o facto de que são construções que respondem à procura dos media por audiências.

> *[Pode-se] achar que pessoas que até são simpáticas na televisão, mas que quando [as] vejo me passam a ser completamente indiferentes. Porque na minha idade especula-se muito aquela coisa de 'os dos Morangos são lindos e são fantásticos' e isso, mas quando se vai ver na vida real, sei lá, acho que são pessoas iguais a nós. ("Mia", 15, escola privada)*

Para outros, sobretudo entre os mais velhos e os rapazes, as celebridades são vistas de forma crítica, questionando o poder dos media para instituírem a sua visibilidade.

> *(risos) Huu, Carolina Patrocínio. (…) Isto é aquela figura pública que eu não percebo porque é que é figura pública. Pronto, é gira… mas acho que não contribui nada para a nossa sociedade. Igual a ela há muitas. ("Playboy", 17, escola pública)*

Se podemos considerar que a cultura das celebridades, particularmente aquela destinada aos jovens ou por eles activada, ajuda a reclamar um espaço cultural para si, as diferentes posições de audiência em relação a esta cultura podem motivar diferentes reflexões a produção dos media e as consequências do seu poder. Particularmente os fãs, através de uma produtividade e criatividade em redor das suas estrelas preferidas, demonstram maior reflexividade em torno dos media, que se pode considerar tendente a uma literacia mediática. Por outro lado, sobretudo os jovens mais velhos, os rapazes e os jovens de origem social mais favorecida expressam maiores capacidades críticas em torno das ou devido à sua relação mais distanciada com a cultura das celebridades.

Pressão para o consumo

As celebridades funcionam, como temos vindo a sugerir, enquanto fortes símbolos e incentivos a uma estilização e a um consumo em torno do lazer. Como referimos, a circulação das celebridades entre entretenimento, por vezes mesmo informação, e publicidade, motiva um discurso contínuo que nem sempre é distinguido nos seus diferentes protocolos pelos jovens, sobretudo pelos mais novos e de famílias de estatuto sócio-económico mais baixo. Na verdade, se já tínhamos assinalado que os jovens mais desfavorecidos revelam menor capacidade crítica em relação à cultura das celebridades, o incentivo ao consumo agrava esse aspecto no sentido em que os confronta com as limitações dos seus recursos económicos.

> *Do que gostas na Rita Pereira?*
> *Gosto das músicas dela, da novela... e também dos coisos que ela mostra na televisão, também para o cabelo.*
> *Dos anúncios que ela faz?*
> *Sim. ("Boneca", 13, centro de jovens)*

Embora muitos jovens não assumam a influência directa da celebridade nas suas escolhas ou desejos de consumo, esta pode legitimar ou confirmar escolhas dos pares:

> *Eu conheci essas chuteiras porque todos usavam e ele também usava, pronto. Ya, é normal. ("Player", 17, centro de jovens, sobre anúncio da Nike com Cristiano Ronaldo)*

Muitos relegam para quando eram mais pequenos, ou para os jovens mais novos que eles, para os fãs ou para as raparigas, a existência dessa influência comercial. De facto, parece que os jovens adquirem maior capacidade de resistir à imitação dos estilos e ao consumo dos produtos das celebridades à medida que crescem, e que os rapazes mostram ser mais críticos; também os jovens

de meios mais favorecidos se mostram mais críticos face a estas influências, em função de viverem maiores mediações por parte dos pais.

> *Ah, havia revistas que, por exemplo, quando vinha uma delas vestida com uma roupa, eu delirava, ficava 'ah que giro, tenho que ter isto, não sei quê'. Mas realmente não gostava muito, porque toda a gente tinha, mas depois com o tempo deixei de fazer isso. ("Pequenina", 15, centro para jovens)*

> *Acho que foi no ano passado, que havia a Rebelde Way, e a Mia – uma personagem – tinha a roupa dela, tinha calças, camisolas, t-shirts, tops, pronto, havia muita coisa que eu tinha igual à dela. ("Micaela", 12, escola pública)*

Entre os fãs, nota-se entre alguns alguma capacidade crítica face aos propósitos comerciais das celebridades ou das produções culturais que seguem, mas também em todos eles há uma grande avidez por comprar produtos dessa estrela, tanto para se assegurarem a si próprios enquanto fãs como para mostrar aos outros, na família ou no grupo de pares, o seu gosto. Aliás, grande parte das notícias dos blogues que se ocupam destas estrelas diz respeito a novidades de produtos e de *merchandising*, mas também de media, que os jovens podem comprar para alimentar a sua admiração; com efeito, as celebridades saem muitas vezes de um produto que as deu a conhecer para servirem de âncora comercial para outros produtos.

> *O que segues do Crepúsculo?*
> *Tudo, tudo! Eu fui à ante-estreia do Lua Nova, comprei o filme, já li o livro para aí 10 vezes, o Eclipse por acaso tenho que comprar, as folhas já se descolaram! Os CDs não tenho, tenho todas as músicas mas tirei da internet. (…) Fui à estreia [do Remember Me], por acaso foi por causa do actor, porque eu nem tinha visto o trailer… ("Isabel", 14, escola privada)*

As trocas entre amigos são muitas vezes uma forma de dar a conhecer os produtos, mas também de lhes permitir contornar as suas limitações económicas: referem frequentemente trocar revistas entre amigos, mas também música, filmes e livros.

> *(…) [Uma] amiga minha emprestou-me o primeiro [livro], a partir daí comecei a comprar. (…) Revemos os pormenores e há sempre aquelas partes que nós preferimos... revemos os filmes, 'iih adoro esta parte', até já sabemos as falas de cor. ("Ashley", 15, fã do Crepúsculo, sobre ver filmes com os amigos)*

Os fãs têm uma posição mais firme em relação aos *downloads* ilegais de música e de filmes, considerando que o seu consumo dos produtos dos artistas que admiram contribui para os apoiar e premiar. Isto pode indiciar uma consciencialização para os direitos de autor que, no grupo de jovens das escolas, surgiu apenas em dois jovens com gosto por música ("Tony", 15, escola rural, e "Maria", 17, escola privada).

> *(…) Eu sou contra os downloads ilegais (sorri), então não tenho música no telemóvel… por exemplo, no computador é raro eu ter uma música. No computador ouço CDs também. Se eu quiser uma música, ou uma ou duas, penso 'vamos lá ver quanto custa o CD, então vamos tentar arranjar dinheiro', então compro o CD. (…) Muitos pensam que para uma banda ser famosa, para ter a fama que tem, basta saber as músicas e ir aos concertos, mas acho que não! A banda também vive… também vive dos CDs. E se nós gostamos do trabalho também que tem ter esse mérito. ("Aline", 17, fã de Tokio Hotel)*

Os fãs mostram-se como controladores daquilo que compram em torno dos seus ídolos e só quando questionados directamente sobre a questão reflectem sobre o comercialismo das produções culturais, embora uma fã considere que são os intermediários que aproveitam a popularidade dessas produções.

> *Por exemplo, 'tava a ver o site do Crepúsculo português e 'tava lá uma bebida da Lua Nova ou do Eclipse. E acho que isso… é uma bebida, não é o filme que 'tá lá dentro, é uma bebida! Isso acho que é mesmo só para fazer as pessoas comprarem… ("Soh", 16, fã do Crepúsculo)*
> *Há esse dinheiro que a saga faz nos livros, nos filmes, T-shirts… Tu às vezes pensas se eles também se aproveitam dos fãs?*
> *Sim, muito, principalmente a Fnac! Nós por acaso comentamos muito isso – as raparigas, as fãs – que a Fnac exagera imenso nos preços. Pronto, são… acho que tem a ver um bocadinho, pronto, as pessoas sabem que existem muitos fãs e que… nós queremos comprar, e exageram muito no preço das coisas. ("Isabella", 14, fã do Crepúsculo)*

Assim, as celebridades, pela confusão que instilam entre os conteúdos comerciais e editoriais, motivam diferentes reacções por parte dos diferentes jovens. Se os fãs têm dificuldade em captar a verdadeira dimensão comercial das celebridades e das produções em seu redor, continuando muito interessados em consumir os produtos e os media em seu torno, entre os jovens das escolas são os de origem mais desfavorecida, as raparigas e os mais novos que se mostram mais susceptíveis à influência comercial das celebridades, pela indistinção dos géneros ou por aceitarem mais uma cultura de entretenimento e estilo de vida. Em suma, a cultura das celebridades revela a necessidade de uma aposta na literacia do consumo, ligada também a uma literacia mais vasta relativamente a géneros, convenções e protocolos dos discursos mediáticos, que esbata as diferenças entre géneros, idades e origens sociais.

Conclusões

A exploração das implicações para a literacia mediática da cultura das celebridades pelos jovens leva-nos a rejeitar tanto as perspectivas mais optimistas e fascinadas com as capacidades criativas dos jovens, como as mais pessimistas, que dão conta que os jovens são puras vítimas dos empreendimentos dos media e das indústrias culturais. Os jovens exploram as produções das indústrias, nomeadamente as celebridades, para os seus próprios fins, de lazer, experimentação de identidades, expansão de horizontes, e são também explorados por elas, sendo um apetecível segmento de mercado, cada vez mais global e funcionando em multiplataformas que cercam os jovens.

O facto de os fãs reconhecerem, ainda que parcialmente, a construção comercial das celebridades a que aderem não lhes retira o prazer em ocupar-se destas figuras no quadro dos seus tempos livres. Se o nível de dedicação que lhes atribuem contribui para que se confrontem com questões como os direitos de autor, sobre a produção e participação nos media, o alcance do comercialismo dos media e das indústrias culturais não é suficientemente compreendido por todos, sobretudo aqueles para quem estes gostos são verdadeiramente passageiros durante uma fase da adolescência.

Entre os jovens "comuns", a diversidade na relação com a cultura das celebridades é marcada pela importância da origem social e o peso das famílias, não só em termos de providenciar diferentes acesso aos media, como nas mediações que exercem e na socialização que se desenvolve em torno dos conteúdos dos media[5]. Além disso, também o género e a idade estão associados a diferentes atitudes relativamente a esta cultura comercial dos media e, por consequência, às capacidades críticas e criativas em relação a ela.

Esperamos, assim, contribuir para demonstrar a ambivalência, mas ao mesmo tempo as potencialidades, dos produtos mediáticos no quadro das experiências quotidianas e informais dos jovens, fora de um contexto escolar. Além disso, procuramos reforçar a necessidade e urgência de uma educação para os media, que esbata as diferenças sociais; que compreenda uma literacia para

o consumo, questão essencial na vida dos jovens; e que reconheça a importância das culturas juvenis e dos seus quotidianos.

Referências bibliográficas

Benhamou, F. (2002). L'Économie du Star-System. Paris, Odile Jacob.

Buckingham, D., Ed. (2007). Youth, Identity, and Digital Media. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning.

Cook, D. T. (2004). The Commodification of Childhood: the children's clothing and the rise of the child consumer. Durham & London, Duke University Press.

Drotner, K. (2001). “Global Media Through Youthful Eyes”, in Children and Their Changing Media Environment: a European Comparative Study, Livingstone, S., Moira Bovill, Eds.. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 283-306.

Duits, L., P. van Romondt Vis (2009). "Girls make sense: Girls, celebrities and identities." European Journal of Cultural Studies 12(1): 41-58.

Evans, J., David Hesmondhalgh, Ed. (2005). Understanding Media: Inside Celebrity. Berkshire, Open University Press.

Giddens, A. (2001). Modernidade e Identidade Pessoal. Oeiras, Celta.

Jenkins, H. (1992). Textual Poachers: television fans and participatory culture. London, Routledge.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where old and new media collide. New York, New York University Press.

Lewis, L. A., Ed. (1992). Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media. London; New York, Routledge.

Livingstone, S. (2004). “What is media literacy?”, Intermedia, 32 (3). pp. 18-20. Versão online em http://eprints.lse.ac.uk/1027/

Marshall, P. D. (1997). Celebrity and Power: Fame in Contemporary Culture. Minneapolis; London, University of Minnesota Press.

Osgerby, B. (2004). Youth Media. London, Routledge.

Pasquier, D. (1994). La Culture des Sentiments: L'expérience télévisuelle des adolescents. Paris, Éditions de la Maison de sciences de l'homme.

Soukup, C. (2006). "Hitching a Ride on a Star: Celebrity, Fandom, and Identification on the World Wide Web." Southern Communication Journal 71(4): 319-337.

Thussu, D. K. (2007). News as Entertainment: The rise of global infotainment. London, Sage.

Turner, G. (2004). Understanding Celebrity. London, Sage.

Wasko, J., Phillips, M.; Meehan, E. R., Eds. (2001). Dazzled by Disney - The global Disney audiences project. London, New York, Leicester University Press.

[1] Artigo realizado no âmbito de doutoramento com bolsa individual SFRH/BD/2007/40062 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

[2] Em Portugal, em 2010, à data de realização do trabalho empírico que serviu de base a esta investigação, eram editadas as revistas Bravo, 100% Jovem, Super Pop, Gente Jovem e Super Teen. As directoras destas publicações foram entrevistadas no âmbito da tese de doutoramento, mas os resultados não serão explorados neste artigo por razões de espaço.

[3] Por exemplo, os resultados do projecto EU Kids Online, coordenado por Sonia Livingstone, em www.eukidsonline.net.

[4] Os jovens que participaram neste estudo nasceram todos depois do aparecimento das televisões privadas em Portugal, em 1992, com o nascimento da estação SIC.

[5] Muito embora este trabalho não tenha incidido sobre as famílias, mas sobre os jovens individualmente, não podemos deixar de reflectir sobre as capacidades de literacia entre os adultos na população portuguesa, que, segundo os níveis historicamente baixos da escolaridade no nosso País, deverão continuar relativamente baixos.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Jornalismo e direitos infantis: a voz de crianças e jovens na produção, recepção e monitorização do discurso noticioso

LIDIA MARÔPO
CIMJ/UNL/UAL
lidiamaropo@gmail.com

Resumo:
Este artigo apresenta o estado da arte e a proposta metodológica (que inclui entrevistas e grupos focais com crianças e jovens de idades e meios socioeconómicos diversos) de uma investigação-acção em estágio inicial. Nossa proposta é debater sobre os chamados direitos de participação e suas implicações para a relação entre as crianças e os media noticiosos. A partir do ponto de vista de crianças e jovens, queremos reflectir sobre o que estes actores sociais deveriam esperar dos media noticiosos; sobre o seu direito a serem ouvidas, à liberdade de expressão e a contribuir para as decisões que as afectam directamente, inclusive no jornalismo. Pretendemos ainda elaborar uma metodologia de monitorização dos media noticiosos com a participação das próprias crianças como avaliadores das notícias sobre temas que lhes dizem respeito, promovendo o consumo crítico dos media por meio da formação para o questionamento de posições editoriais que não promovam ou que desrespeitem os seus direitos.

Palavras-chave:
jornalismo e direitos das crianças, direito à participação, literacia mediática

Introdução

Podemos analisar a relação dos direitos das crianças com o jornalismo principalmente a partir de três perspectivas: a representação de crianças e de questões que lhes dizem respeito no discurso noticioso; as crianças como receptoras das notícias e o debate sobre a literacia mediática infantil direccionada especialmente à produção noticiosa.

Este artigo pretende reflectir acerca destes aspectos – percebendo-os respectivamente a partir da produção, recepção e monitorização do discurso jornalístico – como ponto de partida para uma proposta de investigação-acção que privilegie uma posição activa de crianças e jovens na sua relação com os *media*, distinguindo-os como capazes de participar, avaliar e monitorizar o discurso noticioso no que concerne à protecção e promoção dos seus direitos.

Temos como pano de fundo para este trabalho a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), implementada em 1989 pela ONU, resultado de um longo processo de reconhecimento dos direitos infantis. O documento preconiza uma nova construção identitária para (e com) as crianças (aqui consideradas todas as pessoas dos 0 aos 18 anos) em que estas deixam de ser vistas como objecto de protecção e passam a ser consideradas sujeitos de direito, com um estatuto adaptado à sua condição de cidadãos em desenvolvimento.

Com valor de lei no plano jurídico internacional, a CDC recebeu aceitação política e moral quase generalizada, tendo sido ratificada por praticamente todos os países, incluindo

Portugal. A "linguagem dos direitos" passa a ser um caminho essencial para defender o interesse das crianças, oferecendo argumentos fundamentados e criando um fórum para acção. Soares (2005: 17) afirma que o discurso dos direitos desvia o enfoque da perspectiva das necessidades e consequentemente de uma imagem assistencialista da infância, chamando o Estado (e a sociedade em geral) a uma responsabilização plena relativamente às respostas sociais para com as crianças. Freeman (2007) assevera que, sem direitos, os excluídos podem pedir ou implorar. Com direitos, podem exigir, reivindicar.

Nesta perspectiva, a CDC legitima não só os chamados direitos de provisão (que tratam de necessidades básicas como o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento) e os direitos de protecção (como o direito da criança a ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, incluindo a violência sexual), mas também os novos direitos de participação (que afirmam o direito das crianças a serem consultadas e ouvidas, à liberdade de expressão e opinião, e o direito a tomar decisões em seu benefício, motivando uma atenção especial de governos e sociedade em geral ao ponto de vista das crianças).

Estes direitos de participação são considerados a grande inovação da CDC e afirmam a identidade de uma "cidadania diferenciada" para as crianças, levando em consideração as suas necessidades e capacidades (Marôpo, 2010: 39). A partir deste entendimento, exploramos a seguir a ideia de cidadania das crianças com base no conceito de "participação infantil".

Percebemos a participação como o envolvimento das crianças em decisões que afectam as suas vidas, a sua comunidade ou mais amplamente a sociedade na qual vivem (Brady, 2007: 31). Isto envolve apoiar as crianças e jovens a pensar por si próprios, a expressar as suas opiniões e a interagir de uma forma positiva com outras pessoas (*Save the Children*, in Brady, 2007: 31), encarando-os como actores sociais competentes para exprimir opiniões, para exercer influência e tomar parte nas decisões (Sinclair, 2004). De forma ampla, participação inclui identidade, autonomia, comunicação, liberdade de escolha, possibilidade de decisão e acção (Tomanovic, 2003: 51).

Ideias e conceitos que necessitam também ser incorporados no debate sobre a relação entre crianças e media. É esta consciência da necessidade da participação infantil como elemento central para as acções que envolvem crianças que nos possibilita olhar para a questão do "lado contrário". "Devemos questionar-nos a respeito do que as crianças deveriam esperar dos *media* – os seus direitos, não apenas como futuros membros da sociedade, como futuros cidadãos, mas como membros da sociedade, como cidadãos já no presente. Colocar a questão desta forma irá, esperemos, possibilitar uma nova forma de pensar sobre como as crianças se relacionam com os *media* e em especial no que toca a políticas relacionadas com os *media*" (Buckingham, 2009: 16).

No entanto, os direitos de participação são os que mais carecem de reconhecimento e visibilidade em termos sociais, políticos ou mediáticos (Marôpo, 2010: 38). Os direitos à liberdade de expressão e associação muitas vezes não são estimulados, ou mesmo permitidos, pelas instituições sociais que excluem as crianças de processos políticos sobre temas que lhes dizem respeito, como educação, lazer, saúde ou segurança (Thomas, 2007). Matthews (2003) fala do "carácter endémico" dessa cultura de não-participação – e da consequente negação da cidadania infantil – nas sociedades actuais. Hill *et al.* (2004) argumenta que essa ausência da voz autêntica das crianças no discurso público (incluindo o mediático) é uma das razões pelas quais elas ocupam uma posição tão marginal e vulnerável na sociedade, que as confina a um estado de impotência, à mercê dos adultos, muitos dos quais nada confiáveis.

Este debate remete directamente para a democracia participativa e a necessidade de incluir as novas gerações neste processo. A partir destas reflexões sobre a participação infantil discutiremos sobre a voz de crianças e jovens na produção, recepção e monitorização do discurso jornalístico, ressaltando os chamados direitos de participação e suas implicações para a relação entre as crianças e os *media* noticiosos

Direitos das crianças e a produção do discurso noticioso

Embora se admita uma crescente visibilidade da infância no discurso noticioso, diversas investigações continuam a denunciar a subrepresentação mediática das crianças e a negligência dos assuntos relacionados com elas (Fullerton, 2004; Muleiro, 2006; McNamara, 2004; Goonasekera, 2001 e Von Feilitzen, 1998). Esta visibilidade insuficiente (e desfocada) seria um reflexo do estatuto minoritário das crianças na sociedade, embora na verdade não sejam uma minoria em termos quantitativos, já que as pessoas com idade até 18 anos representam aproximadamente 37% da população mundial.

Nossa revisão de literatura também nos leva a crer que não é frequente que as temáticas da infância sejam abordadas numa perspectiva de direitos. Até há bem pouco tempo, assim como as mulheres, as crianças viviam "ocultas sob o manto do privado e do íntimo, um obstáculo ao seu reconhecimento público e social" (Martins, 2001: 02). Eram vistas como assunto individual das famílias e não apelavam a uma responsabilidade colectiva, não eram uma questão de debate público e político. Neste sentido, persistem enquadramentos sensacionalistas e dramáticos que, se por um lado, chamam atenção para problemas como maus tratos e violência sexual contra crianças, por outro ficam limitados a abordagem de casos singulares extremos tratados de um ponto de vista privado, em detrimento de uma reflexão sobre processos e políticas públicas para resolver os problemas (Ponte e Afonso, 2009; Ponte, 2009).

Esta realidade vem se transformando, mas as prioridades comerciais dos *media* e os constrangimentos diários da produção jornalística (como tempo, espaço e investimento) dificultam uma discussão mais profunda e contextualizada.

Além disso, autores activistas alertam para situações em que os próprios *media* funcionam como violadores dos direitos infantis quando, por exemplo, identificam directa ou indirectamente crianças em situações que possam prejudicar o seu desenvolvimento e causar estigmatização ou constrangimentos de qualquer natureza. Embora a referência ao direito à preservação da identidade em casos de crianças vítimas ou autores de violência (ou em situações que lhes possam causar constrangimentos) esteja explícita na CDC, em legislações nacionais de muitos países e nos códigos deontológicos de jornalistas em diversas partes do mundo, ainda é relativamente frequente o uso de marcas de identificação no discurso noticioso.

Estas reflexões remetem para a discussão sobre o estatuto minoritário das crianças na sociedade e sobre o "adultocentrismo" no discurso noticioso (Muleiro, 2006: 80). A infância, enquanto categoria construída em oposição à idade adulta como norma, é silenciada nos *media* como reflexo do processo hegemónico em que o poder social e político está exclusivamente nas mãos dos adultos, que governam e organizam as sociedades a partir dos seus pontos de vista e em função dos seus objectivos e interesses (Moeller, 2002: 43).

Nesta perspectiva, o jornalismo em geral parece reconhecer as necessidades assistenciais e de protecção das crianças, representando-as predominantemente como vítimas, recipientes das políticas governamentais ou alvo de cuidados; o que remete para uma cidadania passiva na qual os adultos sobrepõem os seus pontos de vista, enquanto as crianças são silenciadas e negligenciadas como sujeitos de interesse político e social.

As crianças não são fontes de informação em igualdade de condições com outras fontes, sua voz não é citada com frequência nas notícias ou aparece apenas como ilustração colorida/curiosa e raramente numa perspectiva de análise da situação (Muleiro, 2006; ANDI, 2003; Marôpo, 2009). Os temas que lhes dizem respeito são debatidos quase exclusivamente pelos adultos, autoridades, docentes, especialistas em saúde, psicólogos, sociólogos etc. Além disso, estas pesquisas apontam que as vidas cotidianas das crianças são pouco representadas e que está ausente a cobertura do estatuto das crianças na sociedade.

Em geral, entre os defensores dos direitos das crianças há uma tensão entre a necessidade de maior visibilidade para as questões da infância e uma cultura mais

protecionista. A defesa de uma prioridade absoluta da privacidade pode ser fundamentalista e impedir histórias noticiosas em que crianças e adolescentes assumem um papel ativo e protagonista, como em casos noticiados em 2008 e 2009 em Portugal: a primeira menina no Iêmen que conseguiu anular o seu casamento forçado; os vários casos de adolescentes a quererem viajar sozinhos pelo mundo; a luta de uma menina britânica de 13 anos pelo direito a recusar tratamentos médicos dolorosos e a "morrer em casa" ou a batalha judicial/midiática de uma menina de 15 anos contra a adoção do seu filho de dois anos decretada pelo Estado português. Permanece por discutir como se consegue o equilíbrio entre a maior necessidade de proteção das crianças em relação a outros grupos sociais e o seu direito à participação, que exige um reconhecimento mais amplo da sua esfera de autonomia.

Por outro lado, nossa investigação recente afirma que os jornalistas demonstram sensibilidade e interesse para ouvir as crianças, mas parecem não encontrar um ambiente profissional e social favorável para fazê-lo (Marôpo, 2010: 305):

- Estes não se sentem preparados para entrevistar crianças e não sabem em que circunstâncias devem ouvi-las; sentem-se diante de um tribunal onde são criticados por exibir as crianças e ao mesmo tempo também por não lhes dar voz; Apontam o problema da falta de representatividade das crianças e jovens, que quando falam individualmente são apenas "personagens para ilustrar."
- Afirmam que as instituições – sejam escolas, centros de acolhimento ou centros de educação para delinquentes, entre outros – dificultam o acesso às crianças e jovens e também não incluem a perspectivas destes actores nos documentos que divulgam.
- Falar com crianças também exige um maior investimento de tempo e recursos, já que não se pode entrevistá-las por telefone ou por correio electrónico, por exemplo.
- Alguns afirmam que, em muitos casos, a opinião das crianças não é tão importante porque elas "não percebem o que está a acontecer".
- Por outro lado, é bastante significativa a percepção de alguns jornalistas: "os adultos que falam pelas crianças não são donos das verdades destas".
- A desconfiança de que o excesso de protecção pode impedir que as crianças falem livremente sobre os seus direitos convive ao lado do desconforto de entrevistar crianças vítimas.
- O sentimento de que é mais fácil ouvir testemunhos indirectos através de pais e educadores contrapõe-se à percepção de que há muitas teorias acerca do abandono escolar, por exemplo, mas pouco se sabe sobre o que as crianças pensam e sentem sobre isso.

Em suma, no domínio da produção do discurso noticioso nossa revisão de literatura aponta para uma crescente representação mediática das crianças, mas ainda uma escassez de enquadramentos na perspectiva dos direitos. Além disso, aponta para uma ausência de participação das crianças como fontes de informação numa perspectiva de análise das questões que lhes dizem respeito.

Direitos das crianças e a recepção do discurso noticioso

A partir destas reflexões, chamamos atenção para a importância de se investigar a percepção das próprias crianças sobre o que são as notícias que abordam temas que lhes dizem directamente respeito e como elas acreditam que este discurso noticioso deveria ser.

Em Portugal, encontramos somente três estudos (todos parte do projecto de investigação Crianças e Jovens em Notícia, financiado pela FCT) que analisam a opinião de crianças e adolescentes sobre a cobertura jornalística de temáticas que lhes dizem respeito, entre outros aspectos da sua relação com os *media* noticiosos.

O estudo exploratório de Malho, Pato e Tomé (2009) ouviu em 2007 um total de 246 crianças de ambos os sexos, a maioria entre os nove e dez anos, de escolas públicas que atendiam a vários estratos sociais em Lisboa e Castelo Branco. Um total de 56% dos entrevistados (137) declarou ter "hábito de ler jornais", sendo o desportivo A Bola o mais referido pelos meninos e o diário popular Correio da Manhã pelas meninas. De um total de 107 que responderam à questão sobre se conversam acerca das notícias que lêem, ouvem ou vêem, a maioria (55%) afirmou não conversar com quem quer que seja. Muitos não se recordavam de notícias que referiam outras crianças e jovens mas, dentre os que lembravam, as matérias sobre questões ligadas ao risco social eram predominantes (crianças abandonadas ou casos específicos de crianças maltratadas e assassinadas, nomeadamente o chamado Caso Joana). No município de Castelo Branco, no entanto, muitos lembravam de notícias positivas veiculadas nos jornais regionais nas quais eles próprios ou colegas eram protagonistas (campeonatos desportivos e escutismo estiveram entre os temas citados).

Os outros dois estudos, coordenados por Carvalho, dão voz a crianças e jovens institucionalizados (tanto no sistema de protecção, como também os que cumprem medidas no sistema tutelar educativo).

Segundo os dados de Carvalho et al. (2009), a televisão é destacada pelas crianças nas instituições de acolhimento em detrimento dos jornais e revistas (nem sempre de fácil acesso), e é vista como mais credível porque a imagem funcionaria como uma prova de verdade. Notícias não relacionadas directamente com crianças – de áreas como desporto, espectáculos, comportamentos, culturas e consumos e ocorrências sociais, como acidentes, por exemplo – são lembradas mais frequentemente pelos entrevistados, enquanto notícias sobre crianças são referidas a partir da representação destas como vítimas em acontecimentos marcantes como o tsunami ou o 11 de Setembro. Mais uma vez, as notícias sobre crianças referidas pelos entrevistados remetem para situações em que estas são vítimas, especialmente de maus-tratos, abandono ou negligência. Casos específicos como o chamado Caso Maddie ou o já citado Caso Joana remetem para o medo de que situações semelhantes acontecessem com eles próprios. Dos poucos que referiram terem sido objecto de notícia, a partir da intervenção institucional a que estão sujeitos, a grande maioria apreciou a experiência e demonstrou consciência dos seus direitos, especialmente o de não ser identificado (Carvalho et al., 2009: 189).

Já os jovens que cumpriam medidas em centros educativos revelaram um “elevado interesse pelas notícias, tanto de jornais como de televisão" com o objectivo de se manterem informados, aumentarem os seus conhecimentos e ocuparem o tempo livre (Carvalho e Serrão, 2009: 199). Também como uma forma de ligação ao exterior, tanto à sociedade em geral como ao seu lugar de origem específico. Aqui as notícias mais mencionadas têm como protagonistas crianças e jovens, e novamente as questões do risco social prevalecem, com referências a situações noticiadas em que estes são vítimas ou apresentam comportamentos desviantes. Quando o tema da notícia é crime as investigadoras identificam uma grande ambivalência nos entrevistados. Por um lado, uma atitude de perplexidade e choque pelas consequências dos actos delinquentes e uma aparente reflexão. Por outro lado, alguns nutrem um sentimento de identificação e admiração por seus actos serem expostos nas notícias. Raras são as referências a notícias que os marcaram positivamente, em geral sobre o desporto ou sobre a sua terra de origem. A maioria dos jovens entrevistados no estudo afirma que a juventude é tratada de modo negativo pelos media, sendo desvalorizada pelos adultos: "a maior parte dos jornais só fala da porcaria que os jovens fazem, nunca falam das coisas boas que eles fazem" (apud Carvalho e Serrão, 2009: 201). Nesse sentido, os jornalistas são vistos como "intrometidos na vida alheia", que muitas vezes não ocultam devidamente as suas identidades, faltam com a ética e com o respeito. Como medida para minimizar estes problemas e promover uma cobertura mais contextualizada, sugerem uma maior interacção dos profissionais do jornalismo com aqueles que são visados nas notícias.

No Brasil, Delorme (2008), que acompanhou durante um ano uma turma de uma escola pública no Rio de Janeiro de crianças de 7 anos, afirma que pais e professores não costumam

conversar com as crianças sobre o que vêem na televisão, pelo menos numa perspectiva crítica. Segundo dados do Ibope as crianças de 4 a 11 anos vêem cinco horas de televisão por dia no país. Os telejornais aparecem em oitavo lugar entre os programas mais vistos, embora as crianças do estudo sejam unânimes em afirmar que detestam telejornal e que preferem desenhos, novelas, programas humorísticos e o Big Brother.

Se detestam, porque assistem ao telejornal? Segundo a investigadora porque os adultos impõem o programa e as crianças preferem permanecer por perto como uma possibilidade de convivência (embora nada interactiva) com os pais. “Elas dizem que ficam ouvindo enquanto brincam com bonecas, com jogos ou fazendo desenhos e que, apenas quando o assunto lhes interessa, elas correm para ver a notícia” (Delorme, 2008: 148). Outro motivo apontado é a necessidade de parecer uma “pessoa bem informada”, poder comentar as notícias e não ser criticado pelos colegas por estar “por fora” do que acontece (Delorme, 2008: 149).

A investigadora destaca ainda as notícias de televisão como fonte diária de alimentação de um sentimento de medo pelas crianças, por várias razões. Para essas crianças de classes populares, as suas comunidades são notícia como cenário de violência, mortes e tráfico de drogas, em acontecimentos que remetem ao medo da chegada da polícia, esta vista como a maior ameaça. O estudo cita também o medo suscitado pelo noticiário de factos imprevisíveis ou incontroláveis, no que a autora define como “medo do fantástico”. As crianças referem catástrofes naturais como o tsunami e a aparição de objectos não identificados, como discos voadores. Por último, é identificado o medo suscitado nas notícias ao que Delorme chamou de “crime-trânsito”, com referências a episódios violentos em determinadas vias da cidade, onde certos crimes têm relação directa com o trânsito.

Uma última conclusão da investigação de Delorme refere-se a invisibilidade destas crianças e familiares no discurso noticioso televisivo. As notícias não destacam a vida da maioria dos que vivem nessas comunidades, mas iluminam os problemas gerados por uma minoria percebida por estes como poderosa e ameaçadora.

Por este motivo, quando a investigadora propôs que as próprias crianças produzissem um telejornal, elas demonstravam grande vontade de ser repórteres de televisão, mas não de serem objecto da notícia. “Se eles são negros e pobres, como pensam que sejam todos os bandidos, é natural que generalizem essa compreensão de modo a temerem ser notícia, e, assim, torna-se muito mais seguro, interessante e confortável noticiar, anunciar como se fossem jornalistas da televisão” (Delorme, 2008: 164).

Já o estudo de Fischberg (2007), que analisou duas turmas escolares de crianças em torno dos 11 anos (uma escola particular e outra pública), também no Rio de Janeiro, apresenta um retrato mais optimista da relação entre crianças e os media noticiosos. A autora afirma que estas possuem “um conhecimento apurado de media, inclusive impressa” (Fischberg, 2007: 136).

Embora não vejam com bons olhos os jornais (por causa do formato e também do conteúdo), as crianças reconhecem a sua importância tanto pela necessidade de informação como pela possibilidade de aprendizado a partir dos periódicos. As revistas são bastante valorizadas e consideradas atraentes pelo formato da publicação e por serem dirigidas a públicos segmentados, ou seja, num único meio podem encontrar informações específicas sobre aquilo que gostam. Por outro lado, as crianças têm grande interesse por temas considerados do mundo adulto como “desporto”, “fofocas”, “moda”, “comportamento”, “música”, entre outros, que muitas vezes não estão disponíveis nas publicações destinadas a elas. Televisão e internet são dos meios mais presentes no quotidiano das crianças entrevistadas e o seu interesse também privilegia textos noticiosos cujos personagens principais são outras pessoas da sua idade e quando outras crianças desempenham o papel de repórteres.

Um último aspecto destacado por Fischberg é a conversa com pais e familiares, outro meio importante apontado pelas crianças para tomarem conhecimento das notícias e conversarem sobre elas com os colegas. “Os fatos do quotidiano da cidade, por exemplo, principalmente aqueles que se relacionam com violência, são intensamente debatidos por elas,

que se interessam não só por saber o que acontece, mas também por emitir suas opiniões" (Fischberg, 2007: 138).

A partir destes poucos exemplos de investigações portuguesas e brasileiras pretendemos aprofundar e descobrir na nossa investigação novos aspectos que contribuam para um melhor conhecimento sobre a relação entre as crianças e o discurso noticioso. Conhecer melhor essa relação é fundamental é um subsídio fundamental para nossa proposta de monitorização do jornalismo em parceria com as próprias crianças.

Direitos das crianças e a monitorização do discurso noticioso

Encontramos algumas experiências pontuais de monitorização de temáticas da infância nos media noticiosos em estudos académicos, mas destacamos o trabalho regular, abrangente e profissionalizado da Agência de Notícias dos Direitos da Criança (ANDI), de origem brasileira, que espalhou sua metodologia de trabalho por instituições de 13 países da América Latina (Rede ANDI) e incentivou experiência similar em outros países como Moçambique, por exemplo.

A organização não-governamental funciona ao mesmo tempo como promotora do agendamento da infância nos media e como um observatório crítico e propositivo dos mesmos, utilizando a sua plataforma digital como meio fundamental para divulgar suas acções, que incluem prémios para produções jornalísticas que promovam os direitos da criança, títulos de Jornalista Amigo da Criança, banco de fontes de informação, formação e manuais para jornalistas e fontes, além de *clipping* diário de notícias de temas relacionados às crianças.

Considerada uma referência no trabalho de monitorização dos direitos das crianças nos media noticiosos, a ANDI, no entanto, não privilegia a voz das crianças nas suas análises. Especialistas das mais diversas áreas, jornalistas e fontes de informação têm espaço nos relatórios da entidade sobre a cobertura, mas as crianças e adolescentes estão ausentes, inclusive nos relatórios "A Mídia dos Jovens", que analisam publicações especialmente destinadas ao público juvenil.

Uma excepção é o estudo "Mais janela que espelho: a percepção de adolescentes com deficiência sobre os meios de comunicação na Argentina, no Brasil e no Paraguai". Em entrevistas individuais e grupos focais foram ouvidos 67 crianças e adolescentes de 11 a 13 anos com diferentes tipos de deficiência (intelectual, visual, auditiva e física), provenientes de famílias de baixa-renda e de classe média-alta dos três países.

Será que os adolescentes com deficiência vêem notícias que espelhem as suas condições? Pessoas com deficiência são pautas nos telejornais? As respostas às questões colocadas pelos investigadores apontaram para a escassez de textos noticiosos ou para a sua ocorrência remota. Os entrevistados destacam peças sobre violação de direitos de pessoas (adultas) com deficiência, mas afirmam que raras vezes encontram notícias em que estas pessoas são crianças ou adolescentes (Andi, 2008: 34). Além disso, os entrevistados referiram que a exploração da pessoa com deficiência, para gerar sentimentos de compaixão ou constrangimento, acontece com frequência, mas não é comum a televisão mostrar pessoas com deficiência em uma posição digna (Andi, 2008: 34).

Entre outros aspectos, a Andi concluiu que de uma maneira geral os adolescentes apontaram poucos casos de notícias sobre pessoas com deficiência e menos ainda que tratassem sobre adolescência e deficiência. Os adolescentes com deficiência pouco se vêem na programação convencional de TV, queixam-se do excesso de violência e "baixarias" e se pudessem incentivariam textos noticiosos sobre a vida das pessoas com deficiência. As telenovelas foram o género televisivo mais lembrado por apresentar personagens com deficiência.

A invisibilidade dos adolescentes com deficiência nos media pareceu contribuir para que os entrevistados se mostrassem mais sensibilizados com notícias sobre crianças em situação

de rua, vítimas de abuso, miséria ou pobreza, "como se as suas condições não contassem ou como se os direitos dos outros fossem mais violados do que os seus próprios" (Andi, 2008: 39).

Além desta experiência pontual da ANDI, encontramos alguns poucos exemplos de participação de crianças na monitorização dos seus direitos no discurso noticioso.

No projecto desenvolvido pela Associação Mundial de Jornais, em 2003, intitulado "Crianças nos Jornais", estudantes entre os 10 e os 12 anos de 24 países dos cinco continentes, num total de 70 turmas escolares, leram durante uma semana jornais locais, seleccionaram, discutiram e classificaram notícias com foco em crianças.

A partir de uma classificação feita pelas próprias crianças, acompanhadas dos professores, as notícias foram divididas nas seguintes categorias: crianças como vítimas (31,03%), crianças na escola (18,06%), crianças são brilhantes128 (16,59%), crianças na política (9,62%), crianças em conflito com a lei (7,69%), crianças que ajudam outras (4,42%). A análise destes dados pelas crianças resultou em três recomendações principais do público infantil para os jornalistas (AMJ, 2004: 03):

1. Os jornais devem promover uma cobertura mais ampla das temáticas das crianças, as más notícias devem ser balanceadas com exemplos de melhorias nas vidas das crianças, especialmente as que incluem o esforço delas próprias;

2. Mais cobertura sobre temas que tocam a sua vida quotidiana, apresentados de uma maneira que facilite a sua compreensão.

3. Mais entrevistas com crianças que permitam expressar as suas necessidades e opiniões.

"Se os jornais querem manter estes jovens leitores, as crianças demandam: mais notícias sobre crianças em linguagem simples e compreensível; páginas diárias para crianças; revistas mensais para crianças; boas notícias sobre crianças; mais sobre entretenimento para crianças, tais como skates, CDs, filmes e vídeos; e mais sobre as muitas coisas boas que as crianças fazem por outras crianças. Como disse uma turma: "Mais sobre crianças, crianças como nós" (AMJ, 2004: 09).

No mesmo ano de 2003, o projecto "*Empowering Children and Media*", da ONG Media Monitoring África, analisou a cobertura noticiosa na África do Sul sobre a infância. As crianças e adolescentes participantes concluíram que têm pouca visibilidade nas notícias e quando aparecem estão predominantemente representadas como vítimas. Neste sentido, recomendam que os media devem fazer um esforço para representar crianças em papéis mais positivos. Por outro lado, elogiam a ajuda dos media para encontrar crianças desaparecidas (Daya, 2004).

Financiada pela Save the Children Suécia e pela Unicef, a ONG desenvolve regularmente um trabalho pioneiro que inclui workshops participativos com as crianças para o monitoramento da cobertura de jornais, rádio e TV. A partir desta metodologia de inclusão das crianças no monitoramento da cobertura noticiosa sobre as questões que lhes dizem respeito, foi lançado em 2010 a publicação "Children's views not in the news – portrayal of children in South African Print Media 2009".

Um outro exemplo que podemos citar é o website *Voices of Youth*, criado pelo Unicef com o objectivo de promover o diálogo entre crianças de todo o mundo sobre os mais variados temas que lhes dizem respeito. Em 2009, entre diversas temáticas, o fórum de discussão virtual do *site* discutiu também a cobertura mediática sobre crianças e jovens. *How good is media coverage of young people*? Foi a pergunta inicial para o debate. Embora os dados não obedeçam a critérios científicos, vemos esta análise das crianças sobre a sua representação noticiosa como um reconhecimento da Unicef da importância da participação das crianças nos media. O *website*, segundo a entidade, pretender ser uma plataforma para que as crianças possam ser ouvidas pela sociedade, como estímulo para uma melhor representação mediática de crianças e adolescentes, para o desenvolvimento da literacia mediática, para a promoção da auto-estima, para uma compreensão do mundo por meio de novas lentes e como inspiração para a acção e senso de responsabilidade na família, escola e comunidade onde estão inseridos.

Estes projectos, no entanto, são experiências localizadas e/ou pontuais. A participação de crianças e adolescentes na monitorização das notícias que lhes dizem respeito parece estar ausente dos debates sobre educação para os media e também dos vários exemplos que conhecemos de programas mediáticos de diversos países feitos com a participação das crianças.

Os objectivos e a proposta da investigação

A partir deste cenário de fraca atenção à participação das crianças na produção, recepção e monitorização do discurso jornalístico pretendemos delinear uma proposta de investigação-acção com foco em cinco objectivos centrais:

- Reflectir sobre o que as crianças deveriam esperar dos media noticiosos, partindo do ponto de vista destes actores sociais sobre a questão, considerando-os não como futuros cidadãos, mas como membros da sociedade, como cidadãos já no presente.
- Debater sobre como os chamados direitos de participação, considerados a grande inovação da CDC, são considerados no discurso noticioso. As crianças têm direito a serem ouvidas, à liberdade de expressão e a contribuir para as decisões que são tomadas a seu respeito. No entanto, não são fontes de informação frequentes nas notícias, que dão escassa atenção aos seus pontos de vista e às suas iniciativas enquanto actores sociais.
- Elaborar uma metodologia de monitorização dos media noticiosos com a participação das próprias crianças como avaliadores críticos das notícias sobre temas que lhes dizem respeito.
- Promover o consumo crítico dos media, na perspectiva da formação de crianças e jovens para uma leitura crítica das notícias e, também, para serem autores de denúncias (juntamente com outros sectores da sociedade) quando os seus direitos são desrespeitados no discurso jornalístico.
- Analisar, a partir de entrevistas com crianças e jovens que foram notícia, como as suas vidas foram afectadas por terem sido alvo de atenção mediática. Como as notícias influenciam na maneira como estas crianças se vêem agora ou como se verão no futuro? Como as crianças se sentem sobre o que disseram numa entrevista? Que tipo de oportunidades ou constrangimentos a visibilidade mediática lhes proporcionou? (Fullerton, 2004: 512).

Como metodologia utilizaremos encontros periódicos e entrevistas em profundidade com quatro grupos focais, formados por cerca de dez membros cada: crianças (8 a 12 anos) e jovens (13 a 17 anos), de famílias de baixos e médios rendimentos. A ideia é acompanhar as suas atitudes, seus usos, comportamentos e opiniões acerca do discurso noticioso; promover o debate sobre o que pensam e como vêem os seus direitos e criar em parceria com eles um manual prático de monitorização dos direitos da criança. Este poderá ser utilizado em projectos de educação mediática que incluam a monitorização dos media com as próprias crianças como avaliadores críticos das notícias sobre temas que lhes dizem respeito.

Paralelamente, iremos entrevistar crianças e jovens que foram notícia e adultos que foram notícias na infância ou juventude em contextos positivos e negativos para debater como as suas vidas foram afectadas por terem sido alvo de atenção mediática. Nossa proposta é sistematizar as possíveis consequências positivas e negativas para crianças e jovens expostos aos media, um conhecimento que também auxiliará na produção do manual referido anteriormente.

Nosso intuito é fomentar uma leitura crítica das notícias, construir um sistema de monitorização dos media noticiosos com a participação das crianças e estimular a que estas

exerçam a sua parcela de poder a partir do questionamento de posições editoriais que não promovam ou que desrespeitem os seus direitos.

Referências Bibliográficas

AMJ, Associação Mundial de Jornais (2004). *Children in newspaper – a global content study.* Paris: AMJ.

ANDI (2003). *Infância na mídia: a criança e o adolescente no olhar da imprensa brasileira*. Relatório 2002/2003. Brasília: ANDI.

ANDI/Rede ANDI (2008). *Mais janela que espelho: a percepção de adolescentes com deficiência sobre os meios de comunicação na Argentina, no Brasil e no Paraguai*. Brasília: ANDI.

BRADY, B. (2007). Developing children's participation: lessons from a participatory IT Project. *Children & Society*, 21, 31-41.

BUCKINGHAM, D. (2009). Os direitos das crianças para os media. In PONTE, C. (ed.). *Crianças e jovens em notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

CARVALHO, M. J. L.; SERRÃO, J. (2009). A voz de jovens em instituição (sistema tutelar educativo): percepção e representações de jovens dos centros educativos sobre os media. In PONTE, C. (ed.). *Crianças e jovens em notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

CARVALHO, M. J. L. et al. (2009). A voz de crianças em instituição (sistema de protecção): percepção e conhecimento sobre os media. In PONTE, C. (ed.). *Crianças e jovens em notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

DAYA, B. (2004). Empowering children & media: five key monitoring results. *News on children, youth and media in the world*, nº 2. Disponível em http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/letter.php?id=4#Empowering%20Children%20&%20Media:%20Five%20Key%20Monitoring%20Results (Acesso em 25.02.11).

DELORME, M. I. (2008). *Domingo é dia de felicidade: as crianças e as notícias.* Tese de doutoramento em Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil. Disponível em http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0510364_08_pretextual.pdf (Acesso em 25.02.11)

FISCHBERG, J. (2007). Criança e jornalismo: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil. Disponível em http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510441_07_Indice.html (Acesso em 25.02.11).

FREEMAN, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15, 5-23.

FULLERTON, R. S. (2004). Covering kids: are journalists guilty of exploiting children? *Journalism Studies*, 5 (4), 511-524.

GOONASEKERA, A. (2001). *Children in the news: an examination of the portrayal of children in television and newspapers in 13 Asian countries*. Singapura: MCRAI Centre.

HILL et al. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18, 77-96.

MALHO, M. J.; PATO, I.; TOMÉ, V. (2009). Vozes de crianças: estudo exploratório. In Ponte, C. (ed.) *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARÔPO, L. (2009). Fontes de informação e direitos da infância na cobertura jornalística portuguesa. In PONTE, C. (ed.) *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marôpo, L. (2010). *A mediação na construção de uma identidade de direitos da infância: representações jornalísticas de crianças e adolescentes em Portugal e no Brasil*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa.

MARTINS, P. C. (2001). O mau trato infantil na comunicação social. Mealibra - *Revista do Centro Cultural do Alto Minho*, 8, série 3.

MATTHEWS, H. (2003). Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration. *Children & Society*, 17, 264–276McNamara, 2004

MOELLER, S. (2002). A hierarchy of innocence - the media's use of children in the telling of international news, in *Press/Politcs* 7(1): 36-56.

MULEIRO, H. (2006). *Al margen de la agenda – Noticias, discriminación y exclusión.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PONTE, C; AFONSO, B. (2009). Crianças e Jovens em Notícia – Análise da cobertura jornalística em 2005. In PONTE, C. (ed.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

PONTE, C. (2009). Os nossos filhos e os filhos dos outros. Linguagens jornalísticas na imprensa. *Actas do I Congresso Internacional sobre Intervenção com Crianças, Jovens e Família*. Braga.

SINCLAIR, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.

SOARES, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Ramo do Conhecimento em Sociologia da Infância, Universidade do Minho. Portugal.

THOMAS, N. (2007). Towards a theory of children's participation*. The International Journal of Children's Rights*, 15: 199-218.

TOBIN, J. (2004). Partners worth courting: the relationship between the media and the Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Right*s, 12: 139-167.

TOMANOVIC, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *The International Journal of Children's Rights*, 11, 51-71.

VON FEILITZEN, C. (1998). Introduction. VON FELITZEN, C.; CARLSSON, Ulla (Eds.) *Children and media violence*. Goteborg: Nordicom.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Jovens, Media e Estereótipos. Diário de Campo numa Escola Dita Problemática

RAQUEL PACHECO
UNL FCSH– Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ CIMJ – Centro de Investigação Media e Jornalismo
raquel.pacheco@gmail.com

Resumo:
Este artigo é sobre o livro que publicamos intitulado "Jovens, Media e Estereótipos. Diário de Campo numa Escola Dita Problemática". Utilizamos o cinema como meio para reflexão sobre a violência, cidadania e juventude. Nossa intenção foi tentar perceber através de alguns filmes, por um lado, o movimento que está a acontecer quando o cinema de ficção vai buscar através da temática da realidade de crianças e jovens pobres e excluídos, trazendo a vida destes jovens para o ecrã. Por outro lado, a visão que os jovens têm destes filmes e utilizar o cinema como meio para que eles pudessem se sentir estimulados para externalizar o que pensam, sentem e vêem.
Para entendermos o olhar dos jovens, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica, durante 6 meses, e utilizamos como "campo" uma escola secundária situada dentro da zona urbana de Lisboa. O objectivo desta investigação foi perceber como os jovens se vêem e pensam ser vistos pela sociedade (o que inclui o cinema, os media, etc.) da qual fazem parte. Foi utilizado como ferramenta de registo de pesquisa, por parte da autora, um Diário de Bordo retratando o dia a dia na escola.
A filosofia deste trabalho de campo baseia-se na pedagogia dialéctica de Paulo Freire. É através do diálogo problematizante desenvolvido principalmente após a exibição de filmes, nas aulas e nos encontros, de uma maneira geral, que estimulamos o questionamento e a problematização e a partir de questões, opiniões e ideias realizamos um vídeo.
Através da educação *para, com* e *sobre* os media, utilizamos conceitos de comunicação, educação e participação, trabalhando temáticas relacionadas ao dia a dia destes jovens. O produto final deste projecto foi um documentário, onde os alunos foram os protagonistas em todas as etapas de realização: da pré produção à finalização.

Palavras-chave:
jovens; media; educação para os media; audiovisual

Iniciando pela Conclusão

Normalmente não temos o hábito de iniciarmos os textos pelas conclusões, mas nada explica e sintetiza melhor um trabalho do que sua conclusão. Assim, optamos por começarmos esta comunicação pela conclusão e deixarmos as páginas seguintes para o trabalho empírico, numa tentativa de falarmos sobre os resultados (pelo menos parciais) da investigação que resultou neste livro.

> *"A escola pode sustentar o desejo, o sonho e a utopia. Não só das mães como dos alunos e dos professores. Deve ser um lugar que ensine a pensar, e estou sugerindo com isso que*

as crianças chegam às escolas e não pensam. Pensar surpreende o pensador. Pensar é transgredir. Pensar é fundamental. A escola pode ensinar também a brincar..."
José Outeiral (Jornal "O Globo")

Aproveitamos a citação acima para começarmos esta conclusão a falar da nossa pesquisa etnográfica desenvolvida na escola. A escola ao nosso ver, no âmbito da investigação que temos desenvolvido é o espaço certo para crianças e jovens, e é nela que sentem-se importantes, úteis e activos. Os que já não frequentam-na por qualquer motivo (abandono, marginalidade, trabalho, etc.) são vistos como crianças e jovens à "margem", mas à margem principalmente do saber, que é o que dá asas para desenvolvermos a auto-estima, a criatividade e para sermos seres humanos melhores.

Nesta investigação, principalmente nos depoimentos sobre a escola contidos no filme resultado do trabalho empírico desenvolvido durante esta investigação, os jovens verbalizam a importância de estarem a estudar para serem alguém. Mas ao mesmo tempo deixam claro que a escola não está preparada para eles; ela descrimina, cala, ignora (etc.), desejos, saberes e anula o aluno como sujeito. Por isso achamos tão importante trabalharmos a pedagogia de Paulo Freire, que vai ao encontro de todas essas necessidades dos alunos. Não só os alunos percebem e verbalizam esta situação ao longo desta investigação-acção, mas a própria investigadora trás à tona todo o processo de falta de integração entre alunos-professores-escola-processo educativo.

Mas, como nos fala Outeiral, a escola tem que ser um sítio que ensine a pensar, e quando chegamos na escola com a proposta do projecto esta era a nossa maior intenção, a de ver o quanto os jovens pensavam sobre o cinema, a violência e os media de uma maneira geral. Descobrimos que a escola não está interessada em ensiná-los a tornarem-se sujeitos o que inclui o pensar...

A precariedade do sistema escolar não inviabiliza que os alunos continuem a pensar do mesmo jeito. O que há, é uma guerra entre os que querem os alunos como "cães domados" e os alunos que querem externalizar e validar suas próprias experiências pessoais.

Neste sentido o projecto que desenvolvemos na escola ajudou-os a preencher esta brecha, este vazio deixado pela escola que não ensina a pensar e não respeita o saber pessoal dos alunos. Daí a importância do trabalho que desenvolvemos e acreditamos que o projecto, enquanto durou, tenha preenchido bastante este espaço vazio.

É de fundamental importância que o desenvolvimento de projectos esteja garantido na matriz curricular da escola, observando-se com cuidado o tempo de duração de cada um (períodos muito longos tendem a cansar, assim como algo muito complexo cria um nível de dificuldade tão grande que acaba provocando frustração). Um projecto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo reais e diversificadas. Favorece, assim, a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula para reflexão, discussão, tomada de decisão, observância de combinados e críticas em torno do trabalho em andamento, proporcionando ao aluno, ainda, a implementação do seu compromisso com o social, tornando-o sujeito do seu próprio conhecimento.

A escola "fornece" material sobre os jovens para os media. E uma outra conclusão a que chegamos é que os jovens aparecem nos media, na maior parte das vezes, de duas maneiras diferentes (ver capítulo II). Podemos dividir em dois grupos a imagem que os media passam do jovem:

a) Quando assume uma postura ameaçadora; comete algum tipo de crime ou delinquência. Assuntos que alimentem o mito ou estereótipo da juventude ameaçadora. Normalmente este grupo é composto por jovens pobres, na maioria das vezes não são brancos e são do sexo masculino.

b) Quando os media querem "vender" ou passar a imagem da juventude como estilo de vida, relacionando-a ao belo, a "eterna juventude", ao prazer e ao

> hedonismo. Normalmente este grupo é composto por jovens brancos, de ambos os sexos (mas na maioria das vezes são do sexo feminino), com conotações de jovens saudáveis, de classe média ou ricos.

Podemos também sublinhar que a categoria A está direccionada muito mais para o jovem pobre. Enquanto a categoria B é associada ao jovem de classe média e alta. Observamos também que o jovem têm uma necessidade de sair dos lugares marcados pelo cinema sensacionalista, pelas notícias dos noticiários televisivos, enfim, pelos media de uma maneira geral. Todos têm necessidade de auto-estima, de afirmação, mas nem todos têm condições socio-económicas para corresponder ao que é esperado e esta desigualdade constantemente é descontextualizada pelos media.

Um jovem do projecto dá um depoimento no vídeo onde diz que: *"Uma pessoa que não tem tv a cabo, um carro, gás canalizado (…), não é pessoa".* O tratamento diferenciado que é dado ao jovem de uma determinada classe social e o que é dado ao que é de outra, produz um processo de mutilação da auto-estima. Acontece uma desvalorização do sujeito, pois este sentindo que não pode corresponder aos valores implícitos socialmente, sente-se inferiorizado. Não é o factor económico que gera a violência, mas a apatia da sociedade (a indiferença), enquanto grupo, em relação aos problemas envolvendo esses jovens vulneráveis.

As pressões exercidas por uma imagem dominante que corresponde a ideia positiva de jovem rico, esperto e feliz, que é constantemente reforçada pelos media, faz parte da sociedade de consumo que vivemos e cria necessidades de posse de objectos, de *status* e de uma aparência que normalmente não corresponde a realidade. As diferenças existentes nas formas de adquirir esses bens de consumos e essa estética "juvenil" acentua a desigualdade e demanda uma recusa da subordinação da "ordem social", gerando algumas vezes graves problemas sociais, principalmente os que envolvem drogas e violência.

Mas o processo de discussão dos media e de construção de um vídeo, no caso específico deste livro, marcou a consciência da posição social, dos papéis, das diferenças, não só dos jovens mas também do investigador.

É muito difícil que o aluno, de um momento para o outro, comece a ter iniciativa e autonomia, sem ter tido anteriormente a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar, dizer o que pensa e sente. A inserção das culturas juvenis nas discussões em sala de aula e em fóruns específicos da escola, aliada ao desenvolvimento de projectos curriculares, estará (re) significando o espaço escolar, intensificando a reflexão e a crítica, além de promover aprendizagem

Muitos são os exemplos de projectos com jovens que deram certo e foram incorporados como políticas públicas, mas esse é um caminho longo e penoso que principalmente as ONGs (Organizações Não Governamentais) percorrem no intuito de dar visibilidade aos projectos que dão certo no âmbito do direito de crianças e jovens. Actualmente, as ONGs trabalham de forma complementar, mas é fundamental a existência de políticas publicas, principalmente dentro da própria escola.

Todo trabalho que envolve a reflexão, a comunicação, educação e participação do jovem auxilia como ferramenta para o fortalecimento da sua personalidade, estimulando qualidades, cooperação, envolvimento e consequentemente ajuda na construção da auto-estima. No caso específico deste projecto os dados nos levam exactamente a essas conclusões. Os jovens que participaram neste trabalho sentiram-se privilegiados, especiais, desenvolveram e aumentaram capacidades que geraram um aumento na auto-estima, no poder de comunicação, de integração, etc.

Percebemos ainda, através desta dissertação, a existência de diferentes ***culturas juvenis.*** Quando conceituamos desta maneira a cultura própria desta fase da vida que chamamos juventude, quando deixamos de lado a ideia da existência de apenas uma cultura juvenil, percebemos que plural também se torna as possibilidades para a realidade dos jovens. Com o conceito de culturas juvenis diminuímos os estereótipos e consequentemente os

preconceitos, enxergamos as diversidades entre as diferentes culturas que permeiam a juventude.

Os filmes que trabalhamos e as discussões sobre os media que tivemos, nos levou a acreditar que a cultura juvenil, quando pensada e mostrada no seu conceito singular, causa graves problemas, equívocos e constrangimentos, principalmente para o próprio jovem. Os media há muito são responsáveis por boa quantidade de equívocos mundiais. Respaldada no positivismo vem se limitando a publicar os factos, numa tentativa inútil de se manter isenta desses mesmos factos, acreditando que se possa alcançar esse objectivo.

Esta foi uma investigação desenvolvida em apenas uma escola portuguesa, com um grupo de apenas 17 alunos, onde o olhar da investigadora corresponde as experiências por ela vivida. Outras experiências terão outros olhares; outros alunos, outra escola, outras abordagens... outras conclusões. Esta pesquisa é apenas uma entre tantas outras que existem ou estão aí para serem realizadas.

O trabalho de Educação para os Media

> *"Após a finalização do filme fizemos o lançamento na própria escola, a sala de audiovisual estava com a lotação esgotada e os alunos que haviam participado do projecto muito felizes e orgulhosos daquilo que haviam feito e do projecto que tinham participado." (Pacheco, Raquel; 2009)*

Na primeira fase do trabalho empírico desta investigação, a qual chamaremos de observação descritiva, foram realizadas duas reuniões na escola PM. No momento da primeira reunião, iniciamos nosso principal método de recolha de dados, chamado de material *off-stage,* o Diário de Bordo, baseado no método de pesquisa etnográfica foi a principal "ferramenta" deste trabalho de campo, nos permitindo captar um vasto material durante os momentos que passamos na escola.

Ainda na fase da observação descritiva foi realizado nosso primeiro encontro com os jovens. Utilizamos esta primeira aula para apresentação do projecto ao grupo e apresentação do grupo "ao projecto". Tanto esta aula, como todas as outras aulas/encontros, foram baseadas, como dissemos anteriormente, no método da pedagogia dialéctica.

A partir da aula de apresentação iniciamos o processo de observação participante. Notas dos diálogos durante a pesquisa, notas das cenas e episódios e recolha de material escrito pelos alunos foram obtidos neste encontro. Estes primeiros encontros foram caracterizados como o início da abordagem, a fase para criarmos vínculos, desenvolvermos a confiança mútua, estabelecermos alianças e analisarmos o território, ou campo da pesquisa.

No segundo encontro com os jovens, ficamos a observar a aula da professora de Cidadania e as atitudes, gestos, reacções e discursos dos alunos, além da dinâmica da turma de uma maneira geral. Recolhemos material fornecido pela professora aos alunos, no formato de texto jornalístico.

O terceiro e quarto encontros com os jovens foi realizar as entrevistas aos próprios jovens. O método utilizado foi entrevistá-los individualmente para conhecermos melhor cada aluno e traçarmos um quadro de caracterização de cada um e da turma como um todo. Impressões e ideias do investigador durante as entrevistas foram utilizadas como modo de complementar aquilo que os entrevistados não diziam com palavras.

Observação focada – segunda fase

Na segunda fase, que chamaremos de observação focada, foram realizados cinco encontros. O primeiro encontro foi a exibição do filme brasileiro *Cidade de Deus*. Após o filme desenvolvemos um debate, como não sentimos a turma à vontade quando nos propomos a gravar o debate, achamos que ainda era cedo para este processo e que qualquer atitude

precipitada poderia comprometer o resultado final do projecto) que utilizou o filme como ponto de partida para que, a partir dele, os próprios alunos se aproximassem cada vez mais das suas realidades e contextos de vida.

No segundo encontro foi exibido o filme português *Zona J*, seguido também por um debate entre os alunos. A proposta para a gravação deste segundo debate teve a adesão de toda a turma de forma natural. Neste encontro, e a pedido da turma exibimos também o documentário brasileiro *Falcão, meninos do tráfico*. Comentamos sobre o filme e os jovens mostraram interesse em visiona-lo. Durante a tarde foi realizada a aula/debate com o realizador do filme *Zona J*, Leonel Vieira, e o áudio foi digitalmente gravado.

No terceiro encontro, realizamos uma entrevista com a professora de Cidadania, e iniciamos a aula aplicando um questionário aos alunos sobre violência. Após todos responderem ao questionário, falamos sobre produção de filme e demos início a pré-produção do vídeo com a formação da equipa de filmagem e as diversas tarefas a realizar.

Com o decorrer do trabalho de investigação-acção percebemos a necessidade de contactos mais longos com a turma. Passamos a utilizar horários de outras aulas/disciplinas e algumas vezes fomos mais de uma vez por semana à escola. Foi exactamente isso que aconteceu com o quarto encontro, o qual não estava planeado no calendário, entrevistamos o professor responsável pelas aulas técnicas e terminamos a distribuição de tarefas na equipa de filmagem.

No quinto encontro, iniciamos a construção do guião para o vídeo e no sexto, o guião foi finalizado. Ressaltamos que o trabalho do guião foi desenvolvido em conjunto por toda a turma, baseado no que havíamos trabalhado-reflectido-pensado-questionado nos encontros anteriores.

Observação selectiva – terceira fase

A terceira fase, que chamamos de observação selectiva, foi a etapa mais prática do projecto, onde estávamos de facto focados para a preparação e realização do vídeo.

Com o passar do tempo, os encontros e todo o processo metodológico utilizado, os alunos encontravam-se mais preparados e "maduros" para falarem sobre questões relacionadas consigo próprios e sobre a juventude da qual fazem parte. Tanto o investigador como os investigados estavam numa fase analítica, onde todo o processo desenvolvido até então (diálogos, problemas e questões) tomava forma e as ideias começavam a surgir juntamente com o desejo da acção efectiva.

A equipa de som e de câmara, juntamente com os realizadores, tiveram duas aulas técnicas (cada equipa) para aprenderem a trabalhar com os respectivos equipamentos. As demais equipas desenvolveram tarefas referentes às suas funções no processo de preparação para as filmagens do vídeo. Nesta altura a investigadora teve o papel de coordenar todas as equipas, preparar equipamentos e obter apoios.

Terminada a pré-produção, foram marcados os dias de filmagem, dois dentro da escola e um em externa, e as entrevistas realizadas feitas através do vídeo, agora não mais pela investigadora, mas pelos alunos/investigados.

Durante todo o processo os alunos construíram seu próprio conhecimento e a etapa de realização do vídeo possibilitou que eles tornassem público e expressassem esse conhecimento, sendo apenas orientados pela investigadora, que ía referindo os passos que precisavam ser dados, mas deixando que, tudo fosse pensado e executado pelos alunos.

As equipas de filmagem foram divididas pelos próprios alunos e cada um escolheu o papel que acreditava encaixar-se melhor, ou que mais lhe agradava. Segue abaixo a divisão das equipas seguida de suas respectivas tarefas:

- Realizadores: dois alunos, que participaram de todas as aulas técnicas, e estavam envolvidos de perto com o trabalho de todas as equipas. Seleccionaram, junto com a equipa de pesquisa de campo, as pessoas que seriam entrevistadas, e fizeram grande parte das perguntas durante as filmagens, coordenando todo o processo.
- Pesquisa de campo: um aluno, que também participou da equipa de som, e que, juntamente com os realizadores seleccionou os entrevistados.
- Equipa de câmara: quatro alunos, que escolheram, junto com os realizadores, os melhores ângulos e enquadramentos de filmagem, além das posições onde colocar a câmara. Operaram a câmara durante os três dias de filmagem e eram os responsáveis por ela.
- Equipa de som e música: três alunos, que escolherem as músicas para o documentário e durante as filmagens foram responsáveis pelo áudio do vídeo (microfones, ruídos, etc.) e cuidaram do som na edição.
- Equipa de produção: cinco alunos, que prepararam as autorizações de imagem, os cartazes de aviso de filmagem, as autorizações na escola e os contactos com o restaurante que iria fornecer o almoço para os dias de filmagem, responsáveis por cafés e águas no *set,* fotocópias, etc.
- Entrevistadores: dois alunos, responsáveis oficiais por fazerem as perguntas aos entrevistados.
- Edição: um aluno, responsável pela edição e finalização do vídeo. Nesta fase os realizadores também estiveram presentes.

Nossa ideia foi transformar o processo de realização do vídeo o mais próximo possível de um processo profissional, e para isso tentamos assegurar um bom equipamento de filmagem, apoio para almoço, café e água, cobertura mediática (o programa PICA, da RTP2 fez uma espécie de *making of* das filmagens) e principalmente respeitar a autonomia de cada equipa.

Não temos a ilusão de que o resultado final deste vídeo tenha sido o mesmo de uma equipa verdadeiramente profissional, mas temos a esperança que o resultado final seja a colheita de bons frutos, e que, a semente da liberdade, do "poder fazer" (ser capaz) tenha sido plantada e que a auto estima destes jovens contribua para que eles sejam mais cidadãos, questionadores e realizadores dos filmes da sua própria vida.

> *"Quem edita um vídeo assume para sempre uma posição mais activa e crítica diante da televisão" (Rossetti, 2005:6) e (porquê não?) do cinema.*

Bibliografia

Adorno, Theodor (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.

Adorno, Theodor e Horkheimer, Max (1985). Dialéctica do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Buckingham, David e Block, Liesbeth de (2007). Finding a global voice? Migrant children, new media and the limits of empowerment, in Peter Dahlgren, pp. 147-163, Young Citizens and New Media: Learning for Democratic Participation. New York: Routledge.

Carrano, Paulo Cesar Rodrigues (2002). Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPER.

Carvalho, Maria João Leote e Brites, Maria José (2006). Em torno da condição de jovem: A (re)construção social da juventude in Infância e Juventude nº 4/06, p. 9-67.

Contador, António Concorda (2001). Cultura Juvenil Negra em Portugal. Oeiras: Celta Editora.

Cooper, Elizabeth (2005). What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. Londres: University of Oxford.

Fantin, Monica (2007). A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação. (no prelo) 5ª Sopcom, Braga.

Fantin, Monica (2005). Mídia-educação: conceitos, experiencias, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Editora Cidade Futura.

Feilitzem, Von Cecilia e Carlsson, Ulla (orgs.) (2002). A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Fonseca, Cláudia Chaves (2004). Os meios de comunicação vão à escola? Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC.

Freire, Paulo (2006). A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (2006). Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo e Guimarães, Sérgio (2001). Sobre educação: diálogos. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo e Shor, Ira (2006). Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, Renato Cordeiro (2005). Crueldade, Mídia, e Espessura do Espaço Urbano, in XIV Compós 2005, Cultura das mídias, p. 1-13.

Gonnet, Jacques (2007). Educação para os Media – As controvérsias fecundas. Porto: Porto Editora.

Kirby, Perpetua (2003). Involving young people in research, in Child and Youth Participation: Resource Guide. UNICEF.

Lins, Paulo (2004). Cidade de Deus. São Paulo: Companhia das Letras.

Lusvarghi, Luiza (2005). Cidade de Deus: o realismo e o popular no cinema nacional pós-moderno, in Líbero, ano VIII – nº 15/16 p. 32 – 41.

Magro, Viviane Melo de Mendonça (2002). Adolescentes como autores de si próprios: quotidiano, educação e o hip hop, in Cadernos CEDES, vol.22, no.57, Campinas, agosto/2002.

McIntyre, Alice (2000). Constructing Meaning About Violence, School, and Community: Participatory Action Research with Urban Youth. Fairfield University: Human Sciences Press.

Orofino, Maria Isabel (2005). Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez.

Outeiral, José (2006). A escola é a solução para a violência, in Jornal “O Globo”, Revista, ano 2, nº 99, pp 38 e 39, 18/06/06.

Pais, José Machado (2003). Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Pais, José Machado (coordenação) (1999). Traços e riscos de vida: Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis. Porto: AMBAR.

Pastorelli, Ivanéa Maria (2001). Manual de Imprensa e de Mídia e do Estatuto da Criança e do Adolescente . São Paulo: Câmara Brasileira do Livro

Ponte, Cristina (2005). Crianças em notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico (1970 -2000). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Rossetti, Fernando (2005). Mídia e Escola: Perspectivas para políticas públicas. São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha.

Sampaio, Inês Silvia Vitorino Sampaio (2000). Televisão, Publicidade e Infância. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará.

Save the Children (2003). Interviewing Children: A guide for journalists and others. London: Save the Children.

Soares, Luiz Eduardo e Bill, MV e Athayde, Celso (2005). Cabeça de Porco. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Soares, Rosana de Lima (2005). Comunicación entre culturas: el cine brasileño y los estigmas sociales. Signo y Pensamiento, Bogotá (Colômbia), v. XXIV, n. 46, p. 111-124.

Ventura, Zuenir (2004). Cidade Partida. São Paulo: Companhia das Letras.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Infância protegida? A Imagem mediática das crianças aos olhos do provedor

MADALENA OLIVEIRA
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
madalena.oliveira@ics.uminho.pt

SARA PEREIRA
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
sarapereira@ics.uminho.pt

RUI RAMOS
Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho

PAULA CRISTINA MARTINS
Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho

Resumo:
A exposição mediática de crianças, sobretudo de crianças em risco, é com frequência um tema delicado do ponto de vista da ética jornalística. Prestando-se a um tratamento informativo que por vezes arrisca tocar o sentimento do público, a infância tem-se revelado um campo particularmente fértil de matéria noticiosa. Se as questões relacionadas com a educação e a saúde infantil estão largamente nas páginas dos jornais e nos ecrãs, em consonância com a crescente atenção dos media aos temas sociais em geral, os casos de justiça, muitas vezes implicando casos de abuso sobre menores, são cada vez mais matéria inescapável para jornalistas.
Tomando por referência um estudo da cobertura que a imprensa e a televisão fizeram de crianças em risco em 2008, os autores procuram, neste texto, conhecer a intervenção específica dos Provedores dos Leitores, Ouvintes e Telespectadores em matéria de protecção da imagem da infância nos media. O objectivo é problematizar o papel da literacia mediática para a promoção de acções de sensibilização do público e dos profissionais dos media relativamente aos direitos da criança. Nos termos de uma ética participada pelos cidadãos, procurar-se-á argumentar o papel dos provedores como mecanismo de educação para um consumo crítico dos media.

Palavras-chave:
infância; informação; imagem; ética; provedor

1. Retratos mediáticos da infância

Matéria frequente dos órgãos de comunicação social nacionais, a infância é hoje, talvez bem mais do que o terá sido no passado, um tema privilegiado da agenda dos media em termos informativos. Dados de um estudo[1] sobre a cobertura mediática da infância em 2008

(realizado na Universidade do Minho) atestam, na verdade, uma considerável atenção da generalidade dos órgãos de comunicação social, no plano nacional, à informação sobre ou a pretexto de crianças. Um estudo idêntico havia sido também desenvolvido em 2005, por investigadores do Centro de Investigação Media e Jornalismo[2], registando-se um acréscimo de mais de 500 peças noticiosas de um período para o outro. Embora relativo a um período anterior, também um relatório brasileiro sobre a 'infância na mídia', elaborado pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância, dava conta em 2005 que, na imprensa brasileira, entre 1996 e 2004 o número de inserções em jornais e revistas a propósito de crianças e adolescentes se tinha multiplicado por dezasseis (de quase 11 mil para mais de 160 mil peças) (ANDI, 2005).

Muitas razões poderão talvez explicar esta crescente visibilidade das crianças no espaço público informativo. Se no Brasil se justifica o aumento da cobertura focada nos direitos das crianças e adolescentes em parte pela chegada de Lula da Silva à Presidência do país (que terá impulsionado a imprensa a acompanhar as suas políticas sociais) (ANDI, 2005:4), em termos mais globais poder-se-á dizer que um conjunto diversificado de factores terá concorrido para a maior expressão infantil nas páginas dos jornais e nos ecrãs de televisão. A adopção pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção dos Direitos da Criança (que Portugal ratificou em 1990) foi talvez o marco decisivo para a assunção da infância como matéria de interesse público. Note-se que, no artigo 17, a convenção estabelece que os Estados Partes devem encorajar os media a difundir matéria informativa de «utilidade social e cultural para a criança», sendo também expectável, segundo este enunciado, a elaboração de «princípios orientadores adequados à protecção da criança contra a informação e os documentos prejudiciais ao seu bem-estar». Embora por si só este convénio não determine uma exposição mais regular das crianças no espaço público, é por certo pensável que a própria adopção da convenção terá generalizadamente contribuído para uma maior sensibilidade da sociedade para com as temáticas relacionadas com a infância. O que, associado a um incremento do interesse pelos temas sociais em detrimento dos temas políticos ou económicos ou, mais concretamente, a um incremento da atenção às implicações sociais decorrentes da política e da economia, terá orientado o foco dos media para a pasta da Sociedade. Depois da década de 1990, na verdade, os jornais engrossaram as páginas desta editoria e os próprios telejornais foram dedicando mais tempo aos dossiers sociais na mesma proporção em que a política (nacional e internacional) se foi tornando mais discreta[3].

A proliferação das instituições sociais de protecção da infância (centros de acolhimento e de emergência infantil, nomeadamente), assim como a mediatização de casos singulares de risco infantil (casos de abuso, de rapto e de doença, por exemplo) multiplicaram os pretextos para olhar para este segmento social como fonte de notícia. Acompanhando, na verdade, o dinamismo de organizações vocacionadas para a protecção da infância, pode dizer-se que a comunicação social foi registando nas últimas duas décadas um investimento significativo na diversificação dos ângulos de cobertura jornalística da infância. Com efeito, o reconhecimento dos direitos da criança como valor-notícia, associado a uma especialização de várias áreas de intervenção social, como a educação, a saúde e os serviços de assistência social, nas fases mais elementares do desenvolvimento do indivíduo, terá sido, em certa medida, determinante de uma mais intensa actividade jornalística em redor do universo infanto-juvenil.

A par destas circunstâncias, um ambiente concorrencial entre os próprios media pode também ter favorecido uma certa propensão para o tratamento informativo de temáticas de carácter mais sensível. Na verdade, pode talvez dizer-se com propriedade que a infância se presta, enquanto território informativo, pela carga dramática e até polémica de alguns casos, à lógica de folhetim e a uma agenda continuada, bem propícia às estratégias de conquista das audiências. Assuntos aparentemente menores foram tomando proporções mais generosas e adquirindo posição mais significativa na agenda mediática. Se, no que concerne a educação, se viu ganharem expressão temas como os programas curriculares e a organização escolar, também no que se refere aos tempos livres o olhar jornalístico se foi dispersando pelas preocupações com os hobbies, a relação com as novas tecnologias e com os próprios media, assim como pelas questões emergentes nos campos da medicina ou da segurança infantil.

Ora, se já de si a infância é potencialmente uma área atractiva do ponto de vista informativo, mais o é ainda quando a este dado juntamos a variável 'risco'. Numa altura em que se generalizam discursos e modelos teóricos assentes na admissão do 'risco' como condição intrínseca às sociedades contemporâneas, assunção cara à tese de Ulrich Beck segundo a qual à sociedade industrial sucede a sociedade (industrial) do risco (Beck, 1997), também a noção de 'crianças em risco' é, neste contexto, um critério de noticiabilidade. Com efeito, tendo como referência o estudo desenvolvido em 2008 sobre o retrato mediático da infância, deve reconhecer-se que mais de metade (65%) das notícias publicadas pelos jornais configuravam naquele ano notícias de crianças em risco. O mesmo acontecia relativamente à cobertura televisiva, tendo a existência de risco sido registada em quase 70% das 1476 peças jornalísticas. Devem-se talvez estas estatísticas, em parte, a um amplo entendimento do conceito de risco na infância. Correspondendo, de facto, a qualquer ameaça identificável à integridade física e/ou psicológica de crianças e/ou jovens (menos de 18 anos de idade), ao seu crescimento, desenvolvimento psicológico e integração social, o risco foi considerado, neste estudo em particular, quer naquilo que são as circunstâncias já estabelecidas quer no âmbito das ocorrências potenciais.

Em harmonia, de algum modo, com os debates em torno dos riscos ambientais, dos riscos de saúde ou mesmo dos riscos políticos, os riscos da infância inscrevem-se, portanto, no plano de uma espécie de sociologia dos perigos que sugere um imperativo de protecção. Assim se compreenderá, portanto, que, nestes esquemas de mediatização crescente, as crianças sejam tratadas em esferas temáticas que privilegiam o domínio da justiça e protecção, das relações e conduta social, da segurança e de políticas e medidas sociais. Estes são, com efeito, os conteúdos temáticos predominantes quando falamos de notícias sobre crianças em risco, sendo neste contexto motivos de noticiabilidade mais frequentes os crimes, o abandono, o abuso, os raptos, os casos judiciais em geral e processos de adopção em particular.

Face a estes dados, poder-se-ia dizer que, longe da imagem de pureza, inocência e candura com que a infância era descrita nas representações visuais clássicas, da pintura ao início da fotografia, agora o retrato da criança é atravessado por uma ideia permanente de perigo. Hoje, de facto, contrariando o mito do imaginário popular (Holland, 2004), a infância de que se fala remete para a imagem da criança que precisa de protecção, da criança que é vítima de crime, da criança que, por má conduta social, é ela própria também agente de agressão, da criança que, em síntese, está em risco.

Com um carácter que pode anotar-se como sedutor, a infância é assim um domínio que condiz bem com a lógica actual dos media, naquilo que é a perseguição da emoção como motor da notícia. Engrenagem emotiva que toca o sentimento do público, que prende a atenção, que dá conta de uma espécie de compaixão relativamente às apreensões daqueles que cumprem directamente o adágio de educar, a informação sobre crianças em risco é hoje, por outro lado, um sinal daquilo que Mario Perniola anotou como sendo um "sentir em conjunto", que releva da "perda do sentir individual" (Perniola, 1993).

Signo de um tempo em que a experiência do mundo se faz cada vez mais segundo o modo da emoção, um modo que é, parafraseando as teses de Michel Maffesoli sobre o reencantamento do mundo (2007), suportado por um «sentimento de pertença», esta "sensibilidade" dos media para dossiers de natureza social tem-se estendido inclusive em domínios talvez aparentemente inesperados à escolha de ângulos a partir da experiência de crianças. Assim se tem visto acontecer, por exemplo, em contextos de conflitos armados, quando os jornalistas exploram a vivência da guerra a partir dos mais novos, numa tentativa de descobrir ângulos originais para descrever os acontecimentos[4]. Embora nos faltem dados empíricos para demonstrar estatisticamente a relevância de tal observação, não será menos significativo o que vemos acontecer também no relato sobre dados económicos ou políticos, tratados com alguma frequência a partir de abordagens que tornam a infância num factor decisivo do valor-notícia[5]. Resultado, talvez, de um trabalho de fontes especializadas que procuram orientar a acção dos media no sentido da promoção e valorização das políticas de intervenção junto de menores, este reforço da atenção pública sobre as crianças – que passa

inclusive pelo seu aproveitamento imagético para reportagens (áudio)visuais sobre temas de interesse geral – denota, em todo o caso, uma certa disposição das redacções para encontrar notícia em terrenos quiçá menos convencionais.

Ainda que uma propensão para aquilo que Marc Litz chamou 'jornalismo compassivo' (journalisme compassionnel) (Litz, 2001) não seja um exclusivo das reportagens sobre infância, a verdade é que a revelação de determinados crimes sobre menores muito terá contribuído para a admissão da emoção no relato informativo. Associados à migração da informação dos suportes textuais para os suportes visuais, os escândalos públicos de pedofilia que aproximaram a realidade mediática portuguesa à realidade belga (recorde-se que, se em Portugal vimos despertar, em 2002, o caso Casa Pia, na Bélgica tinha-se revelado em 1996 o chamado 'Affaire Dutroux') muito terão contribuído para que a emoção tenha adquirido peso informativo. Diz Litz que «o que alguns chamam de 'jornalismo branco' aparece como uma manifestação da emoção na informação», a emoção reconhecida como «um valor menos negativo, menos escondido na sua demonstração pública do que antes» (ibidem).

Fazendo parte de um sistema mais vasto que opera para a criação, segundo José Augusto Mourão, «de um imaginário a que se poderia chamar a 'mundialização dos afectos» (Mourão, 2002:76), a cobertura noticiosa da infância enquadra-se num regime mediático que trouxe a dor da gente para os jornais. Sinal dos tempos, de uma «sentimentalização das sociedades» (Mourão, ibidem), a exposição das crianças no espaço público mediatizado não será imune à transformação da idiossincrasia das sociedades contemporâneas. Assumindo-se que à sociedade de índole ideológica sucede hoje uma sociedade de índole sensológica (Perniola, 1993), compreender-se-á que a uma informação estritamente factual suceda também uma informação de pendor mais sensitivo, num contexto que sugere, por conseguinte, o reconhecimento de um cunho sedutor à infância.

2. Mediatização das crianças sob a égide da protecção

Aprovado em Maio de 1993, o actual Código Deontológico dos Jornalistas Portugueses estabelece no ponto 7 que «o jornalista não deve identificar, directa ou indirectamente, as vítimas de crimes sexuais e os delinquentes menores de idade, assim como deve proibir-se de humilhar as pessoas ou perturbar a sua dor». No mesmo sentido, o próprio Estatuto do Jornalista, na sua mais recente formulação, depois das alterações introduzidas pela Lei nº 64/2007 de 06 de Novembro, define como deveres dos jornalistas, no que concerne a infância, o compromisso de «não identificar, directa ou indirectamente, as vítimas de crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual, contra a honra e contra a reserva da vida privada até à audiência de julgamento, e para além dela, se o ofendido for menor de 16 anos, bem como os menores que tiverem sido objecto de medidas tutelares sancionatórias» (alínea g do Artigo 14º). Embora se tenda a reconhecer que a cobertura noticiosa da infância pode ser um assunto delicado em termos ético-deontológicos, a verdade é que, pelo menos no contexto português, a legislação é consideravelmente escassa nesta matéria. Para além das disposições genéricas do texto da própria Constituição da República Portuguesa acerca dos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos, bem como do dever de protecção da infância por parte do Estado, apenas breves referências à necessidade sobretudo de proteger a identidade de menores são enunciadas na legislação específica do domínio dos meios de comunicação social.

Embora esta aparente omissão seja mais ou menos coincidente com o que acontece ao nível internacional, têm-se conhecido, no entanto, movimentos mais ou menos recentes que dão conta de uma necessidade de reflectir sobre esta matéria. Criada formalmente em 1993, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância é um exemplo pragmático destes movimentos. Apresentando-se como uma associação com «o compromisso e o desafio de contribuir para um jornalismo que tanto denunciasse os abusos contra os direitos quanto trouxesse visibilidade às acções (…) que aportam soluções no combate à exclusão, promovendo respeito, bem-estar e oportunidades para crianças e adolescentes»[6], esta associação brasileira tem também promovido, com regularidade, a produção de documentos contributivos do debate sobre a

relação entre a infância e a comunicação social. Mas especificamente sobre a cobertura jornalística de crianças e adolescentes é inescapável uma referência a um relatório produzido pela Federação Internacional de Jornalistas, em 1998, com o intuito de apresentar linhas de orientação específicas sobre a cobertura dos direitos das crianças. Intitulado "Information and Child's Rights – the challenge of media engagement", este documento visava sobretudo reflectir sobre o envolvimento dos media na promoção dos direitos da criança. Ainda assim, e relatando a análise feita a códigos deontológicos dos jornalistas de diferentes países, este documento constitui-se de algum modo como uma espécie de guia da conduta dos profissionais durante a actividade jornalística no domínio da infância. Com efeito, ao alertar para a necessidade de evitar uma cobertura sensacionalista e estereotipada da infância, a Federação lembra a importância de ter sempre presente as consequências da identificação de menores, sugerindo o uso de pseudónimos nos casos considerados adequados e recomendando cautela na divulgação de imagens de crianças.

Embora não tenham o carácter vinculativo de matéria regulada por lei, estes princípios – que coincidem na generalidade com o disposto na legislação portuguesa – pressupõem uma atitude de auto-regulação dos jornalistas, ao mesmo tempo que se constituem como pressupostos orientadores da intervenção dos órgãos reguladores da comunicação social. Por outro lado, sendo produto de um debate internacional, estas linhas de conduta (retomadas num guia para jornalistas elaborado pela ANDI, em 2009) apresentam-se como indicativas do que parece ser eticamente aceitável no campo da mediatização da infância.

Ao reconhecer o papel que os jornalistas podem desempenhar na promoção do respeito pela criança e na denúncia pública de violações dos seus direitos, a Federação Internacional de Jornalistas encoraja, contudo, o diálogo entre os profissionais e as organizações de apoio à infância, no sentido de problematizar as práticas de edição e publicação de informação. Subentendem estes propósitos o reconhecimento de que a actividade jornalística deve ser sujeita ela própria a uma espécie de supervisão ou escrutínio público, na medida em que, por imperativos de natureza diversa, também no tratamento informativo dos mais novos se identificam condutas jornalísticas por vezes eticamente reprováveis.

Não seria necessário, com efeito, atravessarmos a fronteira para citar exemplos que justifiquem estas preocupações. Desde a identificação de menores em situação de vulnerabilidade ou de abandono (como a criança que, em 2005, ficou conhecida como a 'bebé de Viseu', mas que vários jornais também chamaram pelo nome próprio), à excessiva exposição mediática, mesmo que não identificada (como no conhecido caso Esmeralda, que atravessou a comunicação social portuguesa durante vários meses entre 2008 e 2010), serão, na verdade, muitos os casos quotidianos que demonstram as fragilidades do jornalismo num campo muito sujeito a ambiguidades. Numa notícia revelada em Março de 2008, a propósito dos resultados do estudo 'Crianças e Jovens em Notícia', reconhecia-se que «as crianças que são notícia sofrem duas vezes». A peça, assinada pela jornalista Ana Dias Cordeiro, concluía, na verdade, que «muito separa o que é retratado nos media e a protecção que a lei prevê para as crianças» (ver jornal Público, edição de 11 de Março de 2008).

Entre o desejo de 'instrumentalizar' os media a favor de causas em defesa da infância (como assistimos no caso do desaparecimento de Madeleine McCain, por exemplo) e a necessidade de proteger a imagem dos menores, parece, pois, haver um fosso ético-deontológico que torna muito susceptível a presença das crianças nas notícias. Fundada na contradição que opõe 'exposição' e 'protecção', a mediatização da infância, sobretudo da infância em risco, é um desses fenómenos em que se luta paradoxalmente entre o 'estar' e o 'não-estar', entre o 'dar a ver' e o 'resguardar'. Sendo aparentemente positiva, a maior visibilidade dos mais novos na imprensa, definida pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância, em 2006, como «a conquista de um espaço privilegiado» (ANDI, 2006), não esconde, no entanto, uma apreensão que flutua nas inquietantes contradições da modernidade.

3. A infância aos olhos dos provedores dos media

Com uma ampla função de apreciar a actividade dos media em resposta a interpelações do público, os news ombudsmen são uma instância de reflexão sobre a performance dos profissionais da informação. Embora não lhes cumpra uma tarefa sancionatória, a verdade é que se constituem como figuras de análise do trabalho dos jornalistas. Estreitamente ligados à crítica de imprensa, os ombudsmen (que, em português, adquiriram a designação de 'provedores') são, em certa medida, uma espécie de examinadores do desempenho dos profissionais. De acordo com Marc François Bernier, eles dedicam-se «essencialmente a inclinar-se sobre os comportamentos reais, caso a caso, a analisá-los e a tomar uma decisão» (1995:156-157). Ainda que a sua acção não preveja a aplicação de medidas eventualmente punitivas, aos provedores pode cumprir um papel relevante em matérias embaraçosas que não admitam propriamente disposições definitivas, como acontece, em muitos casos, na prática jornalística que visa a infância.

De acordo com a Organisation of News Ombudsmen, fundada em 1980, a pertinência de um ombudsman num jornal ou emissor radiofónico ou televisivo prende-se com estes cinco propósitos gerais:

> *«1) empreender a qualidade dos trabalhos noticiosos, monitorizando a exactidão, a justiça e o equilíbrio; 2) ajudar os jornalistas a ser mais acessíveis e escrutináveis pelos leitores e pelos membros da audiência, e a tornarem-se assim mais credíveis; 3) incrementar a consciência dos profissionais de informação sobre as preocupações do público; 4) poupar tempo aos editores e directores de informação, canalizando as queixas e outras interpelações para os responsáveis individuais; 5) resolver algumas queixas que, de outro modo, seriam canalizadas para advogados e se tornariam mais dispendiosas» (ver http://www.newsombudsmen.org/what.htm).*

Tal como sugere a enunciação destes objectivos, é acima de tudo na qualidade de mediador que o trabalho do provedor verdadeiramente importa. Ele é uma espécie de 'go-between', como sugeria Mário Mesquita (1998:17) num livro em que, reunindo os seus próprios textos de provedor, reflecte sobre a função, sugerindo inclusive que o provedor tem apenas poder para avaliar, recomendar, criticar e promover a ponderação dos actos jornalísticos. Mas nesta função essencialmente pedagógica ou educativa, o ombudsman deve ser «um agente de aproximação, uma vez que ele pode sensibilizar os jornalistas para os direitos e liberdades do público informando este último dos deveres dos jornalistas e da sua função social» (Bérnier, 1995:160).

Na perspectiva destas competências, e tendo presente o ano em análise no projecto 'Imagens da Infância' que sustenta este artigo, foi desenvolvido um trabalho com o intuito de perceber se e como olharam os provedores dos meios de comunicação social portugueses para o tratamento informativo da infância. O objectivo deste trabalho prendeu-se, de algum modo, com a necessidade de responder à pergunta «É a cobertura jornalística da infância motivo para a intervenção dos provedores?». Associado a esta interrogação esteve também o propósito de perceber o alcance do debate promovido pelos provedores a pretexto do carácter e dos efeitos das práticas jornalísticas na edição de notícias implicando crianças. Para tanto, foram considerados os provedores em exercício em 2008: O Provedor do Telespectador, do serviço público de televisão, José Paquete de Oliveira; o Provedor do Ouvinte, do serviço público de rádio, Adelino Gomes; o Provedor dos Leitores do Diário de Notícias, Mário Bettencourt Resendes, e o Provedor dos Leitores do jornal Público, Joaquim Vieira[7].

A metodologia utilizada na operacionalização desta tarefa consistiu, no caso da imprensa, na recolha sistemática dos textos semanais dos provedores. Sendo este o trabalho resultante da acção dos provedores, entendeu-se que os textos publicados nos próprios jornais deveriam constituir o corpus privilegiado desta apreciação[8]. No que respeita os provedores do serviço público de radiodifusão, foram analisados sobretudo os relatórios produzidos anualmente pelos provedores e visionadas e auscultadas as emissões consideradas relevantes a partir do índice de edições dos respectivos programas[9]. Uma vez que a análise a que nos reportamos não resultou num trabalho excessivamente extenso do ponto de vista das

ocorrências, permitimo-nos enunciá-las e apreciá-las uma a uma, procurando do conjunto fazer uma leitura especulativa.

Percorrendo as colunas dos jornais relativas aos provedores dos leitores referidos, através de uma leitura extensiva de todos os textos publicados em 2008, verificamos, com efeito, que são muito pouco numerosos os textos com referências à infância, nenhum a tomando como objecto central da intervenção. No jornal Público, a primeira ocorrência regista-se a 08 de Junho, numa caixa secundária motivada por uma interpelação de um leitor a propósito de uma notícia de capa do jornal intitulada «Gays: Lisboa já tem um clube privado de sexo». Conta o provedor que o leitor questionava se seria «bonito uma criança ou um jovem (em crescimento, em maturação biológica, corporal e psíquica) pegar no PÚBLICO e deparar com esta escatológica notícia, verdadeiramente edificante?». Ora, a esta interrogação respondeu Joaquim Vieira, considerando que denunciava uma «atitude homofóbica, ancorada em preconceitos segregacionistas à moda do século XIX, ignorando vivermos no século XXI», razão pela qual encarou o protesto como carecendo de fundamento.

Cerca de dois meses depois, a 10 de Agosto, reportava o provedor a mensagem de uma leitora que se questionava sobre a pertinência de uma imagem em que se mostrava o braço de uma criança morta nos escombros de um terramoto na China. Apesar de esta interpelação se poder prestar a uma reflexão sobre o uso de imagens de crianças nas notícias (e os seus limites), o provedor optou por tomar uma perspectiva genérica mais dirigida ao debate sobre a relação das fotografias com a emoção do que propriamente sobre a exposição de crianças. Por isso, reconhecendo haver um grau de emoção implicado, Joaquim Vieira transcreve ainda a nota da leitora que admite que «faz parte do trabalho do jornalista conhecer o drama humano», mas em termos de apreciação limita-se, neste caso também remetido para uma caixa secundária do texto, a reportar o esclarecimento do editor do Público.pt.

No Diário de Notícias, a informação sobre infância dá o mote ao texto do provedor de 12 de Julho. Sob o título «Os nossos filhos não podem passar por pobres…», esta coluna de Mário Bettencourt Resendes é especialmente motivada pelos comentários de alguns leitores a uma notícia em que o jornal dava conta de um concerto «que decorreu no Anfiteatro ao Ar Livre da Fundação Gulbenkian, onde se ouviu uma orquestra de '135 crianças e jovens dos bairros desfavorecidos e problemáticos do Casal da Boba, na Amadora, e de Vialonga, em Vila Franca de Xira'». Na verdade, em reacção a esta notícia, leitores que não gostaram do tom da reportagem escreveram ao provedor, manifestando indignação nomeadamente pelo título da peça original, «A orquestra dos meninos pobres», publicada a 30 de Junho. Considerando que o título era «fracturante» e não servia «os propósitos da integração», como transcreve Bettencourt Resendes, uma das leitoras queixou-se da «infeliz associação entre marginais de rua com crianças, é verdade, pobres, mas filhas de gente honesta e trabalhadora». Sendo este o único pretexto de que o provedor do Diário de Notícias dá conta que poderia ter motivado uma reflexão mais ampla sobre o retrato da infância nas notícias, a resposta às interpelações quedou-se na reprodução do comentário feito pela sub-directora do jornal, a que o provedor nada acrescentou. Ao responder directamente às críticas enunciadas pelos leitores, a direcção do jornal contra-argumentou, dizendo que «a integração não se favorece ignorando a pobreza» e sugerindo que a pobreza «é uma condição social, não é um estigma».

Em 27 de Setembro, o provedor do Diário de Notícias voltaria a mostrar um motivo para problematizar a cobertura noticiosa desta vez de adolescentes e jovens. Com efeito, remetendo para críticas de um leitor a uma reportagem sobre a delinquência e violência juvenis, Bettencourt Resendes reconheceu que o trabalho jornalístico do DN tinha tido, entre outros, o mérito de «levantar o véu sobre vivências que a grande maioria da população desconhece». E comentando em particular o estilo da jornalista que assinava a peça, admitiu que «o registo de 'guião cinematográfico' da escrita pode chocar alguns espíritos mais sensíveis, mas suscita também o 'murro no estômago' que, por vezes, é necessário transmitir em circunstâncias mais dramáticas.» Num texto ainda menos focado na infância/adolescência do ponto de vista da análise, embora tendo-a como ponto de partida, o provedor tratou ainda, na coluna que assinou no dia 01 de Novembro, o tratamento informativo de uma notícia sobre um jovem agressor,

identificado como salesiano. Tendo em linha de conta que a designação 'salesiano' era ali imprecisa, por se tratar de um estudante de um Colégio Salesiano e não de um membro desta comunidade clerical, o provedor reflecte sobretudo, neste caso, sobre a utilidade e o valor da identificação da escola frequentada por um jovem com comportamentos de agressão. Questionando, portanto, a prática jornalística, Bettencourt Resendes reconhece que bastaria a indicação de se tratar de um jovem 'estudioso e tranquilo' «para caracterizar um perfil de comportamento adolescente».

A propósito de abusos sexuais a crianças, este provedor haveria de se referir ainda, em 22 de Novembro, ao «risco dos números num título de jornal». O trabalho jornalístico em apreciação neste texto reportava a uma manchete do jornal, da edição de 12 de Novembro, que titulava «Abusos sexuais a crianças já cresceram 40 por cento em 2008». Ainda que a notícia em causa visasse a infância, a abordagem do provedor e do próprio director do jornal que comentou a queixa recebida de um leitor limitou-se a debater, como se sugeria desde o título, 'o risco dos números'.

Permitindo a consideração de outros dados, para além daquilo a que se presta a apreciação dos programas semanais, a leitura do Relatório do Provedor do Telespectador relativo à actividade de 2008 resulta numa talvez mais global percepção da problematização, a este nível, da cobertura informativa da infância/adolescência. Ora, a partir destes dados, notamos, ao contrário do que nos é possível assinalar para a imprensa com os elementos de que dispomos, que as crianças foram um dos mais frequentes assuntos das mensagens dirigidas ao Provedor. A par das queixas sobre a repetição de programas e dos comentários sobre 'Privacidade', as crianças foram o pretexto mais vezes identificado no contacto com José Paquete de Oliveira. De acordo com as explicações do Relatório, prende-se esta frequência mais com o prisma da susceptibilidade das crianças relativamente aos conteúdos televisivos do que ao tratamento informativo da infância propriamente dita. Em todo o caso, é talvez significativo o facto de este ser um dos motivos com mais ocorrências na interacção com esta instância de auto-regulação.

Para além deste facto, acresce ainda a informação de queixas tratadas pelo provedor, em resposta directa aos telespectadores sem tratamento formal no programa. Na verdade, apenas três programas, em 2008, tiveram a infância como tema central, ainda que nenhum do ponto de vista da informação: 1) o de 12 de Janeiro, sobre o concurso 'Sabe mais que um miúdo de 10 anos', alusivo ao entretenimento; 2) o de 23 de Fevereiro, uma edição em que o provedor deu razão a queixas segundo as quais os jovens não seriam suficientemente ouvidos na TV; 3) e o de 01 de Novembro, sobre «Pedagogia dos Media». Nesta emissão em particular, o provedor dava conta das muitas interpelações recebidas a pretexto do «serviço que a RTP presta às crianças e jovens», reconhecendo ter todo o sentido dar atenção a um debate sobre os critérios de programação da televisão pública para os mais novos. Pois, para além destas emissões, o provedor ocupou-se, nos bastidores do ecrã, da resposta a três queixas formais: a primeira, sobre uma reportagem que identificava crianças de uma escola e genericamente as considerava como carenciadas; depois, uma queixa sobre a reportagem intitulada «Infância Perdida» e finalmente uma queixa sobre a emissão de reportagens com identificação de crianças institucionalizadas. Não conhecemos, no entanto, nem o teor destas queixas nem o sentido da resposta produzida pelo provedor.

No que respeita a rádio de serviço público, apesar de 2008 ter sido o ano de transição entre dois provedores (na primavera, a José Nuno Martins sucedeu Adelino Gomes), não há registo de que a infância/adolescência tenha sido objecto de atenção, nem do ponto de vista da informação nem do ponto de vista do entretenimento/animação.

É certo que uma análise mais definitiva da acção dos provedores deveria considerar um trabalho mais intensivo junto dos seus gabinetes, nomeadamente com suporte em entrevistas àqueles que se ocuparam da função no período analisado. Quisemos, porém, colher percepções a partir do ponto de vista do leitor/ouvinte/espectador e, exclusivamente a partir dos materiais públicos, apreciar em que me medida foi ou não a cobertura jornalística sobre crianças objecto de reflexão ético-deontológica dos provedores. Não consente, no entanto, o

percurso de leitura realizado concluir que o papel desta instância de regulação do jornalismo tenha sido, em 2008, muito insistente no plano da adequação do discurso jornalístico aos adágios de protecção da infância. Não tendo ignorado este grupo etário, os provedores não tiveram acções muito expressivas na análise e no debate sobre os procedimentos jornalísticos de informação sobre crianças, ou crianças em risco. Mesmo quando o fizeram, não foram genericamente muito incisivos na questão particular desse dilema que opõe a exposição e a protecção da imagem dos mais novos. Pode dizer-se que estas respostas encontradas nos espaços dos provedores são apenas a consequência daquilo que é a própria sensibilidade do público para exigir a reflexão ético-deontológica, na medida em que a função do provedor é, acima de tudo, acolher e procurar resposta para os leitores, os ouvintes e os telespectadores naquilo que são as suas dúvidas. Poderá, por outro lado, inferir-se que, afinal, ao contrário de um certo preconceito, os jornalistas 'cuidam' da infância no cumprimento da sua justa exposição no espaço público.

Não arriscando uma conclusão definitiva sobre esta matéria, entendemos que este trabalho deixa ainda em aberto interrogações que precisariam de ser exploradas com outro alcance. Na verdade, sendo a infância uma matéria que se reconhece genericamente como sendo tão sensível, discutida inclusive em alguns casos em blogues, por exemplo, que significará este 'silêncio' ou 'discrição' dos provedores? Poderão estes mediadores entre o público e os órgãos de comunicação social intervir de modo mais crítico? Pode, por outro lado, esperar-se um papel mais determinante da educação para os media, nomeadamente através dos provedores, no que à consciencialização do carácter emotivo da informação diz respeito? Devem ou não os provedores ser mais interventivos na protecção dos direitos da criança? Talvez configurem estas questões uma assunção que toma o provedor como um protector. Não será, no entanto, esta ideia de desprotecção, de risco, ela própria uma construção mediática que reclama reflexão?

Referências Bibliográficas

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA – Infância na mídia: a criança e o adolescente no olhar da imprensa brasileira. Brasília: ANDI, 2005.

BECK, Ulrich (1997) Risk society: towards a new modernity. London: Sage Publications

BÉRNIER, Marc-François (1995) – Les Planqués – Le journalisme victime des journalistes – Québec : VLB Éditeur

HOLLAND, Patricia (2004) Picturing childhood: the myth of the child in popular imagery. London: IB Tauris

MAFFESOLI, Michel (2007) Le réenchantement du monde. Paris : Éditions Perrin

MESQUITA, Mário (1998) – O Jornalismo em Análise – a coluna do Provedor dos Leitores em análise, Coimbra: Minerva

MOURÃO, José Augusto (2002) – "Vínculos, novos vínculos, desvinculação" – in MIRANDA, J. A. Bragança de (org.) – Crítica das Ligações na Era da Técnica – Lisboa: Tropismo

PERNIOLA, Mario (1993) Do sentir. Lisboa: Editorial Presença

Outras referências

Resendes, Mário B. (2008) – "O risco dos números num título de jornal" – coluna do Provedor de 22 de Novembro

Resendes, Mário B. (2008) – "Tudo bons rapazes…" – coluna do Provedor de 01 de Novembro

Resendes, Mário B. (2008) – "As fronteiras difusas do interesse jornalístico" – coluna do Provedor de 27 de Setembro

Resendes, Mário B. (2008) – "Os nossos filhos não podem passar por pobres…" – coluna do Provedor de 12 de Julho

Vieira, Joaquim (2008) – "Nada está escrito" (caixa intitulada "O lugar do sexo gay") – coluna do Provedor de 08 de Junho

Vieira, Joaquim (2008) – "Imagem, texto e contexto" (caixa intitulada "Uma questão de sensibilidade") – coluna do Provedor de 10 de Agosto

Relatório do Provedor do Telespectador relativo a 2008

Relatório do Provedor do Ouvinte relativo a 2006-2008

Relatório do Provedor do Ouvinte relativo a 2006

[1] Estudo desenvolvido no âmbito do projecto «Imagens da Infância: discursos mediáticos sobre as crianças em risco» (financiado pela FCT, com a referência PTDC/CCI/64130/2006). No plano deste trabalho foram analisadas todas as edições de 4 jornais diários (Público, Diário de Notícias, Jornal de Notícias e Correio da Manhã) e todas as edições dos três principais noticiários da noite dos três canais generalistas da televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), do ano de 2008. Os resultados registam um total de quase 6000 peças jornalísticas na imprensa e de quase 1500 peças televisivas directa ou indirectamente relativas à infância.

[2] Projecto 'Crianças e Jovens em Notícia', financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia , com a referência POCI/COM/60020/2004

[3] Um estudo diacrónico das edições do telejornal da RTP (que assinalou, em 2008, 50 anos de emissões regulares) revela que entre 1958 e 2008 os jornais televisivos foram-se dispensando da quase exclusividade dos temas políticos para se orientarem progressivamente pelos temas de ordem social.

[4] Muitos exemplos poderiam ser citados para ilustrar este tipo de opção editorial de diferentes órgãos de comunicação social. Mesmo reportando-nos apenas ao ano em análise no estudo de suporte deste texto variados trabalhos jornalísticos poderiam ser convocados para, talvez sobretudo do ponto de vista da imagem, demonstrar como a infância pode ser tomada como um recurso argumentativo para tornar convincente uma abordagem da realidade (cite-se por exemplo um trabalho fotojornalístico do jornal Público, em Fevereiro de 2008, a propósito dos campos de deslocados no Quénia, quando a única imagem que acompanha a notícia de 'Grande Plano' é a de uma criança a espreitar o exterior a partir de uma lona rota).

[5] Em 25 de Fevereiro de 2008, por exemplo, os jornais portugueses davam conta de um relatório da Comissão Europeia sobre pobreza infantil, tendo este documento sido tomado como pretexto para, a partir da infância, reportar cenários de miséria no país (inclusive com imagens que juntavam crianças a espaços degradados – ver, por exemplo, jornal Público deste dia nas páginas de 'Destaque').
[6] Ver http://www.andi.org.br/portal-andi/page/historia
[7] À data deste texto, porém, na imprensa portuguesa só o jornal Público mantém em funções um Provedor dos Leitores, estando a função, pelo menos aparentemente, suspensa no Diário de Notícias, que a manteve até 2009, e no Jornal de Notícias, que a manteve até 2007.
[8] Note-se que o trabalho do Provedor se faz diariamente, embora, na imprensa portuguesa, ele só se torne público uma vez por semana, na medida em que uma das suas obrigações se prende precisamente com a produção de uma coluna semanal, normalmente temática ou a partir de uma ou várias interpelações dos leitores. Embora não se esgote na produção desta coluna semanal, é neste espaço que o trabalho do provedor é particularmente visível ao conjunto do público.
[9] Refira-se que quer o Provedor do Ouvinte quer o Provedor do Telespectador produzem um programa semanal na rádio e na televisão públicas com o intuito de apresentar publicamente o trabalho que desenvolvem no contacto diário com os públicos. Este programa tem na rádio a designação 'Em nome do Ouvinte' e na televisão 'A voz do cidadão'.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

O lugar da participação dos cidadãos nos media:o caso do programa 'Banda Ampla' da TV3 da Catalunha

FÁBIO FONSECA RIBEIRO
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) – Universidade do Minho, Braga
fabiofonsecaribeiro@gmail.com

Resumo:
No seio dos estudos sobre literacia mediática, o conceito de 'participação' assume uma relevância cada vez mais notada. Para tal concorrem não só as recomendações[1] da Comissão Europeia de 2009 (perspectivando este termo no âmbito de uma democracia «activa dos cidadãos e do incremento do diálogo intercultural»), mas também de diversos trabalhos como o *Study for Assessment for Media Criteria Levels* (Outubro de 2009) da EAVI (European Association for Viewers' Interests) que define a participação dos cidadãos nos media como uma competência social, uma capacidade comunicativa, no topo da pirâmide dos Critérios de Aferição da Literacia Mediática[2].
Partindo do reconhecimento da participação como uma das dimensões fundamentais da cidadania (Sherry Arnstein, 1969) e intimamente relacionada com a alfabetização mediática (Peréz-Tornero, 2004), a presente comunicação procura dar a conhecer uma investigação sobre as representações mentais e sociais de um grupo de participantes do programa de opinião pública 'Banda Ampla', da televisão pública catalã TV3. Com o objectivo de identificar as motivações inerentes à participação no programa, pretendeu-se investigar igualmente sobre os níveis de adesão dos participantes face às possibilidades tecnológicas interactivas proporcionadas pelo programa. Numa amostra de meia centena de indivíduos, contextualizaremos as condições de produção deste formato participativo, através de uma análise etnográfica, baseada na técnica de observação não-participante, partilhando alguns dados que provêm da aplicação de um inquérito por questionário que procurou, sumariamente, avaliar as percepções dos participantes antes da entrada no estúdio, na emissão do dia 13 de Janeiro de 2011.

Palavras-chave:
participação; media; literacia mediática; opinião pública.

Introdução

De acordo com Manuel Castells «os fluxos não são só um elemento da organização social: são os processos que dominam a nossa vida económica, política e simbólica» (2005:436). Em certo sentido, a afirmação que o autor enuncia no âmbito da sua tese sobre a sociedade em rede poderia ser expressiva não apenas dos movimentos que organizam a transmissão de informação, bem como dos movimentos que organizam as pessoas. Na verdade, também no que diz respeito à mobilidade dos indivíduos, o termo 'fluxo' condiz bem com um tempo em que a relação das pessoas com os espaços tende a ser cada vez mais

desenraizada. É talvez aí que se situa o fundamento da proposta de Castells, segundo o qual ao 'espaço dos lugares' se sucede o 'espaço dos fluxos'. Coincidentes neste propósito, os campos político e mediático concorrem em paralelo para a promoção de uma certa paridade entre os cidadãos. Ainda que em competências diferentes, em ambos os segmentos encontramos uma aproximação entre o conceito de participação e o exercício da cidadania activa. Condição vista como essencial à integração sócio-política, a participação apresenta-se como a chave de uma sociedade dita de informação, que apela à transição de uma assembleia de massas a uma sociedade de indivíduos comprometidos pessoalmente.

Dos diversos mares dos conceitos de 'participação' ao seu enquadramento na literacia mediática

O conceito de participação flutua por diversos mares (Laclau e Moffe, 1985). Aqui reside, provavelmente, o primeiro obstáculo neste oceano de definições. Consultando a definição simplista de um dicionário, 'participação' refere-se a um «acto ou efeito de participar. Aviso, parte, comunicação»[3]. No radical do termo encontra-se o verbo participar, «dar parte a, avisar, comunicar, ter ou tomar parte. Ter natureza ou qualidades comuns a algum indivíduo»[4]. Apesar do registo breve e sintético, os significados apontados pelos dicionários imprimem um certo apelo ao acto comunicativo, reconhecendo um papel activo ao indivíduo. Por outra parte, sublinharemos, através de uma revisão bibliográfica superficial, algumas interpretações sobre o conceito de 'participação' que têm motivado a reflexão de diversos investigadores.

Na verdade, muitos são os contextos onde este termo parece ter uma aplicação específica. Não sendo exclusivo do campo político ou mediático, o conceito parece de utilidade a diversas áreas que confluem de um modo ou de outro na ideia de 'participação cívica'. Neste contexto, Sherry Arnstein considera que «participação cívica é um termo categórico para o poder cívico. É a redistribuição do poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e económicos deliberarem relativamente ao futuro (…) Em suma, representa os meios pelos quais eles [cidadãos] podem introduzir significativas reformas sociais que permitam a partilha de benefícios futuros na sociedade» (1969:1). Central ao nosso estudo, a participação nos *media* tem sido um conceito reclamado como fundamental a uma geração pós-electrónica, embora ainda assim não sendo de fácil definição. Espen Yterberg, por outro lado, refere que a participação neste contexto consiste na «conjugação de um determinado conjunto de papéis dados pelo contexto de produção e pelas exigências do próprio formato» (2004: 678). Gunn Sara Enli, por sua vez, acredita que o conceito está inserido num «novo grupo de oportunidades de *feedback*, potenciados pela era digital» (2008:106). A participação assume-se, desta forma, como uma estratégia que combina legitimidade na integração do público nas produções mediáticas com conotações positivas para a entidade que a promove (Enli, 2008). Por outro lado, a mesma investigadora sustenta, embora num tom de algum misticismo, que o público intervém nos *media* porque «necessita de percorrer a grande escada da cultura, de se deslocar das trevas para a luz» (2008:114).

Ainda neste mar de definições, Kiwan acredita que se deveria incluir a questão da motivação na participação, até mesmo para o «desenvolvimento de um conceito de inclusão de cidadania» (2007:228). Apesar de Kiwan não desenvolver com propriedade esta ideia, parece de certa forma importante que só indivíduos suficientemente motivados (incluindo nesta perspectiva a motivação pessoal, social ou a que parte das próprias instituições mediáticas, por exemplo) conseguem ter condições para interagir com os *media*. Evelina Dagnino, por sua parte, propõe um conceito 'despolitizado' de participação, uma tentativa de abrir a intervenção das audiências nos *media* para «tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza» (2004:102), na medida em que se demonstre que o envolvimento do público possa, de facto, produzir alterações que produzam efeitos visíveis na vida das pessoas. A investigadora assume, por conseguinte, que toda a participação – seja em que contexto se desenrola – deve revestir-se de uma exigência moral, de propósitos claros para alcançar efeitos visíveis: «a própria ideia de solidariedade, a grande bandeira dessa participação redefinida, é despida de

seu significado político e colectivo, passando a apoiar-se no terreno privado da moral» (*ibidem*).

Neste ponto, vemos mais duas dimensões acrescentadas à participação: a motivação e a moralidade. Mas que novos universos podem ser introduzidos na questão da 'participação mediática'? Howard Rheingold (2008) acredita que as possibilidades que os novos *media* incluíram na experiência quotidiana podem ajudar a reconfigurar o conceito que aqui procuramos desenvolver. Nesta perspectiva, podemos incluir que a disponibilização de conteúdos que a Internet proporciona – texto, áudio e vídeo, através das mais variadas plataformas como blogues, *podcasts* e *videocasts*, entre tantos outros –, ajuda a conferir ao cidadão comum novas possibilidades performativas de interacção com os organismos mediáticos. Neste ponto do debate, consideramos que 'participação mediática' não será uma «técnica de *affair*», como designou Rosa Alfaro Moreno (2006), mas uma actividade que pode acrescentar algo de novo à comunidade, um produto, um bem de serviço público, embora, no limite, possamos reconhecer algum grau de utopismo que esta ideia possa encerrar.

O lugar da participação em estudos sobre literacia mediática

A literacia mediática poderia estar incluída em boa parte dos estudos académicos sobre comunicação. Ensinar as pessoas a relacionarem-se com os *media* assume-se como um vector que se está a converter, mesmo a altos níveis políticos europeus, como a Comissão Europeia, num eixo fundamental e decisivo para a integração saudável das populações numa cultura democrática. A pergunta mais ambiciosa eventualmente que poderíamos no conjunto global de motivações apresentadas nessa investigação seria «sabem realmente os cidadãos participar nos media?»

Naturalmente o conceito de literacia mediática reunirá, em primeiro lugar, as nossas reflexões neste ponto. A este respeito, existirá o mesmo mar de definições que já foi sublinhado aquando da tentativa de definição de «participação mediática». Nos Estados Unidos da América, por exemplo, literacia mediática simboliza a «capacidade de aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens através de uma grande variedade de formas»[5]. A instituição norte-americana The Center for Media Literacy[6] sugere a expansão deste conceito, insistindo na tónica da cidadania e da democracia, no conjunto de capacidades idealmente inscritas neste conceito. Thoman e Jolls, a este preceito, definem

> *«a literacia mediática é uma dimensão da educação típica do século XXI. Garante uma estrutura de acesso, análise, avaliação e criação de mensagens de diversas formas, desde as folhas impressas, ao vídeo ou à Internet. A literacia mediática constrói a compreensão do papel desempenhado pelos media na sociedade, bem como as capacidades essenciais para inquirir e exprimir-se, condições necessárias dos cidadãos democráticos» (2005:190).*

A interessante perspectiva destes dois investigadores revela ainda o que não deverá ser incluído na literacia mediática. O conhecimento por si só dos *media* existentes não deverá ser um comportamento sensível ao conceito que propõe, ao invés de uma atitude crítica e de análise das mensagens das instituições e dos *media*. Por seu turno, Elizabeth Thoman e Tessa Jolls (2005) acreditam que as técnicas de produção de vídeo não constituem por elas mesmo actividades de literacia mediática, embora o conceito possa exigir essa dimensão. O foco, acreditam as investigadoras, deverá consistir no aprendizagem do papel dos media na sociedade, não se tratando de estereótipos ou representações negativas, mas de explorar como essas representações são normalizadas pela sociedade.

Como sistemas de (re)produções de sentido e significado, tal e como a semiótica nos habituou a pensar, importa neste sentido avaliar, embora sumariamente, algumas das razões pelas quais os *media* recolhem o interesse por uma aposta no desenvolvimento crítico de uma

consciência cidadã activa e participativa. David Buckingham pronunciou-se a este propósito, explicando que

> *«os media são indústrias muito grandes que geram lucro e emprego; fornecem-nos a maioria da nossa informação sobre o processo político; e oferecemo-nos ideias, imagens e representações (ambas factuais ou ficcionais) que inevitavelmente formam a nossa visão da realidade. Os media são, sem dúvida alguma, os maiores meios contemporâneos da expressão cultural e da comunicação: para tornar-se num participante activo na vida pública é necessário o uso dos media modernos. Os media – assim é comummente defendido – tomaram agora o lugar da família, da Igreja e da escola, como a maior força de socialização da sociedade contemporânea» (2003:5).*

Por outro lado, será provavelmente útil situar o conceito de 'participação' no seio de alguns estudos sobre literacia mediática e avaliar, de alguma maneira, que protagonismo desempenha este termo no contexto da consciencialização crítica dos cidadãos face aos *outputs* mediáticos, por exemplo. No documento *Study for Assessment for Media Criteria Levels*[7] publicado pela EAVI (European Association for Viewers' Interests), em Outubro de 2009, a participação dos cidadãos nos *media* é definida como uma competência social, uma capacidade comunicativa, no topo da pirâmide dos Critérios de Aferição da Literacia Mediática[8]. Reconhecendo que os *media* desempenham um papel vital em promover valores democráticos por toda a Europa, sobretudo através do encorajamento da coesão social, diversidade étnica e acessibilidade pluralista, o documento[9] considera que «é agora reconhecido pelas instituições internacionais – tais como a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu, o Conselho de Europa, a UNESCO, etc. – a defesa acérrima de mais oportunidades para a participação cívica nos processos de decisão que tornam mais saudável a vida pública.»

Numa análise ainda que superficial e pouco aprofundada, poderíamos convocar igualmente o trabalho de José Manuel Pérez Tornero (2004), na questão da promoção da literacia digital. O ponto mais saliente deste trabalho que poderíamos utilizar para o conjunto das reflexões que aqui trazemos, diz respeito à elaboração de uma «escala progressiva da literacia digital». Que lugar e perspectiva é reservado ao conceito de participação? Em primeiro lugar, o autor defende o conceito de 'literacia digital', curiosamente onde radica justamente a responsabilidade a que o termo participação imprime: «literacia digital é um dos processos chave da aculturação que a Sociedade de Informação está a promover. Neste aspecto, é importante considerar que este facto representa a oportunidade de reforçar um novo conceito de cidadania, baseado na responsabilidade e participação, e num novo sentido de tecnologia centrado num espírito cultural e humanista.»[10] Neste sentido, Tornero explica ainda o modelo da escala progressiva da cultura digital, onde poderemos sublinhar de novo o papel interventivo que a participação dos cidadãos na vida pública desempenha neste contexto. Partindo de uma base que define o contexto e as acções previstas, o investigador defende que se deverá partir, numa fase posterior, para uma implicação do público, através da disseminação da consciência colectiva. A motivação, como o próprio refere, desempenha papel fulcral neste aspecto: só indivíduos suficientemente motivados para participar podem, de facto, agir em conformidade a esse plano de acção. O inventário das motivações que subjazem à participação é ainda um terreno pouco explorado mas poderiam ser distinguidas, grosso modo, entre políticas, pessoais ou por outras pressões sociais (Ribeiro, 2008)[11]. O terceiro patamar refere-se à consciência crítica e, justamente à participação, tida como movimento de uma nova cidadania, relacionada com o vector digital, antecedida do nível da pedagogia e tutela, do balanço e solidariedade até ao último ponto que será a «inovação cultural e institucional (Tornero, 2004).

Observando em directo uma emissão de 'Banda Ampla': do exterior ao interior

Neste ponto em particular, utilizaremos como pretexto das nossas reflexões a descrição de uma emissão do programa 'Banda Ampla'[12], da televisão pública catalã TV3, acompanhada a partir do estúdio. O edição do programa que serviu de objecto de estudo decorreu no dia 13 de Janeiro de 2011, dedicada ao tema da nova lei anti-tabaco espanhola, que proíbe o consumo de tabaco em todos os espaços públicos fechados no país[13]. Descreveremos parte do *modus operandi* do programa como antecâmara da descrição de um estudo exploratório que – como já foi referido – procura avaliar as representações mentais de uma amostra de participantes neste formato televisivo sobre a questão da intervenção cidadã nas produções mediáticas, em termos gerais.

Localizado em Sant Joan Despí, praticamente nos arredores de Barcelona, a sede da TV3 apresenta um amplo complexo, um imobiliário urbano que se distingue do resto da paisagem pelas imponentes grades que rodeiam todas as instalações, onde estão os escritórios da televisão pública e onde se realiza grande parte dos seus programas. No caso concreto de 'Banda Ampla', o estúdio 1 alberga semanalmente as emissões. Carregado de tons vermelhos, cinzentos e brancos, num aparatoso conjunto de luzes, o estúdio apresenta um palco amplo de debate onde cabe praticamente uma centena de participantes, divididos por um corredor onde a apresentadora conduz o programa. De cada lado, bancadas de três anéis distribuem os convidados, sendo que nas primeiras de cada lado se sentam os convidados pela produção dirigida por Trinidad Espejo.

Relativamente ao funcionamento do programa, o novo ano alterou a habitual emissão de quarta para quinta-feira, à noite, pouco depois das 23h10, com duração de uma hora e meia, aproximadamente, entre pausas para anúncios. Em relação ao idioma utilizado, o programa utiliza a língua catalã, embora em algumas situações o uso do castelhano seja permitido, designadamente para permitir a intervenção de um emigrante residente na Catalunha ou mesmo num dos casos esporádicos em que um dos intervenientes não se consiga expressar em catalão.

Pormenores da produção: a selecção dos participantes e o pré-programa

O programa dirige-se fundamentalmente para o espaço catalão, entre Andorra, Catalunha, Valência[14] ou as ilhas Baleares. Neste sentido, a política seguida pela direcção da estação assenta claramente na tentativa de colocar no debate do programa as questões mais sensíveis a estas comunidades, reflectindo sobre os assuntos que marcam a agenda destas populações. Segundo informa o portal da *Generalitat de la Catalunya*[15], estes territórios albergam quase dez milhões de falantes de catalão.

Para compor o painel de participantes, existem basicamente três estratégias de recrutamento trabalhadas durante toda a semana. Na primeira, a produção contacta determinadas associações populares de diversos pontos da Catalunha a fim de organizar um grupo de indivíduos que, pela maior ou menor proximidade com o tema em questão, esteja efectivamente disposto a intervir no programa. Por outra parte, outros participantes utilizam o telefone do programa (934737102) ou o endereço electrónico (bandaampla@tv3.cat) pedindo para intervir. Por último, a produção convida determinados indivíduos (em número reduzido, sentados nos primeiros lugares do estúdio), normalmente especialistas e/ou profissionais da área do debate. Pretende-se que a relação profissional ou pessoal com o tema em debate possa introduzir aspectos positivos à discussão, sendo que, nesta emissão em particular, o programa convidou advogados, médicos, proprietários de discotecas bares e restaurantes.

Enquanto esperam a entrada no estúdio do programa, os participantes são recebidos em duas salas onde lhes espera a equipa de recepção do programa. Chegam cerca de duas horas antes do início do programa e ocupam esse período confraternizando, entre algumas mesas

dispostas nas salas com diversos aperitivos e bebidas. Neste espaço amplo, apoiados pela equipa de recepção constituía por jovens vestidas de negro, assinam as respectivas declarações de direitos de imagem, documentos nos quais autorizam a divulgação das suas imagens para efeitos da gestão do próprio programa.

Minutos antes da entrada no *plateau* e recomendações antes do início do programa

Logo após a recolha de assinaturas, os participantes dirigem-se em fila para o estúdio, cerca de uma hora antes do início do programa, descendo algumas escadas até ao *plateau*. Num dos compartimentos anexos, a equipa de recepção recolhe os casacos e outros objectos pessoais dos participantes. Telemóveis, equipamentos de imagem como máquinas fotográficas ou de filmar são naturalmente proibidos. Á entrada do cenário onde se desenrola o programa, está uma equipa de bombeiros, para responder a qualquer eventualidade que possa acontecer. Antes de se distribuírem pelos diversos lugares, a produção do programa tem já preparada e prevista a exacta colocação de cada interveniente. Desta forma, pretende-se que a apresentadora possa dirigir-se aos participantes conhecendo antecipadamente os seus nomes, além de alguns dados pessoais importantes para o debate, numa tentativa de criar uma atmosfera mais próxima e permitir um ambiente mais confortável aos participantes.

Já instalados nos respectivos lugares, é o momento das recomendações pré-programa. O chefe da Régie, Eduard Calvó, devidamente equipado com auscultadores e demais aparatos técnicos, dá algumas informações ao público, sensivelmente a 30 minutos antes do início. Verifica os planos captados pelas câmaras e explica, de seguida, como devem os intervenientes proceder em relação ao microfone estrategicamente colocados à sua frente – simples, através de um ligeiro toque. Posteriormente refere, em traços gerais, a estrutura do programa: blocos de debate no estúdio, reportagens no exterior que concorrem para a dinamização do discussão entre os participantes no *plateau*, momentos indicados para o intervalo, início e fim exactos previstos da emissão. Por último, dá conselhos mais específicos ao público, relativamente às normas de comportamento, sublinhando a importância de um debate civilizado, moderado pela apresentadora e não pelos cidadãos, o imperativo respeito pela participação de cada um, além da garantia de que a todos será dada a oportunidade de intervir.

Logo após a intervenção de Calvó, é a vez de a apresentadora do programa, Lídia Heredia, ter um primeiro contacto com o público convidado dessa noite. Recebida com aplausos, entra e testa os aparelhos de som que utilizará, ensaia alguns movimentos com as câmaras, nomeadamente com o texto do teleponto. Por isso, alerta a plateia para diversas situações, tais como, a gestão dos microfones (qualquer pessoa pode intervir durante todo o debate, respeitando naturalmente a intervenção dos outros), a importância do silêncio, a filosofia do programa (tom civilizado, sério, alheio a provocações, comentários despropositados e/ou jocosos, insultos). Logo após estas novas recomendações, Lídia grava o vídeo *teaser* do debate da próxima semana, neste caso sobre o lugar do *doping* nos desportos de alta competição. Ultima os pormenores do guião com a produção, as linhas orientadoras do debate, e combina alguns pormenores com os repórteres destacados em diversos restaurantes e bares catalães para igualmente tomarem parte do programa, sobretudo com a intenção de dar exemplos concretos e visíveis no terreno de como a aplicação da nova medida estará eventualmente a influenciar estes sectores de actividade. Na verdade, este formato permite possivelmente dar a sensação ao telespectador de que o debate não está a decorrer apenas no estúdio e que as contribuições do público no exterior podem efectivamente acrescentar algo à discussão. A lógica, presume-se, será corresponder a um debate teórico o devido exemplo da realidade.

Durante e pós programa

A intenção do nosso estudo não está, contudo, focalizada para a análise do discurso e das ideias que percorreram toda a emissão do programa. Esse trabalho talvez possa inspirar outros, no entanto, importará referir que a apresentadora do programa tem aqui um papel fundamental, o de promover continuamente o debate, mantendo a discussão acesa e contrariando algumas tendências de silêncio que possam ocorrer. Depois de concluído, o programa fica disponível através do arquivo no site do programa[16]. No final de cada emissão, a produção disponibiliza alguns vídeos[17] relacionados com o tema em questão, normalmente uma reportagem sobre o tema que foi debatido e outro vídeo no autocarro que trouxe os participantes ao estúdio da TV3. Aqui comentam as suas impressões sobre o programa, o tema, referem algumas sugestões, entre outros. No caso do programa em análise, a reportagem pós-programa incidiu sobre as percepções da população de Sant Feliu de Llobregat, uma localidade próxima de Barcelona, sobre os primeiros dias da entrada em vigor da lei que alterou substancialmente a lei do tabaco em Espanha.

O inquérito por questionário como técnica de recolha de dados

Foi importante ter a percepção das vantagens e das limitações desta técnica de recolha de dados antes de iniciar a concretização do estudo de caso. Não só pelas questões a que reportam, mas também como manobra de segurança no sentido de eventuais generalizações que frequentemente ocorrem neste tipo de situações. Neste sentido, procurámos uma técnica que estivesse em sintonia com a intenção de conhecer, em breves traços, as representações dos participantes sobre a entrada do público em programas como 'Banda Ampla'.

De acordo com Quivy e Campenhoudt, o inquérito por questionário "consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais (…)" (1992: 190). Ambos consideram, porém, que este método tem algumas desvantagens como por exemplo "a superficialidade das respostas." Por outro lado, "os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes." (1992:191) No entanto, há que assinalar as vantagens do inquérito por questionário: "o facto de a exigência, por vezes, essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método" (Quivy e Campenhoudt, 1992:191).

Importa sublinhar um facto importante na recolha dos dados. A aplicação do questionário ignorou, de facto, o mecanismo de acesso ao programa. Neste sentido, a advertência que sublinhamos neste estudo de caso aponta justamente neste sentido: a forma como cada participante chegou ao estúdio para participar no programa é distinta – uns por convite da produção, outros por auto-proposta e outros por solicitação das associações ou juntas de freguesia (designação equivalente se comparada à da realidade do regulamento autárquico português, embora na Catalunha a organização seja distinta neste ponto). Neste contexto, os resultados podem, de alguma maneira, exprimir alguma margem de condicionamento por esta condição de acesso.

Uma das principais dificuldades da aplicação do questionário consistiu justamente na sensibilidade que este estudo de caso poderia eventualmente encerrar. Numa televisão pública da comunidade autónoma e histórica como a Catalunha, o idioma utilizado é, naturalmente, o catalão, o que configura, desde logo, dificuldades na concepção do inquérito. No entanto, no momento da aplicação efectiva do questionário esta questão contornou-se com relativa facilidade pela disponibilidade de muitos indivíduos em estabelecer um primeiro contacto na língua castelhana.

Em termos genéricos, o inquérito pretende justamente averiguar um conjunto de representações sociais e mentais de um grupo de participantes no programa já referido. Além de registar as características da amostra em termos de género, idade e naturalidade, desenhou-se um conjunto de questões que visam sumariamente compreender as relações entre os participantes, os *media* e o formato do programa em concreto. Em 16 perguntas e seguindo esta filosofia, o questionário começa por avaliar a frequência com que cada participante vê televisão, por um lado e assiste ao 'Banda Ampla', por outro, utilizando uma escala de medição de atitudes, desenhada a título próprio. Por outro lado, considerámos os níveis de intervenção no programa, com a ligeira *nuance* que parte da avaliação da participação realizada através da casa do inquirido, como oportunamente descreveremos na constatação de resultados. Considerámos importantes as avaliações realizadas a propósito da importância que cada um atribui ao mecanismo tecnológico utilizado para efectivamente participar na emissão a partir da sua residência. Ainda no campo tecnológico, investigaremos se os inquiridos acreditam que a tecnologia tem alguma influência no eventual aumento dos níveis de participação. Por outra parte, avaliaremos, inclusivamente, a eventual migração de participantes de diversos formatos participativos, variando apenas no meio de comunicação escolhido, além da definição, por parte deste grupo, dos eventuais obstáculos existentes ao comportamento interactivo entre cidadãos e *media*. Na questão doze, avalia-se os motivos principais que conduzem a estes indivíduos a participarem nestes programas de opinião pública, para, nas perguntas seguintes até final do questionário, conhecermos até que ponto será fundamental para as televisões continuarem a apostar nestes formatos interactivos ou, no limite, se o meio televisivo depende a sua pertinência e legitimidade sociais da entrada mais ou menos directa do público nas suas produções.

Conhecer a amostra através de alguns resultados

Em termos gerais e apenas para responder a algumas variáveis sócio-demográficas, como a idade e o sexo, apurou-se que os indivíduos se distribuíam entre 29 homens e 22 mulheres. Na faixa etária, um relativo equilíbrio poderia ser desenhado, isto é, dos 15 aos 47 anos encontrámos um conjunto de 27 indivíduos, enquanto dos 48 aos 80 ficaram os restantes 24. Contudo, para efeitos estatísticos decidimos incluir uma escala de 10 anos a partir da primeira ocorrência até à última, ou seja, dos 15 aos 80 anos. Neste sentido, a classe mais representada está nos 48-58 anos, com 16 pessoas, seguida de perto pela 15-25 (12 indivíduos) ou dos 26-36, com dez participantes. Por outro lado, se realizarmos esta divisão etária de acordo com outros critérios, vemos 3 indivíduos menores de idade, em oposição a 87 participantes com mais de 60 anos. Na idade adulta, se optarmos por uma divisão meramente pessoal, útil para perceber a dispersão dos indivíduos, poderíamos dividir em três patamares, 18-40 (21) e 41-59 (19). Este equilíbrio, simbolizado na idade e na sexo, não é de todo inocente, uma vez que a produção do programa selecciona os participantes tendo em vista a obtenção de uma determinada equidade nestes parâmetros. Por último, poderíamos questionar a localidade de proveniência, mas excluímos esta questão uma vez que a residência no espaço catalão é uma das exigências prévias da produção do programa.

Em relação às outras variáveis, poderíamos, antes de descrever os resultados obtidos, dividi-las em grandes conjuntos de informação, pertinentes para as nossas reflexões. Em primeiro lugar, as representações sociais dos inquiridos relativamente à televisão, enquanto meio de comunicação de massas audiovisual. 39 em 51 indivíduos afirma que vê televisão todos os dias, o que servirá desde logo para caracterizar esta amostra como fiel a este *media*. Paradoxalmente, quase metade dos inquiridos (20) acaba por admitir que raramente assiste às emissões de 'Banda Ampla'. Mesmo o nível de inquiridos que nunca acompanhou o programa em directo, o número é elevado (9), contrapondo com o registo escasso (5) de participantes que admitem ver todas as emissões.

No seguinte conjunto de representações sociais, sublinharemos a forma como os inquiridos se relacionam com o programa 'Banda Ampla', sobretudo ao nível dos comportamentos participativos manifestados. 45 dos 51 inquiridos admite nunca ter participado anteriormente no programa, invalidando, de imediato, a possibilidade de obter respostas nas seguintes perguntas 'Como participa a partir de sua casa, em directo?' e 'Porque participa, através da Web?', em igual número de indivíduos. Não existe sequer um indivíduo que admita participar em todas as emissões. Existem apenas duas pessoas que referiram já ter participado, uma vez por mês e outra duas ou mais por mês. Analisando estas respostas, percebemos que o indivíduo que participa no programa uma vez por mês utiliza o correio electrónico e o outro inquirido usou a página oficial do programa no Facebook para intervir na discussão de uma determinada emissão. Ambos justificam o uso destas tecnologias por ser um meio fácil e bastante rápido.

Após estas questões de crivo, abordámos a possibilidade de existirem obstáculos à participação, isto é, tentámos averiguar se os inquiridos conseguem identificar-se com alguns dos possíveis problemas colocados à intervenção dos cidadãos em formatos de opinião pública mediáticos.

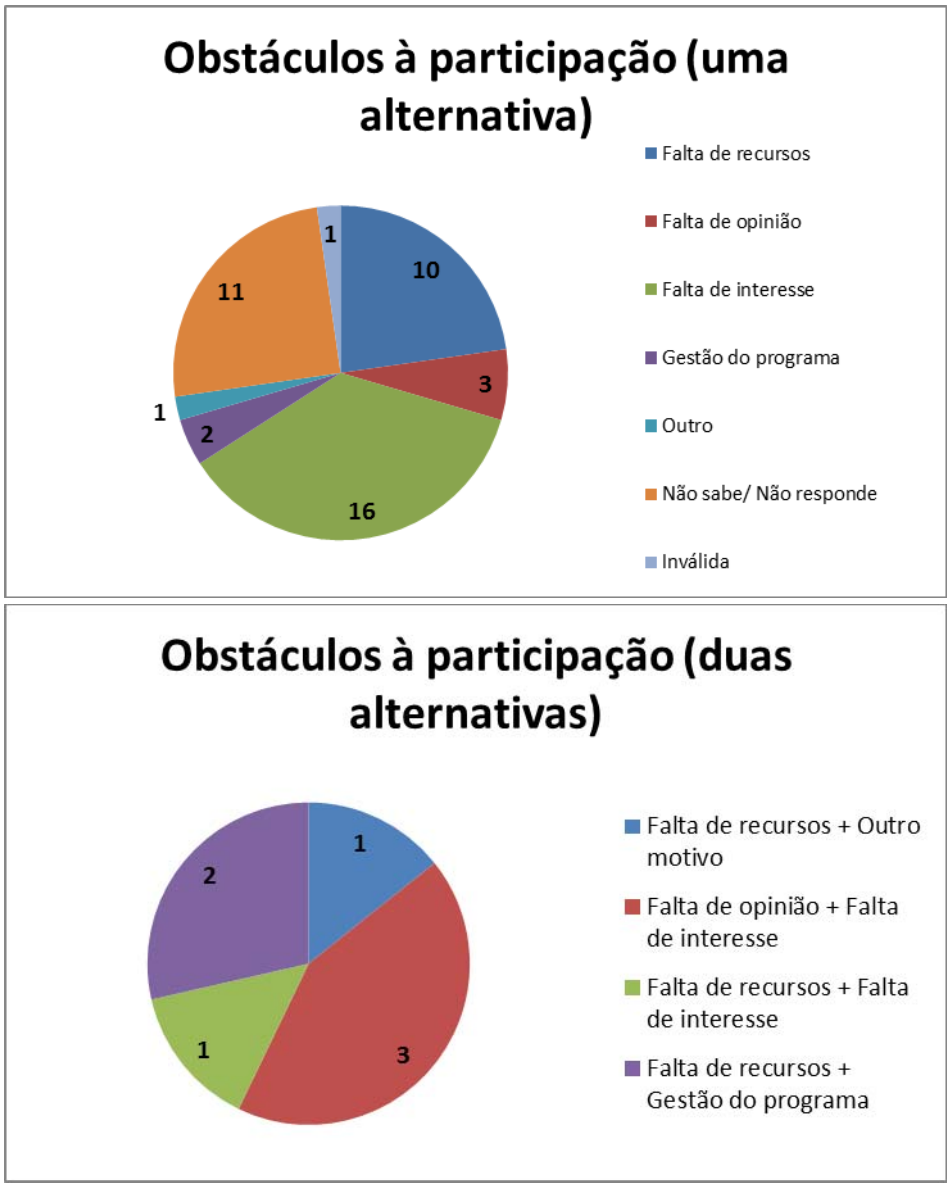


Figura 1 – Obstáculos à participação (uma e duas alternativas de resposta)

Como podemos ver na Figura 1, acima representada, em traços gerais – e tendo em conta que 11 indivíduos não responderam - 32 pessoas escolheram apenas uma alternativa, enquanto 7 optaram por seleccionar duas, o máximo sugerido pelo questionário. Na primeira perspectiva (uma alternativa de resposta), 16 sublinharam a falta de interesse, 10 destacaram a falta de meios (tecnológicos, por exemplo), enquanto três referiram a falta de opinião e outros dois responsabilizaram a gestão do programa, no que toca à selecção dos participantes. Quando os inquiridos optaram por seleccionar duas alternativas de resposta houve, genericamente, um equilíbrio: o par 'falta de opinião' e 'falta de interesse' recolheu a preferência de três inquiridos; 'falta de recursos' e 'gestão do programa' foi seleccionado por duas vezes; 'falta de recursos' e 'falta de interesse' foi referido apenas por uma pessoa, em igual número na combinação 'falta de recursos' e 'outro: falta informação sobre possibilidades de participar'. O que será provavelmente interessante verificar consiste na selecção, exceptuando no par mais escolhido, da opção 'falta de recursos (tecnológicos, por exemplo) em todos as combinações. No total, observámos que esse item de resposta recolheu 14 preferências, apenas superado pelos 17 que escolheram a opção 'falta de interesse'. Basicamente, poderíamos elencar estes dois argumentos na consideração dos eventuais obstáculos que impedem as pessoas de participar mais activamente em programas de opinião pública. Ainda neste grupo de representações mentais, percebemos que 39 pessoas admite que não participava em formatos interactivos antes da entrada das diversas possibilidades tecnológicas. Repare-se, por último, no número reduzido de indivíduos (15) que participara já em programas de opinião pública antes da popularização das plataformas tecnológicas mais recentes, desde o e-mail às redes sociais ou até mesmo o telemóvel.

Desta forma, entrámos numa secção do inquérito que avalia basicamente o fenómeno da participação por si mesmo, em diversos patamares como iremos abordar de seguida. Neste sentido e questionados sobre os motivos que os conduziram à participação naquela emissão do programa em concreto, as respostas sugerem dados distintos, como poderemos ver na Figura 2 (ver em baixo). À semelhança do que já foi pedido anteriormente, neste ponto os inquiridos poderiam igualmente seleccionar de entre uma ou duas alternativas de resposta. Um dado preocupante refere-se à ausência de resposta em 11 questionários neste ponto. Contudo, dos 40 inquiridos que responderam 35 justificaram-se apenas por uma alternativa, enquanto apenas cinco decidiram combinar alternativas de resposta. No primeiro caso de resposta baseada numa justificação única, 17 indivíduos reconheceram que a sua intervenção se baseia num agrado por expressar as suas opiniões nestes contextos mediáticos. Logo de seguida, 12 pessoas constatam que participam porque é a nossa obrigação como cidadãos participar na vida pública. Longe destas escolhas estão as três pessoas que consideram que podem mudar alguma coisa com as suas opiniões. Sempre que decidiram combinar hipóteses de resposta, duas pessoas justificaram-se com as crenças de que efectivamente podem ajudar a mudar alguma coisa com as sua opiniões, ao mesmo tempo que afirmam que é uma obrigação como cidadãos participar na vida pública. Este último argumento é, aliás, utilizado por mais dois indivíduos que diferem apenas no outro para escolhido, nestes casos, um porque lhe agrada expressar a sua opinião neste contexto e o último selecciona a opção 'outro', referindo que existe a necessidade de tomar consciência dos factos sociais. Numa derradeira análise neste ponto, percebemos ainda que o par 'agrada-me expressar a minha opinião' e 'porque tenho motivações políticas' foi apenas combinado uma vez. Em suma, pudemos constatar que a justificação 'agrada-me expressar a minha opinião' foi escolhida por 17 vezes, seguida muito de perto pela justificação 'porque creio que é a nossa obrigação como cidadãos participar na vida pública' com 16 ocorrências.

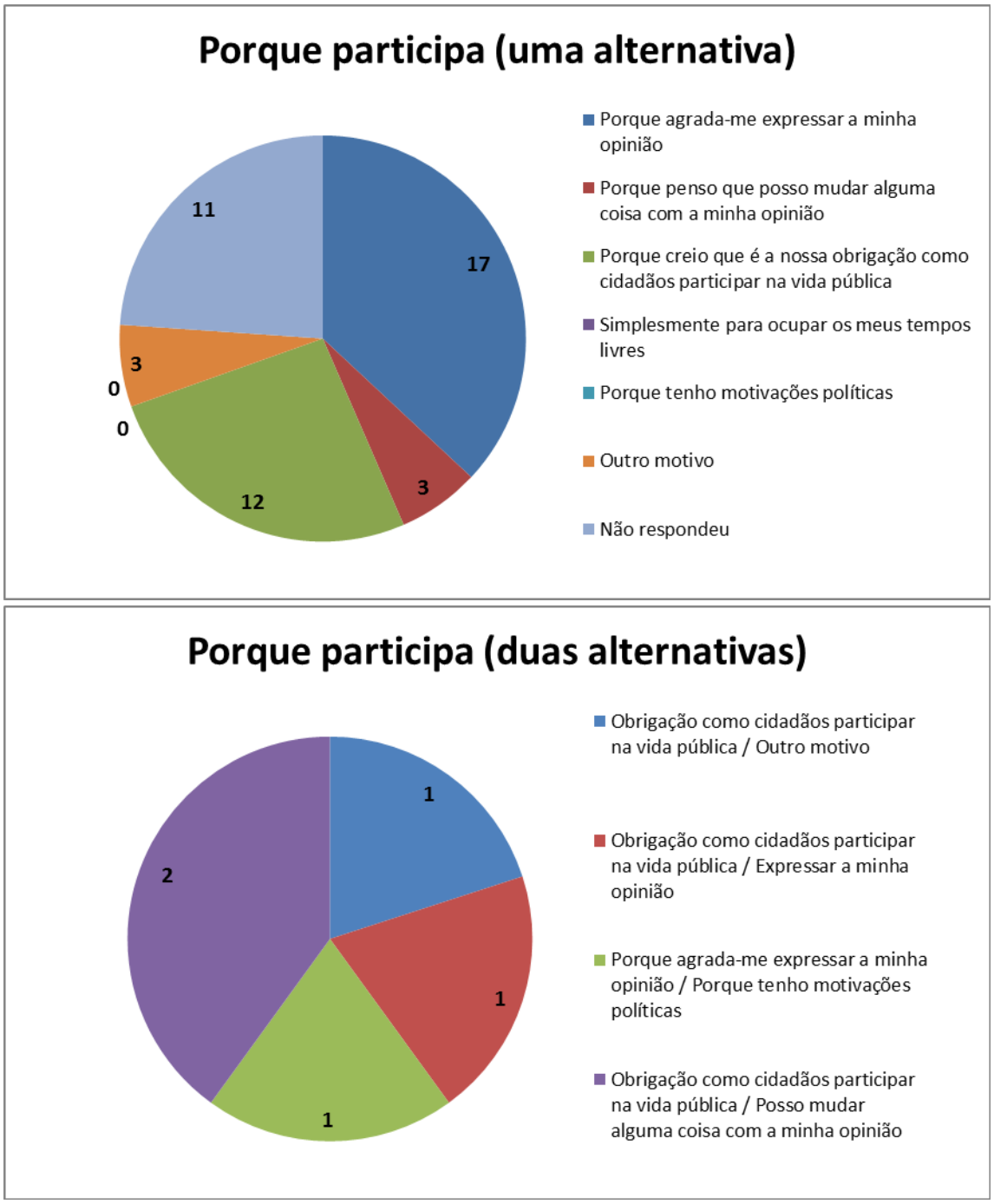


Figura 2 – Porque participa (uma e duas alternativas)

A parte final do questionário retoma, na verdade, o conjunto de variáveis do inicio, isto é, a avaliação das representações sociais dos inquiridos sobre a televisão, perspectivando-a com o fenómeno da participação cidadã como pano de fundo. Por conseguinte, todos os inquiridos concordam, na questão número 13, que é fundamental para a televisão continuar a ter programas de opinião pública. Analisando as justificações, na pergunta seguinte, novamente deparámos com uma quantidade importante de ausência de respostas (22, mais uma resposta considerada inválida, o que ocupa quase a metade da amostra). Nesta questão de resposta livre, o procedimento utilizado para catalogar a variedade de respostas obedeceu a um agrupamento de ideias-chave, numa técnica semelhante à análise de conteúdo. Deste modo, 17 pessoas sublinharam a importância da presença do cidadão na televisão, uma vez que «todos têm de dar a sua opinião», «o cidadão é a voz da realidade», ou pela importância de

«diversas opiniões», entre outras justificações incluídas nesta categoria. Nas restantes opiniões, quatro indivíduos optaram por elogiar os programas de opinião pública, destacando o seu papel activo na grelha da televisão, um argumento sensível e próximo a outros dois inquiridos que defenderam, por outra parte, um papel mais activo da televisão, mais próximo do cidadão. Ainda na leitura destes dados, igual número de membros da amostra (2) justificaram a pertinência dos programas de opinião pública com alguns valores defendidos pelas sociedades democráticas, entre o direito à participação civil ou a liberdade de expressão, bem como recordaram algumas linhas dos estatutos da televisão pública, sobretudo na função de serviço público que a TV3 deve desempenhar junto da comunidade catalã.

Ainda na relação entre as representações mentais e pessoais com a televisão, 37 inquiridos sustentaram a legitimidade dos programas de opinião pública no meio televisivo, pelo que a televisão seria menos interessante na ausência de formatos deste tipo, opinião contrária à de 12 pessoas. Na questão que se segue, idêntica à anterior, abriu-se o leque de opiniões até aos outros *media*, não só televisivos, mas questionando se será fundamental para a televisão e os outros órgãos de comunicação considerados (rádio, televisão, imprensa) continuarem a apostar na participação dos cidadãos nas suas produções. Quase a totalidade (46) defende que sim, perante uma margem praticamente residual que discorda (2) e outros que não responderam (3).

Optando, numa outra perspectiva, por cruzar algumas das variáveis que serviram de base a este estudo, poderíamos eventualmente traçar algumas linhas de comportamento. A grande dificuldade de estabelecer relações entre variáveis consistiu no facto de existir um elevado número de indivíduos que não seguem o programa, nem, por outra parte, participaram anteriormente nesse formato. Desta forma, os cruzamentos de variáveis, ao nível das frequências, ficou bastante limitado.

Não obstante este importante condicionalismo, tentemos esboçar algum cruzamento, de forma a conhecer um pouco melhor a amostra deste estudo exploratório. Homens e mulheres acabam curiosamente por destacar as mesmas razões pelas quais participam (Porque agrada-me expressar a minha opinião; Porque penso que é a nossa obrigação como cidadãos participar na vida pública), embora o sector feminino defenda a primeira opção em maior número de vezes (9 contra 8 nos homens). Igual equilíbrio poderíamos ver na questão dos obstáculos à participação, no qual quer homens (10) e mulheres (6) destacam a falta de interesse como o principal entrave a uma participação mais efectiva e ampla dos cidadãos nos *media*. Comparando agora em termos etários, poderemos verificar que na justificação mais utilizada para participar no 'Banda Ampla' – "Porque agrada-me expressar a minha opinião" – vemos uma margem bastante equilibrada – cinco casos - de indivíduos (26 aos 36 anos, 48 aos 58 anos). Por outra parte, foi ainda possível analisar que os inquiridos que vêem televisão todos os dias – 39 em 51 indivíduos – sublinham a falta de interesse e de acesso a recursos tecnológicos como obstáculos ao fenómeno interactivo. Fica demonstrado, por último, que ver televisão não é um comportamento que, por si só, desencadeie motivações para participar, uma vez que das 39 pessoas que admitem ver televisão todos os dias, 35 diz que nunca participou no programa pelo menos até à emissão que serviu de base a este estudo.

Leituras finais

Inscrito nesta comunicação apenas como pretexto das reflexões sobre a entrada dos cidadãos nos *media*, o estudo exploratório sobre o programa 'Banda Ampla' procura alimentar a discussão em torno de um terreno ainda pouco fértil na investigação. Tradicionalmente, a participação dos indivíduos associa-se à política, numa abordagem em que são discutidas as suas vantagens e desvantagens, entre outros aspectos. Na actualidade em que diversos estudos (Dahlgren, 2006) denunciam a desafectação dos cidadãos aos terrenos iluminados

pela política, arguimos que talvez possam ser os *media* a acolherem este conjunto de cidadãos eventualmente desiludidos com as forças políticas.

Conhecer os motivos que servem de alavanca à participação pode auxiliar as organizações mediáticas a perceber que estratégias devem encontrar para aumentarem os seus círculos de audiência. Além de podermos apontar algum grau de redundância a algumas das questões formuladas em sede de questionário, este estudo de caso serve para ilustrar, em breves passagens, algumas das representações sociais e mentais de um grupo de participantes. Em traços gerais, concordamos que a questão da motivação – embora se tenha optado por não medi-la – será o eixo comum a todos os participantes: antes de entrar em contacto com um determinado *media*, haverá maiores ou menores níveis de motivação. Na justificação da participação podem ser eventualmente válidas as mais diversas situações, algo que sucedeu precisamente neste estudo, onde duas pessoas confessaram que a sua intervenção no programa se deve, num caso, a um forte desejo de conhecer os bastidores da televisão ou, por outro lado, simplesmente porque recebeu uma convite e aceitou sem grandes reservas. Conhecer obstáculos que impedem e sujeitam cada vez mais indivíduos a um certo silêncio social, compreendendo e determinando novas e melhores formas de incentivar amplas audiências para a participação constitui o desafio a que este trabalho procura dar forma.

Referências bibliográficas

Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Londres: Polity Press.

Castells, M. (2004). A Galáxia Internet, Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Gulbenkian.

Enli, G. S. (2008). Redefining Public Service Broadcasting Multi-Platform Participation. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 14(1), 105–120.

Pérez-Tornero, J. (2004). A new model for promoting digital literacy. Digital Literacy http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf [acedido a 07-05-2009]

Ytreberg, E. (2004). Formatting Participation within Broadcast Media Production. Media, Culture & Society, 26(5), 677-692.

Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report. Final Report - EAVI for the European Commission. Brussels, October 2009 http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf [acedido a 02-06-2010]

Notas finais

1 Resolução do Parlamento Europeu de 16 /12/ 2008

2http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf)

3 http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=participa%C3%A7%C3%A3o

4 http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=participar

5 http://ccb.lis.illinois.edu/Projects/youth/literacies/media1.html (acedido a 15-05-2010). definição proposta pelo Aspen Media Literacy Leadership Institute.

6 http://www.medialit.org/

7 http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

8http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

9 Página 10

10 Tornero, 2004: 5

11 Dissertação de Mestrado, «A rádio e os ouvintes: a fórmula de uma relação bipolar», Fábio Ribeiro Universidade do Minho, 2008

12 http://www.tv3.cat/bandaampla

13 http://www.abc.es/20100511/sociedad-salud/antitabaco-sera-efectiva-2011-201005111228.html

14 Entretanto, a TV3 deixará, em breve, de emitir na Comunidade Valenciana - http://www.avui.cat/noticia/article/13-comunicacio/20-comunicacio/372126-tv3-mor-al-pais-valencia.html

15http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.1d08009f459b71e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=ef40f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=ef40f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default

16 http://www.tv3.cat/bandaampla/arxiu/prohibitfumar

17 http://blogs.tv3.cat/bandaampla

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A *e*-participação nos municípios *online*: estudo de oito autarquias portuguesas

TERESA GOUVEIA
Departamento de Comunicação e Arte
Universidade de Aveiro
tsag@ua.pt

MARIA JOÃO ANTUNES
Departamento de Comunicação e Arte
Universidade de Aveiro
mariajoao@ua.pt

Resumo:
A era do digital faz emergir novas formas de participação dos cidadãos na esfera pública, ao mesmo tempo que impulsiona a democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Considera-se, assim, que a disponibilização de espaços de diálogo e partilha potenciados pelas TIC, para além do indispensável acesso à informação, poderão reduzir os níveis de alienação e desafecto dos públicos e motivar o exercício da cidadania.
O estudo apresentado analisa o uso dos sítios *Web* de oito autarquias portuguesas (Braga, Cascais, Aveiro, Viana do Castelo, Sesimbra, Almeirim, Óbidos e Carregal do Sal), na perspectiva dos munícipes, cruzando-a com a visão dos responsáveis pela estratégia *Web* dos municípios. O estudo, conduzido em 2010, parte da análise de dados recolhidos, respectivamente, por meio de inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista. São, desta forma, confrontados dados relativos ao grau de satisfação dos munícipes face aos espaços *online* das suas autarquias e informações relativas à percepção do sentido que as autarquias atribuem aos seus sítios *Web* e à abertura destas instituições no que respeita à integração de novos recursos de comunicação, que promovam uma cidadania activa possibilitada por plataformas digitais.
O estudo efectuado pretende enquadrar o tema da cidadania na era digital em Portugal e dar um contributo para a adequação das práticas comunicacionais no contexto do *local e-government*, com vista ao estímulo do sentido participativo dos públicos, em especial dos mais jovens, ao reforço dos frágeis vínculos existentes entre cidadãos e seus representantes democraticamente eleitos e à aproximação das autarquias às expectativas das populações.

Palavras-chave:
Local e-Government, e-Participação, Web 2.0

Acerca da aproximação entre poder local e cidadãos

A existência de mecanismos que potenciam a interacção e a prestação de serviços através da rede assumem enorme relevância nos diversos domínios de actuação dos sujeitos. O espaço de relação entre os municípios, os munícipes e os demais públicos poderá, assim,

beneficiar da comunicação mediada por computador e, em particular, dos novos recursos que esta dispõe: as ferramentas *Web 2.0*, a conjugação dos elementos multimédia e as funcionalidades para dispositivos móveis. Considera-se, por isso, necessária a análise da actual presença dos sítios *Web* em contexto autárquico, não esquecendo também a cada vez maior descentralização de poderes da administração central para as estruturas de proximidade, como são as autarquias, e a disponibilidade de alguns públicos, nomeadamente os mais jovens, para interagir com mecanismos de mediação não presencial. Ambos os factores obrigam a uma alteração das estratégias comunicacionais dos municípios *on-line*.

Um estudo de 2008, da *National Center for Public Performance*, que indica Seul, Singapura, Bangkok, Helsínquia e Amesterdão como as principais cidades classificadas na categoria de "Cidadania Participativa" (Holzer & Seang-Tae, 2008: 81) elucida sobre a importância da adopção de ferramentas que potenciem o envolvimento dos cidadãos. Nesta avaliação, o sítio *Web* de Seul tem obtido consecutivamente (em 2003 e em 2007) o primeiro lugar do *ranking*. Para os autores deste estudo, "Seoul's Cyber Policy Forum is representative of the municipality's efforts toward enhancing online citizen participation (Holzer & Seang-Tae, 2008: 89)". A política de utilização do fórum é esclarecedora deste esforço: "provide citizens with opportunities to understand policy issues and to facilitate discussions; to encourage citizen participation in public administration and to obtain feedback about policy issues; and to reflect citizens' opinions in city policies and produce more tailored policy solutions for citizens (Holzer & Seang-Tae, 2008: 89)".

Coelho & Neves (2007: 5), que sustentam que modernização técnica não desenvolve automaticamente a participação dos cidadãos, apresentaram os resultados de um inquérito sobre a *e*-participação nos municípios portugueses, conduzido em 2006 por Felizes & Neves. De acordo com esse inquérito apenas 10% dos municípios disponibilizavam um fórum *online válido*, valor agravado pelo reduzido número de mensagens exibidas e pela falta de relevância das mesmas. Os autores sugerem a condição periférica e o baixo nível de recursos humanos e financeiros do poder local português como as razões mais importantes para a relativamente baixa "maturidade" dos *sites* e participação dos cidadãos. Na opinião de Coelho & Neves (2007: 6), é possível que os novos mecanismos de participação impliquem uma redução na qualidade da comunicação entre os cidadãos e o governo local dada a importância atribuída ao contacto pessoal.

Todavia, para Cardoso (2008: 187), "parece, pois, que a Internet reforça os vínculos já existentes mais do que encoraja aqueles que estão afastados, marginalizados ou indiferentes ao sistema político".

O Inquérito da UMIC à Utilização das TIC nas Câmaras Municipais 2003-2009 mostra que, em 2009, 93% das Câmaras Municipais *online* apontaram o estreitamento da relação entre o poder local e os cidadãos como uma das razões para a criação do sítio na Internet. Também o relatório da UMIC (*Sociedade da Informação em Portugal – Maio de 2010*) indica valores relativamente satisfatórios no que concerne ao incentivo da participação dos indivíduos na vida municipal: em meados de 2009, 82% das 99% câmaras municipais que asseguravam presença na Internet disponibilizavam endereços electrónicos para recepção de mensagens, pedidos de informação ou reclamações; "*entre os sítios das câmaras municipais na Internet, 14% mantinham fóruns de discussão entre o executivo camarário e os cidadãos, e 1% a transmissão das reuniões e sessões camarárias por videoconferência. Cerca de 65% das câmaras municipais conduziam regularmente consultas públicas pela Internet e as actas e resoluções tomadas em reuniões e sessões camarárias eram disponibilizadas pela Internet em 90% das câmaras municipais* (2010: 25)".

Parece haver, assim, vontade por parte dos municípios de se aproximarem mais dos cidadãos e de restaurarem a sua confiança, pois, como declara Font (2009: 360), "in the last decades, some of the main roles and institutions of representative democracy have suffered a constant loss of confidence from their citizens*."* O autor refere alguns estudos (Dalton and Walberg, 2000; Putnam 2003; Huse, 2003) cujos indicadores apontam para a perda de interesse na política e a queda da participação eleitoral a partir da década de 80.

Neste sentido, Komito (2005: 42) lembra que a confiança é conquistada com base em interacções reais entre agências do estado e os cidadãos, sugerindo que "an effective way to improve participation would be to build on the efficiency gains in administration and service provision that have resulted from current e-government investments, and leverage these gains to improve public participation". Para o autor, as interacções dos cidadãos com as autoridades locais no âmbito da prestação de serviços são fundamentais para a criação de confiança. Neste estudo adopta-se a sua opinião de "continual interactions with local authorities on the provision of services such as road maintenance, lighting repair, public amenities such as parks, and so on provide evidence that local authorities listen and respond to citizens on community issues as well. It also creates a habit of participation and interaction, which can be transposed to the policy arena, encouraging citizens to believe that they can also alter policy decisions and getting them into the habit of contributing to policy discussions. The provision of local services can become a mechanism for community involvement, and e-government can become a means of encouraging e-participation (Komito, 2005: 42)". No fundo, refere o autor, o sucesso da utilização das TIC no domínio da prestação dos serviços essenciais aos cidadãos poderá torná-los propensos ao uso de novas tecnologias para outras interacções no futuro. Além disso, "if confidence can be increased, then perhaps participation might also be increased", e ainda "if new technologies can be used to increase that confidence, then the same technologies might also be used for policy participation. Perhaps the solution is to focus on the increasing use of new technologies to improve the delivery of services for citizens (Komito, 2005: 42)". Komito (2005: 42) conclui, portanto, que as interacções entre os cidadãos e o governo no contexto da prestação de serviços podem ser um meio de reverter o declínio da confiança do público e facilitar uma maior participação política.

Font (2009: 360) *acrescenta* que *a "*(…) participation is best taught by active involvement and being given the channels and resources to apply it". Entende-se aqui por canais e recursos as novas plataformas de comunicação assentes nas TIC.

São, no entanto, já em número considerável as iniciativas que têm procurado utilizar as tecnologias da informação e comunicação para reduzir os níveis de alienação e desafecto do público, evoca Komito (2005: 44). Contudo, esses projectos tiveram um impacto limitado, revelando poucas evidências de que as novas tecnologias têm ajudado a aumentar as taxas de participação na política formal. Para o autor este reduzido impacto pode derivar, em parte, do facto de neste contexto, tal como referia Cardoso (2008), o recurso às TIC tender a intensificar a participação das pessoas já envolvidas. A pesquisa realizada por Komito (2005: 44) sugere, apesar do referido, que as novas tecnologias podem aumentar a quantidade de comunicação informal, que, por sua vez, promove o capital social nas comunidades.

É precisamente esta comunicação informal entre as autarquias e os seus públicos que, pensa-se, pode sair reforçada pelo recurso a aplicações *Web 2.0* e a uma linguagem multimédia nos sítios da Internet, e ainda, estrategicamente orientada à generalidade dos cidadãos, abrangendo aqueles que não têm acesso a outros dispositivos tecnológicos para além do telemóvel.

Considerando o espaço físico, pensa-se que o limite geográfico, mais reduzido, sobre o qual os municípios exercem a sua gestão, permitirá que a acção destes possa tornar-se mais eficaz. Mas crê-se que "os novos espaços de comunicação existem, não em oposição aos espaços físicos mas, como prolongamento/complemento destes, mantendo entre si uma estreita interacção" (Antunes, Castro e Mealha, 2001). Neste sentido, a actuação num espaço virtual poderá, se forem criados/disponibilizados serviços e funcionalidades que para além de úteis, promovam a interacção no sentido da participação cívica, possibilitar tomadas de decisão mais transparentes.

Neste contexto, e no âmbito deste artigo, confrontam-se aqui visões relativas à percepção dos responsáveis pela *Web* das autarquias e às expectativas dos utilizadores destes espaços online, no que concerne à integração de novos recursos de comunicação nos espaços *Web* institucionais.

Metodologia de investigação

Como declarado por Quivy & Champenhoudt (1998: 31), "uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica". Assim, considerando a multiplicidade de dimensões do problema levantado e a necessidade da sua análise como um todo, o procedimento metodológico adoptado consistiu na aplicação de um inquérito por entrevista, dirigido aos responsáveis pela página *online* das autarquias da amostra, e de um inquérito por questionário, que teve como inquiridos os respectivos munícipes.

Para se obter um número significativo de dados, e ponderando a exequibilidade do estudo, considerou-se adequada uma amostra constituída por oito municípios, que permitisse uma análise por dimensão[1] (Tabela 1).

Tabela 1: Apresentação e classificação dos municípios que compõem a amostra, por classe dimensional

Classe D (até 10.000 eleitores)	
Câmara Municipal de Óbidos[2]	Câmara Municipal de Carregal do Sal
Classe C (de 10.001 a 50.000 eleitores)	
Câmara Municipal de Sesimbra	Câmara Municipal de Almeirim
Classe B (de 50.001 a 100.000 eleitores)	
Câmara Municipal de Viana do Castelo	Câmara Municipal de Aveiro
Classe A (mais que 100.000 eleitores)	
Câmara Municipal de Cascais	Câmara Municipal de Braga

O procedimento relativo à recolha de dados ocorreu em momentos distintos. A obtenção dos dados provenientes do inquérito por entrevista, efectuada aos responsáveis pela estratégia *Web* das autarquias, ocorreu entre 19 de Fevereiro e, aproximadamente, 24 de Março de 2010. Numa primeira fase foram iniciados os contactos com as autarquias que integravam a amostra, no sentido de solicitar a sua colaboração no estudo através da cedência de uma entrevista a realizar presencialmente ou via *e-mail*. Face à ausência de resposta por parte de algumas da autarquias da amostra, foram efectuados igualmente contactos via telefone com os responsáveis pela estratégia *Web*. Após obtido o consentimento de colaboração no estudo, procedeu-se à segunda fase: envio do guião da entrevista e pedido da respectiva devolução com as respostas às questões solicitadas. Na posse de todas as entrevistas efectuadas ao grupo de autarquias da amostra, procedeu-se à sua análise.

No sentido de disponibilizar o inquérito por questionário aos munícipes da amostra, foi efectuado, a 22 de Abril de 2010, novo contacto por correio electrónico aos municípios.

A implementação *online* do inquérito por questionário foi levada a cabo pela Unidade Operacional para o *e-Learning* (UOe-L) da Universidade de Aveiro. O acesso ao questionário foi possibilitado aos munícipes através da disponibilização de um *link* nos sítios *Web* de cinco das oito autarquias em estudo desde 10 de Maio de 2010. As Câmaras Municipais de Cascais, de Viana de Castelo e de Sesimbra não se mostraram disponíveis para colocar o *link* do inquérito *online* nos seus sítios *Web* ou através das outras alternativas propostas. Esgotado o tempo determinado para a fase de recolha de dados, no dia 2 de Julho de 2010, foi enviado um *e-mail* às autarquias com um pedido para retirarem o *link* de acesso ao inquérito, tendo início o período de análise dos dados recolhidos.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos pela aplicação do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário. Apesar do estudo realizado ter incidido sobre um maior número de parâmetros, neste artigo serão enunciados apenas aqueles que se julgam pertinentes para a abordagem no domínio da *e*-participação. Assim, no que respeita ao inquérito por entrevista, são apresentadas e interpretadas as categorias: ”percepção pelas autarquias do papel dos serviços *Web 2.0* na comunicação do município com os seus públicos”, “percepção pelas autarquias do papel dos elementos multimédia na comunicação do município com os seus públicos”, “percepção pelas autarquias do papel das funcionalidades *mobile* na comunicação do município com os seus públicos”, e “sugestões de mudanças a efectuar no sítio *Web* do município com vista à melhoria da usabilidade, da prestação de serviços e do fortalecimento dos laços com os munícipes”. Dos aspectos analisados com base no inquérito por questionário realizado aos munícipes, foram destacadas, para além dos dados relativos ao perfil de utilizador, as categorias: “tipo de actividades mais praticadas no sítio *Web* do município” e “avaliação do sítio *Web* do município no que respeita à participação do utilizador”.

Análise e interpretação do Inquérito por entrevista aos responsáveis Web das autarquias

A percepção do sentido atribuído pelas autarquias à integração de novos recursos de comunicação promotores de uma cidadania activa, possibilitada por plataformas digitais, foi aferida pelos aspectos enunciados, a *bold*, a partir dos quais foi possível apresentar as observações que se seguem:

- **Percepção pelas autarquias do papel dos serviços *web 2.0* na comunicação do município com os seus públicos**

De acordo com os dados obtidos, para os responsáveis pela estratégia *Web* das autarquias de Óbidos, de Almeirim, de Sesimbra e de Cascais os blogues são "Importantes, mas não decisivos". Apenas nos municípios de Carregal do Sal e Braga aquela que é talvez a ferramenta *Web* 2.0 mais conhecida (os blogues) é mencionada como sendo "Bastante importante", enquanto em Aveiro e em Viana do Castelo é considerada "Não importante". No que respeita às redes sociais, destacam-se as opiniões das autarquias de Óbidos e de Cascais que as entendem como “absolutamente fundamentais” e, no lado oposto, a C.M. de Viana do Castelo que as classificam “Não importantes”. Em Carregal do Sal e Óbidos, autarquias que compõem a classe de menor dimensão de eleitores (D), os responsáveis pela *Web* atribuem às plataformas de conteúdos AV a qualificação “Absolutamente fundamentais”. Sobressai neste indicador a posição apontada na autarquia de Viana do Castelo que assinala a resposta “Não sabe”. Os sítios *Web* de produção/publicação colectiva chamados *wikis não* são considerados importantes nas Câmaras Municipais de Almeirim e de Viana do Castelo, mas as restantes seis autarquias, Carregal do Sal, Óbidos, Cascais, Sesimbra, Aveiro, Braga, consideram, em igual número, este recurso *Web 2.0* como "Bastante importante" e "Importantes, mas não decisivo", respectivamente. Em Carregal do Sal, Óbidos e Braga as plataformas virtuais, como a conhecida *Second Life,* são “Absolutamente fundamentais”, enquanto responsáveis pela *Web* de Viana do Castelo declaram não saber. Metade das autarquias da amostra, Carregal do Sal, Sesimbra, Aveiro e Cascais, entendem os *podcast* como recursos "Bastante importantes". Relativamente a esta forma de publicação de áudio na Internet as opiniões dos inquiridos em Óbidos e em Almeirim divergem, respectivamente, entre as respostas “Absolutamente fundamental” e "Não importante". No que toca à ferramenta *social bookmarking*, que permite facilitar o acesso dos utilizadores aos seus “favoritos”, assim como a sua partilha, os municípios

de Aveiro e Viana do Castelo revelam-se desconhecedores desta funcionalidade e Almeirim considera-a "Não importante". Mais uma vez evidencia-se a postura da C.M. de Óbidos onde o *social bookmarking* é entendido como “Absolutamente fundamental”. De uma leitura mais global, é possível vislumbrar, à excepção das Câmaras Municipais de Viana do Castelo e, em parte de Almeirim, uma boa abertura à disponibilização de ferramentas *Web* 2.0 nos seus sítios *Web* .

- **Percepção pelas autarquias do papel dos elementos multimédia na comunicação do município com os seus públicos**

Constata-se que os responsáveis pela *Web* nos municípios de Carregal do Sal, de Óbidos, de Aveiro, de Braga e de Cascais encaram as imagens estáticas como "Absolutamente fundamentais". O vídeo reúne ainda maior consenso nesta qualificação juntando-se às autarquias citadas na apreciação das imagens estáticas a de Sesimbra. Apenas no município de Almeirim o vídeo é considerado "Importante, mas não decisivo". O elemento multimédia áudio é “Absolutamente fundamental” em Carregal do Sal, em Óbidos, em Sesimbra e em Aveiro. Em Braga é visto como "Importante, mas não decisivo". As autarquias de Almeirim, de Aveiro, de Viana do Castelo e de Cascais apontam como "Importantes, mas não decisivas" as animações. Este elemento multimédia é, no entanto, “Absolutamente fundamental” para os responsáveis pela estratégia Web de Carregal do Sal, de Óbidos e de Sesimbra. Assinalam-se nesta análise a postura idêntica dos municípios de Carregal do Sal e de Óbidos na apreciação dos elementos multimédia imagens estáticas, vídeo, áudio e animações: consideram-nos, sem excepção “Absolutamente fundamentais”. A leitura dos dados permite apontar que também os elementos multimédia parecem estar bem posicionados para integrarem os *sites* autárquicos.

- **Percepção pelas autarquias do papel das funcionalidades *mobile* na comunicação do município com os seus públicos**

No que respeita à importância atribuída às funcionalidades *mobile* na comunicação do município com os seus públicos, nas Câmaras Municipais de Carregal do Sal, de Óbidos e de Braga, distinguem-se os alertas por *SMS* como "Absolutamente fundamentais". Apenas em Almeirim e em Viana do Castelo estas funcionalidades são consideradas "Importantes, mas não decisivas". A informação geolocalizada é "Bastante importante" para mais de metade das autarquias da amostra (Óbidos, Sesimbra, Aveiro, Viana do Castelo e Cascais), mas nos municípios de Carregal do Sal e de Braga este tipo de informação é “Absolutamente fundamental”. A maioria das autarquias, exceptuando Almeirim e Aveiro que consideram a informação por *bluetooth* “Não importante” e a C.M. de Óbidos que a encara como “Bastante importante, vêem esta funcionalidade *mobile* como "Importante, mas não decisiva". Independentemente do tipo de funcionalidades propostas, resulta, desta análise, que o *mobile* é considerado relevante pelos responsáveis *Web* das autarquias.

- **Sugestões de mudanças a efectuar no sítio *Web* do município com vista à melhoria da usabilidade, da prestação de serviços e do fortalecimento dos laços com os munícipes**

Os responsáveis pela estratégia *Web* dos municípios da amostra, quando convidados a sugerir mudanças a efectuar nos seus locais *online* com vista à melhoria da usabilidade, da prestação de serviços e do fortalecimento dos laços com os munícipes, referiram em maior número, a necessidade de "desenvolvimento de novas formas de interacção com o munícipe"; seguiram-se, com igual número, as respostas "dar maior ênfase à componente *Web 2.0*", "maior

utilização de recursos multimédia" e "maior organização e disponibilização da informação de uma forma mais intuitiva". Sugestão de apenas uma autarquia foi a proposta de "desenvolvimento de novos serviços vocacionados para o atendimento *on-line*, para a consulta e submissão de processos". Os dados obtidos neste ponto parecem assinalar o interesse dos municípios em proporcionar aos seus públicos dispositivos que potenciem o seu envolvimento, e não apenas uma melhoria no acesso a serviços.

Análise e interpretação do Inquérito por questionário aos munícipes das autarquias da amostra

No que respeita ao perfil dos inquiridos, observou-se que num total de 49 inquéritos, o número maior de respondentes, 22, situa-se na faixa etária dos 25 aos 34 anos, seguida pela dos 16 aos 25 anos, com 13 respondentes. O número quase nulo de resposta nos grupos dos 55 aos 64 e dos 65 aos 74 pode dever-se à ainda fraca utilização das TIC por estas faixas etárias, como demonstra o Estudo do INE/UMIC no ano de 2009. O inquérito foi maioritariamente respondido por munícipes do sexo feminino. A ausência de 2 respostas assinaladas na questão relativa ao género dá-nos 30 respondentes do sexo feminino face a 17 do sexo masculino. O indicador "formação académica" revela que grande parte dos inquiridos é licenciado (47%), seguidos por 25% de munícipes respondentes com o ensino secundário (12.º ano ou antigo 7.º ano do liceu) e 16% de mestres. Estes resultados poderão indiciar uma relação entre o nível de conhecimento e a propensão e aptidão para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, das quais faz parte a Internet. Num total de 49 inquéritos, os munícipes de Aveiro foram os que constituíram a maior fatia de respondentes (39%). Destacam-se, embora em menor percentagem, os munícipes de Braga que constituem 25% dos inquiridos. Foram 14%, do total de inquiridos, os habitantes de Almeirim que responderam ao inquérito. A participação tanto dos munícipes de Óbidos como dos de Carregal do Sal é avaliada em 8% do total. Do município de Viana do Castelo obteve-se apenas 1 resposta. A ausência de respondentes de Cascais deve-se ao facto desta autarquia não ter disponibilizado o *link* que redireccionava os munícipes para o inquérito. À excepção de Cascais, observa-se nas duas maiores participações uma relação entre a dimensão do município e o número de respostas obtidas.

Com o inquérito realizado aos munícipes visava-se obter o grau de satisfação dos munícipes face aos espaços *online* das suas autarquias no sentido da promoção de práticas participativas. Apresentam-se os parâmetros considerados e respectiva análise:

- **Tipo de actividades mais praticadas no sítio *Web* do município**

"Obter informações sobre legislação e informação útil" é a principal razão apontada pelos munícipes (42%) como justificativa do acesso ao sítio *Web do* município. Juntamente com o acesso para *download* de formulários (17%), aqueles resultados demonstram que o *site* é acedido numa perspectiva não interventiva, mas como um repositório de informação que pode ser acedida de forma mais facilitada. A participação activa dos cidadãos não está plasmada nestes resultados. Por outro lado, os 23% de munícipes que responderam aceder ao local *Web* da sua autarquia para visionar conteúdos multimédia pode apontar para a necessidade dos municípios criarem e fomentarem mais informação e participação com base nos recursos vídeo, áudio, imagens estáticas e animações.

Com base na relação entre os municípios, as actividades citadas como as mais praticadas nos seus sítios *Web* e a faixa etária dos respectivos munícipes/utilizadores, é possível afirmar que é na faixa etária dos 25 aos 34 anos que se verifica como actividade mais praticada no sítio *Web* aquela que permite “Obter informações sobre legislação e informação útil”. É nesta actividade que se destacam as câmaras de Aveiro e de Braga. Na actividade

"Faço comentários" assinala-se o número quase nulo de respostas, o que, mais uma vez, realça a fraca participação dos munícipes. Também a realização de pagamentos é mencionada na totalidade dos municípios por apenas 3 munícipes. Nos sítios *Web* autárquicos, 2 munícipes de Braga, com idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos de idade, e 2 de Aveiro, situados na faixa etária dos 25 aos 34 anos, referem realizar reclamações. Este número poderá reflectir uma postura pouco activa e até de alguma resignação. Destaca-se ainda o "Visionamento de conteúdos multimédia", actividade citada por munícipes dos 16 aos 25 anos, 8 dos 26 aos 34, 2 dos 35 aos 44, 1 dos 45 aos 54 e também 1dos 55 aos 64 anos de idade. No total este indicador foi mencionado por 19 munícipes, com maior ocorrência nas faixas etárias mais jovens, e por um número mais elevado de respondentes do município de Aveiro. O "*Download* de formulários" é referido em maior número por munícipes, da faixa etária dos 25 aos 34 anos, e a "Submissão de formulários" por apenas um total de 6 inquiridos, sendo metade das respostas de munícipes de Aveiro.

- **Avaliação do sítio Web do município no que respeita à participação do utilizador**

Quanto à participação dos utilizadores, o *e-mail* foi considerado como meio adequado por 49% dos respondentes face à mesma atribuição, mas em menor percentagem, feita aos comentários (31%) e a outros sistemas de participação (35%). Os fóruns de discussão foram considerados adequados em 29% do total de respostas.

De uma forma geral, colhendo informações dos instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo, observa-se, que relativamente à participação do utilizador, foi unânime a consideração do *e-mail* como ferramenta de comunicação mais generalizada e, no outro extremo, como mecanismo menos presente, o fórum de discussão.

Conclusões

De acordo com os dados obtidos verifica-se que a participação dos utilizadores/munícipes é quase nula. Esta afirmação é sustentada pelos resultados obtidos na aferição dos parâmetros "tipo de actividades mais praticadas no sítio *Web* do município" e "avaliação do sítio *Web* do município no que respeita à participação do utilizador". Se este último revela a disponibilização de um número reduzido de mecanismos que potenciem a participação e o domínio do *e-mail* nesta área, já o tipo de actividades praticadas pelos munícipes nos sites das suas autarquias não acusa indícios de participação cidadã. As respostas recebidas da parte dos responsáveis pela *Web* dos municípios parecem declarar abertura no que respeita ao recurso de dispositivos que suscitem o envolvimento dos cidadãos, contudo apenas o confronto com dados que resultam da observação dos respectivos sítios *Web permitirá* compreender a dimensão desta disponibilidade dos municípios.

Considerando a análise efectuada, importa questionar se confrontados com a disponibilização, por parte das autarquias, de meios promotores de uma maior interacção e participação os munícipes torná-la-iam ou não efectiva. É também oportuno interrogar se a "alfabetização" das TIC e o fomento de novos recursos de comunicação neste domínio não deverá ser precedida ou coexistir com a promoção de uma cultura de exercício de verdadeira cidadania. Julga-se, poder, no entanto, inferir, como referem Coelho & Neves (2007: 7), que os novos media e os seus recursos não implicam uma automática participação cidadã.

A ideia, sustentada por Correia (2000: 94), de uma comunicação municipal mais eficiente com base na inclusão da comunidade no processo comunicacional, parece necessitar ainda de uma efectiva concretização. Apesar de se entender a Internet como potenciadora de interacções e, como refere Ribeiro (2006: 1), "facilitadora de comunicação de um para um, de um para muitos, de muitos para muitos", depreende-se um subaproveitamento das

potencialidades deste canal. De acordo com resultados do estudo *Netpanel* da *Marktest* (2010), registou-se um aumento de utilizadores e de páginas de redes sociais visitadas. Assim, é visível a importância, no contexto autárquico, destas e de outras funcionalidades *Web 2.0*, que para além de permitirem novas e distintas formas de interacção alicerçadas em redes de relações, como afirma Schrier (2008), aumentam igualmente, no entendimento de Pieterson e Dijk (2007 citado por Dale, 2008) a percepção de confiança dos públicos.

Os resultados obtidos neste estudo, relativamente às aplicações para dispositivos móveis, confirmam inteiramente a declaração de Castells *et al*. (2007: 78) sobre a distância a que se encontra o potencial de serviço público da tecnologia *mobile* de ser plenamente realizado.

Pequenas alterações podem produzir grandes mudanças. No domínio deste estudo considera-se que a introdução ainda que progressiva de expedientes facilitadores da comunicação, em plataformas digitais, entre município e munícipes, acompanhados da disponibilização de serviços úteis e de informação necessária e relevante, poderá estimular o sentido participativo de públicos mais jovens, reforçar os frágeis vínculos existentes e aproximar a autarquia das expectativas das populações.

Agradecimentos

Aos municípios de Carregal do Sal, de Óbidos, de Almeirim, de Sesimbra, de Aveiro, de Viana do Castelo, de Braga e de Cascais que integraram a amostra desta investigação, colaborando no processo de recolha de dados.

Bibliografia

Antunes, Maria J.; Castro, Eduardo; Mealha, Óscar (2001). Implicações da Mediação Tecnológica na Reconfiguração das Dinâmicas de Interacção dos Sujeitos. Universidade de Aveiro. Obtido em 15 de Janeiro de 2010, de http://bocc.ubi.pt/pag/antunes-maria-joao- reconfiguracao-redes.html

Cardoso, A. M. (2008). A Comunicação Política na Internet. Análise dos Web sites dos Partidos. Observatorio Journal, pp.180-204. Obtido em 25 de Setembro de 2009, de http://www.obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewArticle/173

Castells, M. et al. (2007). Mobile communication and society: a global perspective. Massachusetts Institute of Technology.

Coelho, Z. P., & Neves, J. P. (2007). E-participation in Portuguese local governments: an exploratory research about emerging networks. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho. Obtido em 25 de Setembro de 2009, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7005/1/CoelhoNeves_2007_EParticipation.pdf

Correia, E. L. (2000). Desafios da comunicação institucional na administração pública. Comunicação & Educação - Revista do curso Gestão da Comunicação , 7 . São Paulo, Brasil:

CEDUS - Centro de Estudos em Design de Sistemas Virtuais Centrado no Usuário. Obtido em 28 de Outubro de 2009, de

http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4475/4197

Dale, S. (2 de Outubro de 2008). Utilising web 2.0 in local government. Obtido em 5 de Dezembro de 2009, de eGovernment Resource Centre: http://www.egov.vic.gov.au/trends-andissues/e-government/government-2-0-a/utilising-web-2-0-in-local-government.html

Font, G. G. (2009). Case Study: e-Youth City Council Project an Alternative e-Government for Young People. Electronic Journal of e-Government , 7, 359-370. Obtido em 15 de Janeiro de 2010, de http://www.ejeg.com/volume-7/vol7-iss4/v7-i4-art6.htm

Holzer, M., & Seang-Tae, K. (2008). Digital Governance in Municipalities Worldwide (2007). A Longitudinal Assessment of Municipal Websites Throughout the World. Obtido em 25 de Setembro de 2009, de http://www.epractice.eu/files/media/media2220.pdf

Komito, L. (2005). e-Participation and Governance: Widening the net. The Electronic Journal , 3, 39-48. Obtido em 15 de Janeiro de 2010, de http://www.ejeg.com/volume-3/vol3-iss1/v3-i1-art4-komito.pdf

Marktest (27 de Julho 2010). 3 Milhões de portugueses no Facebook. Obtido em 10 de Janeiro de 2010 de Marktest.com: http://www.marktest.com/wap/a/n/id~15d9.aspx

Quivy, R., & Champenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

UMIC (2010). Sociedade da Informação em Portugal – Maio de 2010. Obtido em 05 de Agosto de 2010: http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes2/A_SI_em_PT_doc_trabalho_Maio_2010.pdf

UMIC (26 de Julho de 2010). Resultados dos Inquéritos sobre as TIC na Administração Pública 2009. Obtido em 5 de Agosto de 2010 de:

http://www.umic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=3373&Itemid=163

[1] Com base na classe de dimensão das autarquias adoptada por Santos e Amaral (2008: 38).
[2] Actualmente Óbidos integra a classe de dimensão C.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

OncologiaPediatrica.org e TalkingAboutCancer.org: A importância dos media participativos na mobilização para a cidadania na luta contra o cancro

NUNO DUARTE MARTINS
Universidade do Porto / Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (Portugal)

HEITOR MANUEL PEREIRA PINTO DA CUNHA E ALVELOS
Universidade do Porto / INESC Porto (Portugal)

DANIEL DA CRUZ BRANDÃO
Universidade do Porto / Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (Portugal)

Resumo:
O presente estudo tem como objectivo averiguar a validade do uso das plataformas participativas online em acções de cidadania que contribuam na luta contra o cancro. Estas plataformas são frequentemente associadas ao entretenimento; nesse sentido, pretende-se não só testar a supracitada aplicação a outros domínios como o da saúde, mas de igual forma contribuir para uma percepção expandida do potencial destas junto do seu universo de utilizadores.

A investigação baseia-se na construção de uma rede solidária online que contribua para a aproximação de cidadãos que estão directa ou indirectamente envolvidos na problemática da oncologia, disponibilizando ao indivíduo meios que o ajudem a contrariar sentimentos de impotência e fatalidade e a ausência de capacidade de mobilização e de cidadania.

No âmbito deste percurso de investigação, foi desenvolvida e implementada a plataforma OncologiaPediatrica.org, que teve como primeira missão confirmar a hipótese de o Design Multimédia poder contribuir para a informação, apoio e partilha de testemunhos entre familiares, amigos e doentes na luta contra o cancro pediátrico. Esta plataforma baseia-se num sistema centralizado, ou seja, a organização, política e gestão dos conteúdos informativos do site respeitam uma estrutura hierárquica piramidal. Os resultados do site OncologiaPediatrica.org e os desenvolvimentos tecnológicos conducentes ao florescimento das redes sociais e Web 2.0, entretanto ocorridos, exigiram um reequacionamento da abordagem anteriormente adoptada, por forma a tornar o projecto mais eficaz perante as realidades entretanto surgidas.

Neste sentido, foi desenvolvido um protótipo, disponível em TalkingAboutCancer.org, mais descentralizado e aberto à participação da comunidade. O actual estudo conta com o apoio do Instituto Português de Oncologia do Porto. Presentemente averigua-se, junto dos doentes e profissionais de saúde deste hospital, de que forma os media participativos podem ajudar os cidadãos na luta contra o cancro. Os primeiros resultados da investigação são apresentados no presente artigo.

Nota Curricular: O projecto apresentado nesta comunicação está a ser desenvolvido no âmbito do doutoramento em Media Digitais, da Universidade do Porto e Universidade Nova de Lisboa, do programa UT Austin-Portugal e tem o apoio oficial do IPO do Porto, da Associação Acreditar e da Associação Inês Botelho, através da disponibilização de meios e de informação, com relevante interesse para a investigação.

Palavras-chave:

Design Multimédia, Web 2.0, Cidadania, Oncologia

Introdução

O presente projecto pretende aplicar um corpo de conhecimento relativo ao problema do cancro, aos contextos de *media* contemporâneos em rede. Para que melhor se compreenda este estudo, focado nos emergentes sistemas de gestão de informação horizontais e descentralizados, como são as redes sociais ou os *blogs*, é necessário apresentar uma síntese da primeira fase de investigação que precedeu a actual.

O estudo iniciou-se em 2005 e não surgiu de uma solicitação de algum organismo ou instituição, mas sim por iniciativa própria após a percepção de uma necessidade. No contexto português, a informação que se encontrava, na Internet relacionada com a oncologia pediátrica, em *sites* que dessem todas as garantias aos cidadãos de credibilidade e segurança, era, nesse ano, dispersa e insuficiente — existia uma grande lacuna de sites nacionais dirigidos aos pais e ao público em geral. Isto levava a que estes facilmente desistissem de usar este meio para procurar informações. Para além disso, esta falta de oferta fazia com que os próprios profissionais de saúde não incentivassem os pais a este tipo de consulta.

O estudo passou por propor um meio mais económico e rápido, como é a Internet, que permitiria a publicação de uma maior quantidade de informação, mais especializada e actualizada (Martins, 2007).

O site www.oncologiapediatrica.org foi lançado em Março de 2007, e a sua tendência foi sempre de crescimento. Em 2007, a média de visitas por dia foi de 91,9, subindo em 2008 para 229,1 e em 2009 para 274,8 visitas.

Como se verá em seguida, estes resultados positivos acabaram por demonstrar que a estratégia inicial de desenvolver um site de estrutura piramidal hierárquica deveria ser repensada, e que as dificuldades encontradas e analisadas durante a investigação se reflectiram na dinâmica do site ao longo do tempo entretanto decorrido.

Tratando-se de uma temática sensível e complexa, onde se pretendia dar garantias de segurança e veracidade de conteúdos aos cibernautas, calculava-se que um sistema de controle centralizado seria o melhor. O consenso sobre esta opção foi total, por parte de todas as entidades e indivíduos entrevistados. Contudo, importa referir que, em 2006, quer as plataformas 2.0 quer as redes sociais, baseadas numa lógica mais horizontal, já existiam mas não tinham ainda em Portugal o protagonismo e a popularidade que se começou a revelar a partir de meados de 2008.

Apesar de um dos grandes objectivos ter sido o de criar um espaço aglutinador, que contribuísse para o desenvolvimento de um trabalho em rede entre as várias instituições, profissionais de saúde e cidadãos — ou seja, uma relação horizontal —, a grande preocupação do estudo centrava-se na segurança e credibilidade dos conteúdos publicados: permitir que qualquer cidadão publicasse livremente um conteúdo informativo era um risco que pouco interessava correr.

No entanto, durante o trabalho de campo, detectou-se uma grande dificuldade em reunir conteúdos clínicos para o site, devido, sobretudo, à disponibilidade reduzida dos profissionais desta área. Iguais dificuldades foram sentidas nas inúmeras tentativas de criação de uma estrutura humana sólida e organizada para trabalhar na plataforma, tanto no interior de cada instituição, como na tentativa de desenvolvimento de um trabalho conjunto, colaborativo e em rede entre as várias instituições. Este cenário conduziu a uma intuição relativamente pessimista para o futuro do projecto, dado que se previa uma fraca contribuição dos profissionais de saúde.

O sucesso do site reside sobretudo nos diversos fóruns espalhados pelo mesmo. Embora estes fóruns sejam controlados — os conteúdos só são publicados após aprovação prévia — são espaços abertos que os visitantes usam para escrever mensagens: notícias, testemunhos, dúvidas ou angústias. Esses conteúdos, escritos pelos mais diversos cidadãos, desencadearam dinâmicas inesperadas no site.

A necessidade de sensibilização à participação no projecto foi-se dissipando. As muitas contribuições voluntárias de cidadãos que foram sendo recebidas levou a que, gradualmente, deixasse de haver necessidade de promoção do site. Outro acontecimento importante foi a comunidade que, de forma espontânea, surgiu e vem crescendo, principalmente através dos referidos fóruns. Vários desses membros, pela sua dinâmica e capacidade mobilizadora, desenvolveram laços mais próximos com a equipa responsável pelo projecto, tornando-se importantes e activas vozes na gestão do mesmo.

Estes resultados, bem como a crescente popularidade e poder das plataformas *web* 2.0, exigem que haja uma reflexão sobre qual o sistema mais eficaz na mobilização de cidadãos e instituições, em acções de cidadania e solidariedade, que contribuam para atenuar o problema individual do cidadão que se relaciona directa ou indirectamente com o cancro.

O poder dos cidadãos e das redes sociais no ecossistema da comunicação

Um dos desenvolvimentos tecnológicos que se destacaram nos últimos tempos foram as aplicações conhecidas por *web* 2.0. Meios de comunicação como os *blogs*, os *wikis* e as redes sociais, são exemplos de referência. São tecnologias que facilitam a ligação da sociedade à *web*, onde todos poderão publicar e construir livremente conteúdos informativos, de acordo com os seus interesses e necessidades. Por isso, o sucesso de uma aplicação 2.0 reside essencialmente na actividade da comunidade:

> *"A web 2.0 é a mudança para uma Internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva". (O'Reilly, 2005)*

A adesão dos cidadãos a este tipo de plataformas foi massiva (ainda que gradual), assistindo-se a um *empowerment*[1] destes na Internet – por exemplo, através de redes sociais como o Facebook ou o Twitter.

Este fenómeno levou Rosental Alves a considerar: “As redes sociais às quais o cidadão pertence são mais importantes que a CNN" (Santo, 2009b). Estas redes provocaram um grande impacto nos *media*. Segundo este investigador, vive-se uma autêntica “revolução digital", onde os *media* perdem o “controlo sobre a informação”, contrariamente aos “indivíduos em rede”, que “ganham poder" (Santo, 2009b).

Para Alves, o que deve ser entendido é a gravidade, a profundidade e a seriedade das mudanças paradigmáticas que as comunicações estão a sofrer em consequência da revolução digital. Devido aos avanços tecnológicos, as pessoas estão a mudar a maneira de comunicar. Este autor, à semelhança de Clay Shirky (Shirky, 2010), Chris Anderson (Anderson, 2007) e James Surowiecki (Surowiecki, 2007), alerta mesmo que os *media* que não entenderem este novo mundo da comunicação estão condenados ao fracasso (Santo, 2009b).

Segundo Alves, os *media* estão a mudar, tendendo para uma “horizontalização”, isto é, o acesso à publicação de informação é global, já não sendo limitado a um grupo qualificado, tal como acontece com os *media* tradicionais. O facto de se publicar primeiro na *web* não significa que a mensagem perca valor quando vai para a televisão, para o rádio ou os jornais. Actualmente, assiste-se a uma outra dinâmica. Todos os meios fazem parte deste ecossistema que está em constante mutação, um modelo de comunicação em rede (Santo, 2009b). Um

modelo comunicacional que não substitui os modelos anteriores, mas sim os articula, produzindo novos formatos de comunicação e também possibilitando novas formas de facilitação de *empowerment* e, consequentemente, de autonomia comunicativa (Cardoso, Espanha, & Araújo, 2009).

Este emergir dos sistemas horizontais e da autonomia comunicativa tem-se verificado também na área da oncologia pediátrica, e com resultados assinaláveis. Importa, por isso, reflectir sobre este sistema e compreender quais poderão ser, neste contexto, as suas vantagens e perigos.

Do sistema vertical ao sistema horizontal

O site www.oncologiapediatrica.org foi desenvolvido segundo uma estrutura vertical, em que o poder é centralizado. Desta forma, foi garantido o domínio da política do site; garantida uma maior veracidade da informação, como por exemplo, a clínica; e uma baixa (ou até mesmo nula) probabilidade de publicação de conteúdos pouco apropriados.



Figura 1 - Site OncologiaPediatrica.org

Mas, por outro lado, com toda esta segurança, tem-se corrido o risco de tornar o espaço demasiado fechado. Tendo em conta as claras dificuldades na obtenção de conteúdos informativos e na dinamização do site, a hipótese de experimentação de um sistema mais aberto começou a ganhar força.

Sinteticamente, a diferença entre o sistema vertical e horizontal, incide, essencialmente, no controlo da informação. A dificuldade está em nivelar esse mesmo controlo para se conseguir obter o melhor dos dois mundos: a liberdade e a segurança. Um dos grandes desafios do estudo é perceber como pode ser desenvolvido um espaço livre e seguro, onde o cidadão construa a sua rede de apoio.

Tal como afirmam Ori Brafman e Rod Beckstrom, importa esclarecer, que um sistema descentralizado não é o mesmo que uma anarquia. Há regras e normas, embora não sejam impostas individualmente por ninguém. Em lugar disso, o poder é distribuído por todos (Brafman & Beckstrom, 2008). Esta ideia do poder distribuído, que estes dois autores referem no livro "A Estrela-do-Mar e a Aranha", é um bom ponto de partida para demonstrar que as organizações descentralizadas podem ser, em vários casos, bastante poderosas. Acredita-se que o mesmo se poderá aplicar ao caso da saúde, como demonstra Rita Espanha:

> *A saúde individual e a sua gestão quotidiana nunca envolveram tanta informação como actualmente. Grandes quantidades de informação sobre saúde e medicina são disponibilizadas a partir de diversas fontes – sejam essas fontes profissionais de saúde, especialistas de vários tipos, instituições públicas e privadas ou grupos de doentes e/ou consumidores – através de uma multiplicidade de canais informativos, tanto a partir dos media, como de base local ou interpessoal, em interacção com médicos e outros profissionais de saúde, familiares, amigos, colegas de trabalho, etc. Este fluxo constante de informação incentiva o indivíduo a ser responsável pela a sua saúde, e dos seus familiares, quotidianamente (KIVITS, 2004). Neste contexto de informação generalizada sobre saúde, a utilização da Internet tem vindo a revelar-se central (Espanha, 2009, p. 2).*

Para esta autora, a Internet tem sido uma das principais causadoras do aumento generalizado de fluxo de informação sobre saúde e um dos meios a que os indivíduos mais recorrem. Nos Estados Unidos, e tendo em conta os dados do World Internet Project (University of Southern California), a procura de informação médica na Internet é a sétima actividade mais comum. Em 2004, 50,6% dos cibernautas americanos afirmaram ter acedido a informação sobre saúde. Em Portugal, tem-se também assistido a um aumento significativo nas pesquisas sobre saúde na Internet[2] (Espanha, 2009).

Para Shashank M. Akerkar e Lata S. Bichile, citados por Espanha, a confiança entre o profissional de saúde (principalmente o médico) e o utente/paciente, já não assenta numa atitude subserviente deste último. Nas palavras dos próprios autores: a "*confiança cega* está a ser substituída por *confiança informada*" (Espanha, 2009, p. 4). Esta ideia converge com a de Harold Innis e Neil Postman, quando falam dos "monopólios do conhecimento" criados pelas tecnologias e como estas podem afectar o monopólio do conhecimento tradicional (Postman, 1994). O cidadão apoiado pela informação ou contra-informação que a tecnologia Internet lhe oferece, faz com que a probabilidade de confronto com o médico — que vê o exclusivo do conhecimento diminuído em favor da tecnologia — seja maior. Rita Espanha acrescenta ainda que a noção de "utente informado" é cada vez maior e tem vindo a suscitar nos diversos debates esta questão do "desafio" à autoridade dos médicos por parte dos utentes (Espanha, 2009).

Oncologia – estudo de caso

Actualmente, ao contrário do que se verificava em 2005, no universo oncológico português é possível encontrar um conjunto de *sites* oficiais de referência que disponibilizam ao cidadão informação útil, actualizada e credível.

O Portal de Oncologia Português (POP)[3], desenvolvido pela JRS Pharmarketing, e o *site* Info Cancro[4], desenvolvido pela Roche, são dois bons exemplos. Ambos apresentam informação substancial, e são uma importante contribuição para o esclarecimento de dúvidas relativas a esta doença. Os sites institucionais sobre cancro são geralmente informativos e pouco abertos à participação do cidadão — normalmente, disponibilizam pouco mais do que pequenos fóruns de opinião, sem grande relevância —, como acontece nos dois exemplos referidos. Verifica-se, por isso, uma grande tendência para a existência de sites de emissão de informação e muito pouca tendência para a partilha e troca de conteúdos.

Assiste-se a uma lacuna de espaços institucionais de utilidade pública relacionados com o cancro que ajudem a aproximar os cidadãos dessas instituições através de uma maior interacção. No entanto, paralelamente, tem vindo a verificar-se um grande crescimento de

comunidades ligadas à oncologia pediátrica na Internet. Elas são sobretudo visíveis em plataformas *web* 2.0 e em redes sociais. Estes sites são usados para diversas abordagens, que vão desde a simples partilha de testemunhos, no *blog* pessoal, até a criação de movimentos de solidariedade nas redes sociais, como no Facebook. Campanhas como "Ajude a Aline Coelho", "Juntos pela Teresa", "Ajudar o Afonso" ou "Ajudar a Marta" são exemplos possíveis, com resultados assinaláveis. Estas campanhas, que nascem sobretudo com o objectivo de sensibilizar a sociedade para a inscrição voluntária no Banco de Dadores de Medula Óssea, têm sido um fenómeno de mobilização cívica e de solidariedade, através da Internet.

O primeiro grande fenómeno português foi a campanha "Ajudar a Marta". Em Janeiro de 2009, à Marta, uma criança com 4 anos, foi diagnosticada uma Leucemia Mioloblástica Aguda. Com todas as possibilidades de tratamento esgotadas, a única solução passava por conseguir um dador de Medula compatível (Ramos, 2009). A partir daí, família e amigos uniram esforços e iniciaram uma campanha *on-line* para conseguir um dador para esta criança. Segundo Maria João Dray, tia da Marta, o mais surpreendente nesta campanha foi que muitas das inúmeras pessoas que responderam ao pedido, não se limitaram só a fazer análise de sangue (Domingues, 2009). As pessoas discutiram e enviaram novas formas de ajuda, formando uma forte cadeia solidária, através de vários meios, nomeadamente, da página do movimento no Facebook.

A 22 de Maio, a Marta conseguiu arranjar um dador compatível. Embora não se sabendo se houve uma relação directa entre o movimento e o aparecimento do dador, destaque-se a eficácia destas campanhas na mobilização de cidadãos. As ondas de solidariedade geradas nas redes sociais, têm contribuído em muito para o aumento dos inscritos no Registo Português de Dadores de Medula Óssea. Duarte Lima, Presidente da Associação Portuguesa Contra a Leucemia (APCL), considera o caso da Marta "paradigmático", uma vez que fez crescer o registo nacional de dadores em cerca de 13 000 pessoas (LPM Comunicação, 2010). Esta campanha da Marta que emocionou e mobilizou todo o país, foi motivo de grande destaque na comunicação social. Desta vez, a imprensa salientou, sobretudo, a incrível mobilização nacional de cidadania e solidariedade que um pequeno grupo de cidadãos conseguiu através do recurso às plataformas sociais da Internet.

De forma a potenciar o *site* www.oncologiapediatrica.org e a testá-lo num sistema horizontal, em Setembro de 2009, foi criada uma página do projecto na rede social Facebook. A experiência revelou-se positiva. Nos primeiros seis meses de funcionamento, confirmou-se a grande dinâmica que este tipo de sistema consegue criar, sobretudo quando se trata de uma rede como o Facebook, com mais de 350 milhões de utilizadores em todo mundo[5] (Ribeiro, 2009). As contribuições na página são feitas livremente pelos muitos visitantes da mesma. Nas imensas publicações efectuadas pelos muitos utilizadores (mais de cinco mil) não foi registada nenhuma insultuosa, provocadora ou desrespeitadora (Martins, 2009). O Facebook, para além da sua grande popularidade, tem sido também uma prova de como as actuais plataformas sociais descentralizadas podem contribuir para a construção de um tecido social de maior solidariedade e mobilização cívica. Importa salientar que estas redes não são pensadas para explorar conteúdos clínicos específicos, como por exemplo os do cancro.

Na tentativa de responder a esta lacuna, construi-se uma nova plataforma, disponível em TalkingAboutCancer.org (ou FalarSobreCancro.org), em finais de 2010, com uma estrutura mais descentralizada. É um sítio público, livre e gratuito, dirigido a todo o tipo de cidadãos e instituições interessadas em combater o cancro nas mais diversas frentes: informação clínica; testemunhos; estatísticas; contactos; redes de solidariedade. Pretende ser um meio privilegiado de acesso ao conhecimento e à troca de experiências entre toda a comunidade oncológica: doentes, familiares, amigos, profissionais de saúde, investigadores e voluntários.

O principal intuito da mesma é permitir que cada cidadão tenha a possibilidade de construir livremente a sua rede de informação e contactos, de acordo com as suas próprias necessidades e vontades individuais e/ou colectivas. Apesar do site estar já disponível ao

público na Internet, encontra-se ainda em fase de desenvolvimento, sendo por isso, prematuro qualquer tipo de avaliação de resultados.

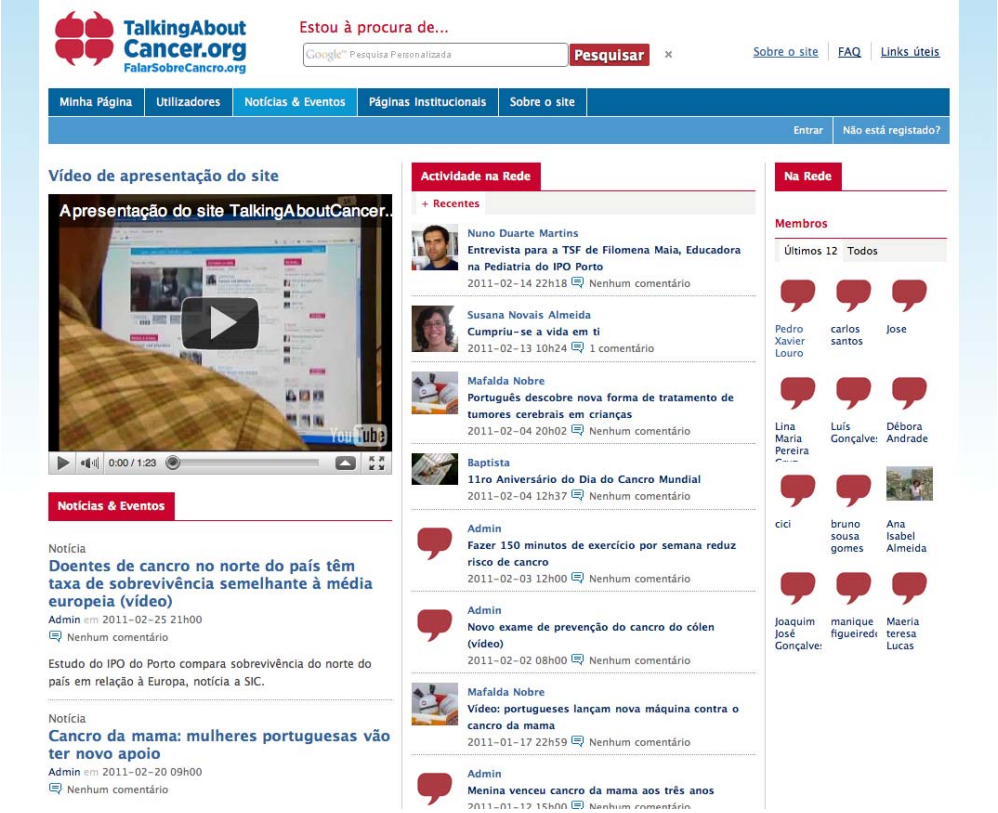


Figura 2 - Site TalkingAboutCancer.org

Conclusão

Como se constatou, a crescente liberdade de acesso à informação ligada à oncologia e a interacção global que se consegue na rede, são vantagens reconhecidas e passíveis de serem exploradas pelos cidadãos. Isto significa que o indivíduo tem cada vez mais autonomia e responsabilidade nas suas decisões. A inteligência e sabedoria colectiva, de que nos falam Tim O'Reilly e Rosental Alves (O'Reilly, 2005; Santo, 2009a), tem vindo a crescer nas muitas comunidades *online*, sobretudo nas redes sociais. Será que se deve continuar a olhar para esta nova manifestação com desconfiança, como se fosse uma realidade paralela e marginal? Certamente que não: o aumento significativo do Registo Nacional de Doadores de Medula Óssea é um indício da importância destas redes. Estes meios são também espaços procurados com o objectivo de obter, partilhar e trocar o mais variado tipo de informação. Mas para além do reconhecido potencial destes meios para a mobilização de acções de cidadania e solidariedade social qual a sua verdadeira utilidade na problemática do cancro?

Neste estudo, pretende-se desmistificar os encantamentos e estigmas existentes relativamente às plataformas descentralizadas, com principal enfoque nas redes sociais; saber qual a importância e o papel das instituições no apoio a este tipo de iniciativas; e, por fim, argumentar a respeito da pertinência e importância deste género de plataformas como possível abordagem dos problemas do cancro, bem como propor um conjunto de recomendações estruturais e conceptuais sobre o modo como deverão ser desenvolvidas.

Principalmente, o objectivo passa por encontrar resposta às três seguintes questões centrais:

1º Quais as possíveis contribuições das redes sociais nas diversas formas de abordagem aos problemas de cancro?

2º Que relevância poderá ter o desenvolvimento de uma plataforma específica sobre cancro, comparativamente com as redes sociais populares, que vantagens (e desvantagens) poderão existir no seu desenvolvimento? Sob que parâmetros deverão ser desenvolvidas?

3º Que possível contributo poderão dar as instituições neste tipo de plataformas?

As grandes instituições e organizações de saúde já não podem limitar-se a comunicar, necessitam também de interagir. Dessa forma o Sistema Nacional de Saúde e os seus profissionais estarão melhor preparados para esta nova realidade em que o utilizador tende a estar mais informado. Sabe-se, contudo, que é impossível às instituições acompanharem o gigantesco conjunto de informações que se desenvolve nas muitas comunidades *online* e darem resposta a todas as solicitações. No entanto, é já visível uma maior preocupação das instituições, pela presença nestas plataformas descentralizadas, nomeadamente, no Facebook. Instituições como a Liga Portuguesa Contra o Cancro, o IPO do Porto, a Associação Portuguesa Contra a Leucemia ou a Associação Acreditar têm mantido uma actividade crescente nesta rede, que tem vindo a registar cada vez mais utilizadores sendo, em 2011, em Portugal, a rede social com mais utilizadores (Grupo Marktest, 2011).

Apesar da eficácia do uso destas redes sociais mais generalistas e populares, em assuntos relacionados com o cancro, acredita-se que novos modelos podem ser estudados com um desenho, ferramentas e serviços devidamente pensados para essa finalidade. Por exemplo, um sítio na Internet, que disponibilize informação completa sobre médicos e serviços do sistema nacional de saúde, na área da oncologia; um espaço central em rede onde o cidadão possa contactar e esclarecer todas as suas dúvidas.

Um sistema horizontal, especificamente sobre o cancro, nos moldes deste que referimos, acredita-se que poderá ser uma forte contribuição para:

– a aglutinação, interacção e mobilização (*online*) de diferentes cidadãos e instituições que actualmente se encontram dispersos;

– a produção de conteúdo dinâmico e plural;

– a criação de redes auto-sustentáveis e auto-reguladoras;

– o desenvolvimento de acções solidárias mais personalizadas;

– o incentivo ao aumento da responsabilidade do cidadão pela sua saúde e dos seus familiares;

– consequente optimização dos universos de conhecimento e acção nesta área da saúde, que ajudem a promover a autonomia individual do cidadão.

Crê-se que este modelo, que se pretende validar na área da oncologia portuguesa, poderá ser alargado a outros contextos do universo da saúde: esta possibilidade encontra-se deste modo identificada, e perspectiva-se portanto a sua futura implementação.

Bibliografia

Anderson, C. (2007). A Cauda Longa: Por que é que o futuro dos negócios é vender menos de mais produtos (2ª ed.). Lisboa: Actual Editora.

Brafman, O., & Beckstrom, R. A. (2008). A Estrela-do-Mar e a Aranha: O fenómeno da descentralização e o potencial das organizações sem líder. Lisboa: Editorial Presença.

Cardoso, G., Espanha, R., & Araújo, V. (2009). Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede. Porto: Porto Editora.

Domingues, M. E. (2009). Doenças do Sangue. On Serviço de Saúde: RTP.

Espanha, R. (2009). Saúde e Comunicação numa Sociedade em Rede - o caso português. Lisboa: Monitor.

Grupo Marktest. (2011). Triplica o número de utilizadores mais velhos de redes sociais. Retrieved from http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1714.aspx

LPM Comunicação. (2010). Número de dadores de medula óssea triplicou em três anos, onda de solidariedade cresce nas redes sociais. Causas.net. Retrieved from http://www.causas.net/index.php/noticias/892-numero-de-dadores-de-medula-ossea-triplicou-em-tres-anos-onda-de-solidariedade-cresce-nas-redes-sociais

Martins, N. (2007). OncologiaPediátrica.org: Contribuições do Design Multimédia para o apoio a familiares, amigos e doentes na luta contra o Cancro Pediátrico. Universidade do Porto, Porto.

Martins, N. (2009). OncologiaPediátrica.org. Facebook, from http://www.facebook.com/pages/OncologiaPediatricaorg/131499590282?ref=ts

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly, 1-5 p. Retrieved from http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1

Postman, N. (1994). Tecnopolia: Quando a Cultura se rende à Tecnologia. Lisboa: Difusão.

Ramos, D. (2009). A Marta. http://ajudaramarta.blogs.sapo.pt/2009/04

Ribeiro, S. A. (2009). Facebook: mais de um milhão de utilizadores activos em Portugal. Público. Retrieved from http://www.publico.pt/Tecnologia/facebook-mais-de-um-milhao-de-utilizadores-activos-em-portugal_1414221

Santo, D. E. (2009a). Rosental Alves: "Internet é a ponta do iceberg da Revolução Digital". Jornalismo Porto Net. Retrieved from http://jpn.icicom.up.pt/2009/06/06/rosental_alves_internet_e_a_ponta_do_iceberg_da_revolucao_digital.html

Santo, D. E. (2009b). Rosental Alves: As redes sociais às quais o cidadão pertence são mais importantes que a CNN. Jornalismo Porto Net. Retrieved from http://jpn.icicom.up.pt/2009/07/07/rosental_alves_as_redes_sociais_as_quais_o_cidadao_pertence_sao_mais_importantes_que_a_cnn.html

Shirky, C. (2010). Eles vêm aí: O poder de organizar sem organizações. Lisboa: Actual Editora.

Surowiecki, J. (2007). A sabedoria das multidões: como a inteligência colectiva transforma a economia e a sociedade. Lisboa: Lua de Papel.

Notas finais do texto

[1] Uma tradução possível para "empowerment" poderá ser "delegação de autoridade", ou seja, é uma abordagem a projectos de trabalho que se baseia na delegação de poderes de decisão, autonomia e participação dos funcionários na administração/gestão de um grupo, instituição ou empresa. O empowerment parte do princípio de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitam tomar decisões e participar activamente na organização.

[2] Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), recolhidos entre 2003 e 2007, apresentados pela autora.

[3] Disponível em http://www.pop.eu.com

[4] Disponível em http://www.infocancro.com

[5] Os dados são referentes a Dezembro de 2009 e foram apresentados por Javier Olivan, responsável pelo serviço de internacionalização do Facebook, numa entrevista concedida ao Jornal Público, a 16 de Dezembro do mesmo ano. Segundo este responsável, em Portugal existem mais de um milhão de utilizadores ativos nesta rede social, mas como próprio destaca: "(...) aquilo que é mais impressionante é a velocidade com que o Facebook está a ganhar utilizadores em Portugal. Em Setembro contava-se apenas meio milhão. Ou seja, em três meses o número de utilizadores duplicou. E se compararmos com o início deste ano, altura em que existiam apenas cerca de 100 mil perfis, o número de utilizadores portugueses aumentou dez vezes" (Ribeiro, 2009).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

"Produção de um programa didáctico no âmbito da literacia cinematográfica"

ANA LUÍSA FERNANDES JOSÉ GONÇALVES
E.B. 2,3 Dr. Joaquim Magalhães - Faro
anafernandesg@gmail.com

Resumo:
A presente comunicação procura dar a conhecer uma experiência de carácter pedagógico, no âmbito de uma tese de doutoramento, concretamente a produção de um programa didáctico que visa desenvolver, em alunos do Ensino Básico (1º e 2º ciclos), competências no sentido de uma «literacia cinematográfica» ('cineliteracy'). Este material didáctico foi aplicado num contexto real, o que implicou numa fase prévia o desenvolvimento de um modelo de análise e de avaliação do respectivo Programa Didáctico, através do qual se pretendeu comprovar se seria adequado ou não ao processo de ensino-aprendizagem. O Programa foi aplicado em seis escolas do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, sendo o principal objectivo ensinar e aprender de forma crítica e reflexiva a linguagem cinematográfica, permitindo-nos verificar até que ponto os conhecimentos, hábitos e atitudes poderão vir a modificar-se a partir de um tratamento planificado de reflexão e de análise dos conteúdos e da linguagem cinematográfica, em contexto de sala de aula.
Relativamente à metodologia utilizada foi elaborado um questionário sobre os conhecimentos, hábitos, expectativas e valores sobre o cinema, que se aplicou aos alunos como diagnóstico inicial antes da aplicação do Programa e que seria no final também aplicado, mas com ligeiras alterações (questionário final), de forma a ser feita uma avaliação após a aplicação do referido programa. Para além deste instrumento de recolha de dados foram utilizadas entrevistas individuais, entrevistas colectivas, observações e diários.
Em suma, a elaboração de materiais curriculares sobre o meio cinematográfico no contexto escolar, poderá ser um elemento chave, não apenas para que as crianças e os jovens interajam com o meio cinematográfico adoptando uma atitude inteligente, activa e crítica, mas também como uma forma de motivação para outras disciplinas, permitindo contribuir para o sucesso em geral do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:
Espectador crítico, literacia cinematográfica, media.

Os meios de comunicação e as tecnologias em geral, continuam a constituir meios fundamentais para o conhecimento e a compreensão do mundo, ainda que a sua forma de consumo esteja a mudar.

Em relação aos mais jovens, é consensual um consumo de forma indiscriminada de todo o tipo de mensagens, sejam elas provenientes dos meios tradicionais ou dos meios mais recentes (Internet, telemóvel, etc.). Sem possuir conhecimentos sobre a linguagem audiovisual, acabam por desconhecer as estratégias persuasivas e manipuladoras que se escondem nos bastidores de um ecrã.

No contexto educativo, o cinema é utilizado na maioria das vezes pela sua componente lúdica, como uma forma de entretenimento, acabando por ficar esquecida a componente educativa, que para nós profissionais da educação, poderia ser utilizada para motivar os alunos que cada vez mais se interessam e vivem em função do mundo da tecnologia e do virtual. A escola apesar de possuir determinados equipamentos tecnológicos de informação e de comunicação, ainda permanece muito próxima do sistema tradicional, o que não é compatível (López, 2002). Em relação ao plano da motivação, há que referir que os mais novos desenvolvem e exercem o seu julgamento crítico sobre os temas que são do seu interesse, que lhes fascinam e que fazem parte da sua vida quotidiana. É com base nesta perspectiva que o presente trabalho se inscreve, face a um contexto que remete para a problemática da educação para os media, em concreto para uma alfabetização cinematográfica. Como resposta a tal necessidade, resolvemos elaborar um programa didáctico sobre a linguagem cinematográfica, que fosse aplicado em Portugal, na Região Autónoma da Madeira, aos alunos do Ensino Básico, concretamente em turmas de 4º e 6º ano, com o principal objectivo de utilizar esta linguagem, como uma nova forma de alfabetização, a qual poderá vir a ser uma mais valia na descodificação das mensagens audiovisuais, contribuindo num futuro próximo, para uma mudança de atitude face ao audiovisual.

1. UMA EDUCAÇÃO EM MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Nos últimos quarenta anos surgiram distintas referências bibliográficas de autores anglosaxónicos e espanhóis sobre a educação para os media, cuja intenção seria promover o ensino nesta área e principalmente ensinar os indivíduos a interpretar e a criar as suas próprias mensagens e a influir sobre a oferta e o conteúdo das mesmas. Actualmente, estamos perante um novo cenário em que predominam os meios de comunicação e as tecnologias da informação e comunicação, desencadeando-se desta forma, as significativas aprendizagens socializadoras. Assim, futuramente, é necessário apelar estrategicamente para a importância do desenvolvimento da educação com e para os media, desenvolvendo-se neste sentido, medidas que passam pela produção de ferramentas educativas e por uma nova estruturação do sistema educativo, uma vez que o actual currículo nacional do Ensino Básico tanto em Espanha como em Portugal, não contempla a educação em meios de comunicação. Assim sendo, segundo a UNESCO, 'a Educação para os Media constitui parte da preparação básica de todo o cidadão, em qualquer país do mundo, em ordem à liberdade de expressão, ao direito de informação e representa um suporte na construção e sustento da vida democrática' (UNESCO,1984).

No âmbito educativo, a educação para os media pretende que os alunos sejam capazes de controlar de forma autónoma o uso que fazem dos meios e das tecnologias da informação e da comu-

nicação, através de pautas de análise e de uma proposta pedagógica adequada, devendo ser capazes de adoptar uma atitude reflexiva e activa perante as mensagens mediáticas que recebem dos respectivos meios. Enquanto profissionais da educação e no caso de fracassarmos na formação audiovisual dos alunos, contribuiremos para que estes desenvolvam visões de si mesmos manipuladas por outros, cujos valores e atitudes poderão não estar em concordância com a sua verdadeira forma de ser e de estar (Tyner e Lloyd, 1995: 15).

Relativamente aos objectivos da educação para os media, podemos referir que através desta se pretende essencialmente que a criança ou o jovem seja capaz, a partir de qualquer tipo de documento mediático, reunir informação, seleccioná-la, hierarquizá-la, exercer um olhar crítico. Para tal, são necessárias competências de leitura, de descodificação, de análise, entre outras. Neste sentido, torna-se também importante que os mais jovens tomem consciência do papel que os meios de comunicação exercem na nossa vida pessoal e social, e que conheçam os mecanismos técnicos, a simbologia que permite atrair o espectador, para além dos interesses económicos, políticos e ideológicos que estão por detrás de toda a empresa responsável pela produção do respectivo produto mediático. Para além disso, confirma-se ainda que a educação em meios de comunicação implica uma aquisição não tanto de conceitos, mas sim propriamente de atitudes e de valores. Ou seja, o objectivo fundamental da educação para os meios não se centra essencialmente na aquisição de conhecimentos dos meios como os autores descrevem, mas sim no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (Piette, 1998: 64). Actualmente, parece evidente, que a educação para os media se centra essencialmente, na utilização dos meios de comunicação, como um recurso didáctico para uma determinada disciplina e conteúdo programático. A grande missão do sistema educativo é integrar a educação para os media, através da exploração das suas linguagens, das suas possibilidades criativas, fazendo com que os alunos se tornem usuários críticos e participativos.

1.1 Elementos básicos da linguagem audiovisual

O cinema tal como os outros meios audiovisuais utiliza uma série de códigos que o distingue da escrita e de outras formas de comunicação. A linguagem cinematográfica, concretamente os diversos planos e a sua variedade em distintas escalas, enquadramentos, ângulos e movimentos, contribuem para a diversidade dos vários pontos de vista da câmara, permitindo que a visão do espectador seja mais subjectiva e para que naturalmente cada pessoa analise e interprete segundo a sua perspectiva. Segundo Giacomantonio (1981), graças à ‘montagem’, o cinema e a sua linguagem fílmica desenvolveram-se de forma a permitirem ao espectador experimentar distintas sensações e emoções, desvinculando-se das conexões com a técnica, transformando-se em arte e em criatividade. Também a música tem uma função preponderante no desenrolar de uma produção cinematográfica, ou seja, cabe-lhe o papel de complementar a acção, despertando ou intensificando lembranças de qualquer índole. Para além disso, a música por vezes complementa o papel de determinado personagem o qual tem pouca capacidade de expressar-se por si mesmo, ou mesmo ainda em situações em que se pretende transmitir alguma emoção, a música é fundamental, ou até mesmo quando a sua presença substitui o próprio personagem.

Relativamente ao tema de um filme, este pode ser tratado de diversas formas reunindo elementos que caracterizam um determinado género cinematográfico. O interesse que o público possui por determinado género cinematográfico apesar da sua ‘natureza repetitiva e acumulativa’, surge não tanto pela novidade mas sim pela ‘reafirmação’, ou seja as pessoas vão ao cinema para desfrutar de momentos e situações conhecidas, onde procuram emoções fortes, cenários apaixonantes, situações novas, como alguém que vai a um parque de diversões à procura de

aventura, mas que neste caso, prefere desfrutar das suas emoções num espaço controlado e reconhecível (Altman, 2000: 49).

1.2 Cinema e espectadores

A teoria da comunicação de massas, durante todo o seu processo evolutivo e construtivo transitou por diversos períodos. Desta forma, constituem muitos os estudos empíricos que existem sobre os meios de comunicação e a sua influência sobre o público. As Ciências da Comunicação na procura de respostas tem-se fundamentado e apoiado na teoria da Sociologia dos media, tendo sido a «teoria dos efeitos», uma das fundamentais. Fazendo referência aos diversos períodos, o primeiro é caracterizado por um forte poder de influencia dos media, contrariamente ao segundo, que está marcado por uma valorização menos acentuada da capacidade de influencia dos media. Relativamente aos dias de hoje, considerando-se como uma terceira fase, existe um interesse renovado relativamente ao problema dos efeitos sobre os media (Wolf, 1994: 30).

De entre as correntes desenvolvidas, uma das que revela uma grande significância no contexto educativo, ainda que posteriormente tenha trazido algumas objecções, é a que considera a importância dos meios de comunicação relativamente aos contextos situacionais do público, onde as mensagens são recebidas, interpretadas e adaptadas ao contexto subjectivo das experiências, conhecimentos e motivações do receptor (Vaz, 2002). Assim, é importante conhecer o público e mais concretamente de que forma as crianças consomem cinema, pois só assim é que a escola poderá facilitar as ferramentas que permitirão um consumo reflexivo e crítico. Interessa-nos, enquanto profissionais da educação, conhecer as atitudes e os comportamentos que o espectador manifesta em relação ao cinema, permitindo-nos desta forma ajudá-lo a adquirir as competências comunicativas, que serão fundamentais para viver na actual sociedade da informação. No início da vida escolar, a criança é desde muito cedo influenciada pelo que observa no suporte televisivo, tal como se pode verificar através das suas novas atitudes comportamentais, quer na escola, quer em casa (Lurçat, 1998: 147). O impacto e os efeitos dos meios de comunicação, concretamente do meio cinematográfico no público mais jovem, é objecto de discussões contraditórias. Relativamente à influência das mensagens cinematográficas nas crianças e nos jovens, segundo alguns autores, o público infantil apresenta uma maior vulnerabilidade perante as mesmas, uma vez que aceita e generaliza as mensagens dominantes, ignorando o que está por detrás. Quanto aos adolescentes e aos adultos, já se verifica algum equilíbrio na receptividade entre as mensagens dominantes e as mensagens subjacentes. Desta forma, a presença de determinadas atitudes no espectador pode-se constatar, quer ao nível de processamento de informação dos textos, quer na interacção com o próprio meio cinematográfico.

Fazendo referencia a Manvell (1978: 153) o cinema exerce uma grande influência nas nossas atitudes e perante a nossa forma de estar na vida. Este meio desempenha um papel importante na formação das pessoas, uma vez que influencia os estilos de vida, onde valores e modelos são propostos e consumidos pelos espectadores em geral, independentemente da faixa etária (Ballesta e Guardiola, 2001: 11). A agressividade transmitida, por vezes, invade a vida dos jovens influenciando o seu comportamento que se torna, por vezes, violento e inexplicável. Poder-se-á interpretar como uma solução à provocação, já que também nos filmes este tipo de conduta é moralmente justificável. Por toda esta influência que as mensagens audiovisuais exercem junto dos espectadores mais jovens, torna-se necessário e urgente mudar a forma de interpretá-las, de compreendê-las, o que implica uma mudança de comportamento na atitude receptiva, para uma atitude mais participativa e activa. Assim, torna-se importante analisar e reflectir sobre a interacção entre os meios e as

audiências, neste caso a audiência infantil, de forma a compreender-se os processos comunicativos estabelecidos entre o meio cinematográfico e a criança. Nesta linha, há que destacar a importância da 'pedagogia da recepção', através da qual é possível não só analisar os comportamentos passivos e as suas motivações, como também estimular a recepção activa, tanto no processamento dos conhecimentos e sentimentos, como nas habilidades e destrezas na análise das mensagens audiovisuais (Herreros, 2003: 140).

As crianças podem conhecer perfeitamente através de uma imagem cinematográfica a realidade e as características de uma determinada paisagem, no entanto, todas estas experiências não são directas e a ausência de experiências na maioria deles, determina o tipo de interpretação que realizam em relação a tudo o que vêm nos ecrãs (Cebrián de la Serna, 1997: 88).

1.3 Cinema e educação

Os meios de comunicação em geral e, em particular o cinema, são sem dúvida o principal recurso contemporâneo de expressão e comunicação cultural isto é, 'quem pretenda participar activamente na vida pública, necessariamente terá que utilizar os meios de comunicação social modernos' (Buckingham, 2005: 22).

Nas últimas décadas assiste-se na nossa sociedade a uma rápida expansão das novas tecnologias e dos meios de comunicação, o que tem contribuído para profundas alterações, mais propriamente mudanças importantes na organização e na transmissão de cultura. Perante este novo cenário, a instituição escolar deixa de ter o papel principal na transmissão do saber e da informação. A escola quer ao nível de procedimentos educativos quer no seu funcionamento diário, não está preparada e para além disso, tem alguma dificuldade em aceitar os desafios propostos pela sociedade da informação e das comunicações (Piette, 2000: 79). Leonard e McLuhan (1972: 89) referem que as instituições escolares aproveitam mal o tempo a preparar os alunos para uma realidade que já não existe. Desta forma, a instituição escolar, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, deverá responder aos desafios da cultura presente, assim como às necessidades das gerações mais jovens. Assim, no âmbito deste marco global de mudanças na sociedade, o grande desafio da educação, não é substituir o sistema de ensino tradicional pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, mas sim actuar de outra forma com estas últimas.

Educar as crianças no sentido de os tornar espectadores críticos e reflexivos constitui o grande desafio da escola, permitindo-lhes serem capazes de descodificar de forma consciente a linguagem audiovisual. Para além disso, no caso específico da linguagem cinematográfica, esta pode ser uma valiosíssima ferramenta na formação moral e humanística dos alunos, ou seja uma verdadeira escola de ética. Segundo Herreros (2003: 10) a questão radica em obter recursos que permitam desconstruir a informação audiovisual de forma a 'detectar o sistema de valores e interesses presentes e apreciar a validez e rigorosidade ou não da interpretação oferecida por cada um dos meios com o objectivo de dispor de melhor informação'.

No actual sistema educativo pretende-se, ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação contudo, os alunos não possuem conhecimento dos fundamentos da linguagem audiovisual em que as tecnologias assentam, e na maioria das vezes, até mesmo os próprios professores não são detentores desta linguagem. Em relação a estes últimos, é imprescindível a sua intervenção ajudando a que os alunos participem neste processo de descodificação das imagens. Thompson, Simonson e Hargrave (1996: 34-35) referem uma série de factores positivos que justificam o uso didáctico do cinema na educação:

- os filmes são eficazes quando a informação apresentada coincide com os objectivos que se pretende alcançar.
- é preferível o uso de filmes que apresentam informação sobre a qual o aluno já possui alguns conhecimentos.
- a informação objectiva resultante do visionamento de um filme ajuda a assimilar o conhecimento específico de certos conhecimentos que o aluno já possui.
- os filmes desenvolvem as capacidades de atenção e resolução de determinados problemas de acordo com a informação que apresentam.

Ainda que não haja uma integração formalizada da alfabetização cinematográfica no currículo escolar, será importante referir os diferentes níveis de exploração didáctica do cinema no contexto educativo: aprender com o cinema (o cinema como recurso e auxiliar didáctico para o ensino e a aprendizagem); conhecer e interpretar o cinema (o cinema como objecto de estudo – análise crítica) e criar com o cinema (o cinema como técnica de trabalho criativo e expressivo). O cinema enquanto recurso já faz parte das nossas estratégias de sala de aula. Hoje em dia, as numerosas iniciativas que surgem no âmbito das novas tecnologias da informação e da comunicação centram-se maioritariamente no seu uso como recurso, talvez devido à sua capacidade para motivar os alunos e ainda graças ao impacto que exercem sobre estes e à sua linguagem atractiva, neste caso a linguagem cinematográfica. De acordo com Miravalles (1998: 68) a maioria dos filmes que se projectam nas instituições escolares são de carácter didáctico, de forma a ilustrar e a servir de complemento a um determinado tema histórico ou de Ciências Naturais, não constituindo de forma alguma os filmes que o público mais jovem paga para assistir nas salas comerciais. Quanto ao conhecer e interpretar o cinema, este refere-se ao estudo do meio, concretamente à análise dos filmes, partindo para a descoberta da ilusão existente numa obra cinematográfica, para os seus mecanismos internos, para a sua transmissão de modelos de conduta e de comportamento, a sua influência social, etc. O interesse pela aprendizagem desta linguagem poderá conduzir ao alcance de determinado nível desejado de análise, o qual permitirá saber ver uma imagem em movimento segundo a perspectiva de espectador crítico. Um bom filme comercial, tal como um bom texto literário, é um excelente recurso pedagógico pois, 'permite realizar a experiência profunda de uma situação de vida e analizá-la sobre a base das descobertas que o jovem já vivenciou' (Almacellas, 2004: 30-31).

O cinema como técnica de trabalho criativo e expressivo é uma outra forma bastante atractiva de utilizar o cinema na escola, consistindo na possibilidade dos alunos criarem as suas próprias histórias, utilizando como meio de expressão a linguagem cinematográfica.

De acordo com o que expusemos anteriormente, parece-nos oportuno referir que apesar do currículo educativo não ter sido reajustado à nova realidade informacional e comunicacional, encontramos no actual currículo educativo dos diversos níveis escolares, objectivos, áreas e disciplinas que se relacionam de forma flexível com o uso dos meios de comunicação e em particular do meio cinematográfico na aula. Para além desta forma, pode também funcionar como uma disciplina específica, onde distintas actividades se unem a outros temas centrais, tornando-se bastante enriquecedor e motivante.

Em suma, o meio cinematográfico em todas as suas formas de trabalho na sala de aula, permite-nos sem dúvida, explorar variadíssimos âmbitos do currículo educativo numa proposta interdisciplinar que se aproxima da realidade diária dos nossos alunos.

2. Realização do programa didáctico: «O cinema está na escola»

Depois de uma pequena abordagem à fundamentação teórica que sustenta este estudo, procedemos agora de forma sucinta a clarificar alguns dos fundamentos teóricos que constituem aspectos estruturais no desenho e elaboração dos materiais didácticos e que neste caso sustentaram a elaboração do nosso Programa Didáctico: «O cinema está na escola». Nesta acepção, os materiais didácticos caracterizam-se por cumprirem funções vinculadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de um determinado programa ou até mesmo de um projecto curricular. De acordo com Area (2004: 73) «os meios ou materiais didácticos, são definitivamente, um componente chave que organiza e modela a actividade formativa desenvolvida formalmente».

A nossa proposta de material didáctico, será sujeita à aplicação prática num contexto real, o que implicará numa fase prévia o desenvolvimento de um modelo de análise e de avaliação do respectivo Programa Didáctico, através do qual se pretende comprovar se será adequado ou não ao processo ensino-aprendizagem. Com a educação institucionalizada surge a necessidade da utilização de materiais didácticos e que neste caso, o livro de texto surge como um meio transmissor de cultura e de conhecimentos, assim como um dos elementos determinantes do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, há que referir que o conceito de materiais curriculares enquanto transmissor de informação foi ultrapassado, passando-se a apostar no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas dos sujeitos. E em relação ao papel do professor, que inicialmente era de mero usuário, neste momento cabe-lhe não só a utilização do meio, como também a sua avaliação, diagnóstico e tomada de decisões (Cabero e Hernández, 1995: 17-18). Actualmente, perante uma perspectiva em que os professores se preocupam com a diversidade dos alunos e em que procuram desenvolver estratégias adequadas em resposta a esta diversidade, dá-se uma mudança no sentido do docente passar a considerar as tarefas de diagnóstico, de planificação e de avaliação tão importantes como as de transmissão e de execução. Com efeito, a reflexão em torno do processo ensino-aprendizagem, converte-se num mecanismo mais potente a fim de melhorar a qualidade da acção educativa. Desta forma, é neste contexto que faz sentido o desenvolvimento do desenho de programas, com a participação activa, crítica e consciente do docente, onde o mesmo actua como principal agente responsável pela prática do desenvolvimento curricular. Com efeito, é evidente que este é o modelo ideal que enquadrará o nosso Programa Didáctico.

Os materiais curriculares permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos sujeitos, num determinado contexto, facilitando e estimulando a intervenção mediada sobre a realidade, a compreensão da informação pelo aluno e, por conseguinte, a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem (Cabero, 1994: 119). Desta forma, urge a necessidade de elaborar materiais didácticos que facilitem a actividade do professor, no que diz respeito à planificação, ao desenvolvimento e à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para além disso, se é nosso grande objectivo integrar o meio cinematográfico na aula, a produção de materiais curriculares adquire uma especial importância.

Os materiais curriculares são caracterizados por distintas funções (Parcerisa, 1996: 32). Neste sentido, o Programa Didáctico: «O cinema está na escola», destaca-se pelo facto de ser: inovador, ou seja pelos conteúdos que apresenta, dado que há uma escassa presença no mercado editorial de programas didácticos no contexto da alfabetização audiovisual, concretamente no currículo do Ensino Básico; é motivante, uma vez que apresenta conteúdos que fazem parte das vivências dos alunos; enquanto guia, oferece uma proposta metodológica, a qual procura responder a uma visão concreta do mundo e da situação dos sujeitos como seres que se comunicam, interpretando e compreendendo integralmente os múltiplos códigos e linguagens presentes nas mensagens dos meios; é um material formativo, pois não só pretende a aquisição dos conteúdos conceptuais, ainda que de forma atractiva, como também dos conteúdos actitudinais e procedimentais, de forma a que se desenvolvam as estra-

tégias e valores necessários para o consumo do meio cinematográfico de uma forma mais consciente, activa e crítica; por último, é um programa que encerra uma metodologia concreta, através de um modelo de ensino participativo e crítico, o qual modifica, de forma consciente e permanente, as relações e interacções com os meios de comunicação.

De facto, a elaboração deste Programa Didáctico (elemento fundamental neste trabalho de investigação) é bastante vantajoso pela oferta de propostas didácticas, as quais permitem uma intervenção consciente em relação à alfabetização cinematográfica, do público mais jovem como grandes consumidores que são das novas linguagens da comunicação e da informação, permitindo-lhes ser capazes de discernir quais as mensagens pertinentes ou não, adoptando uma atitude activa, crítica e reflexiva.

3. Avaliação e aplicação do programa didáctico: «O cinema está na escola»

Nesta investigação, tal como já foi expresso inicialmente, aplicámos o Programa Didáctico: «O cinema está na escola» num contexto real, em seis escolas do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, em Portugal, num total de oito turmas (quatro de 4º ano e quatro de 6º ano), sendo o principal objectivo ensinar e aprender de forma crítica e reflexiva a linguagem cinematográfica, permitindo-nos verificar até que ponto os conhecimentos, hábitos e atitudes poderão vir a modificar-se a partir de um tratamento planificado de reflexão e de análise dos conteúdos e da linguagem cinematográfica em contexto de sala de aula e neste caso na disciplina de «Área de Projecto».

Fazendo referência ao Programa Didáctico e aos seus componentes (Caderno do Aluno, Guia Didáctico e dvd), é importante assinalar que num primeiro momento antes da sua aplicação, estes três elementos foram submetidos a uma avaliação prévia por um grupo de avaliadores, de forma a que as indicações e sugestões destes, permitissem constatar se o respectivo Programa contribui ou não, para a «alfabetização cinematográfica» com os alunos do Ensino Básico. Neste sentido, quando se pretende contrastar opiniões é frequente recorrer-se a pessoas que pela sua formação e experiência podem emitir juízos de valor possivelmente melhor fundamentados que outras, em que não se verificam tais qualidades (Juste, 2006: 227).

Em relação à apreciação global realizada pelos avaliadores sobre o Programa Didáctico, destaca-se o facto de ser considerado um material atractivo, de fácil consulta, bastante útil como texto informativo; além disso através deste o aluno pode adquirir conhecimentos, procedimentos e valores adequados às suas necessidades como cidadão do mundo do audiovisual e consequentemente da sociedade da informação e da comunicação e finalmente, tendo como ponto de partida o meio cinematográfico, um meio por excelência bastante motivante, permitirá o desenvolvimento de competências básicas que facilitarão a aprendizagem crítica e significativa dos alunos. Concluído este processo pelos avaliadores, procedeu-se à selecção e posteriormente ao contacto com o grupo de professores que iria proceder à aplicação e experimentação do mesmo. Numa fase inicial planificámos a aplicação do Programa Didáctico, de forma a iniciar-se a sua experimentação na aula, seguindo-se o processo das observações directas pela própria investigadora, das entrevistas de contraste e a elaboração dos diários pelos próprios professores e alunos participantes no estudo.

Na fase seguinte, em que os seis meses de aplicação já tinham decorrido e em que tinhamos deixado as seis escolas, era necessário proceder-se à análise dos dados recolhidos e ao respectivo tratamento. Desta forma, resta agora, de forma sucinta, proceder à apresentação das principais conclusões relativamente à aplicação do Programa Didáctico em contexto real, ou seja, no âmbito educativo. Com efeito, apesar das opiniões do grupo de avaliadores terem sido muito importantes, era necessário contrastar com a realidade, de forma a obter-se conclusões válidas em resposta aos

objectivos que havíamos proposto inicialmente para esta investigação. A pesquisa incidiu sobre uma amostra de 151 alunos e 13 professores. Procurámos que os anos de escolaridade 4º e 6º estivessem representados em proporções próximas.

Toda a informação resultante da aplicação nas escolas, será bastante útil, já que irá proporcionar dados de extrema importância para futuramente procedermos à melhoria do Programa Didáctico: «O cinema está na escola».

4. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Vejamos, então, aspectos conclusivos que os dados traduziram relativamente à experimentação do Programa Didáctico no contexto de sala de aula.

Em relação ao primeiro objectivo deste estudo, pretendia-se investigar sobre as percepções iniciais, conhecimentos, hábitos de consumo cinematográfico e atitudes, perante o cinema, dos alunos de algumas escolas do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, em Portugal.

- os dados permitem-nos verificar que relativamente aos hábitos cinematográficos, a maioria das crianças vê apenas um ou dois filmes semanalmente, independentemente do suporte utilizado, o que é justificável pela grande parte do tempo que ocupam com as actividades escolares, sendo sobretudo, à tarde e à noite, os momentos em que se encontram mais disponíveis.
- em relação à utilização do aparelho de vídeo e de dvd, ou seja concretamente quais os momentos em que são utilizados, a maioria dos alunos revela que apenas faz uso destes aparelhos nos seus tempos livres, no visionamento de filmes, quando não tem nada para fazer, não existindo uma outra intenção.
- no momento antes da aplicação do Programa Didáctico, verificou-se que apesar da maioria dos alunos já terem visto filmes numa sala de cinema comercial, existe um pequeno grupo que nunca teve essa possibilidade. Contudo, a experimentação do Programa Didáctico nas escolas permitiu através de uma proposta de actividade, que consistia numa ida ao cinema, mudar este resultado, dando a possibilidade a todos os alunos de se encantarem e disfrutarem de um filme através de um ecrã de grandes dimensões.
- uma grande parte dos alunos vê mensalmente, um ou dois filmes nas salas de cinema comerciais e além disso, este visionamento decorre preferencialmente durante os fins-de-semana.
- ainda no contexto das atitudes perante o meio cinematográfico, concretamente numa situação de estreia de um filme, ficou demonstrado que grande parte dos alunos desloca-se até a uma sala de cinema comercial, simplesmente porque o filme estreou, não havendo um outro motivo.
- em relação ao visionamento da ficha técnica do filme, a maioria dos alunos desconhecendo a sua importância e finalidade, referiram que depois de concluída a projecção do filme, imediatamente abandonam a sala. No entanto, depois da aplicação do Programa, pode-se verificar com base nos resultados, que alguns deles manifestaram outra opinião em relação a esta questão, verificando-se pelo menos alguma sensibilização, não querendo dizer que adoptem sempre uma nova postura futuramente.
- relativamente à planificação do consumo de filmes, a maioria dos alunos selecciona os filmes que vê, tendo em conta preferencialmente o género cinematográfico. Neste sentido, os géneros que os alunos vêem com mais frequência são: «Aventura», «Comédia» e «Terror», coincidindo com aqueles que mais gostam.
- quanto ao herói favorito, destacam-se os seguintes: Mr. Bean, Harry Potter e Arnold Schwarzenegger. Neste sentido, poder-se-á afirmar que a selecção destes protagonistas

principais, seja justificado pelo facto do aluno identificar-se com estes de alguma forma, podendo assim estes heróis servirem de reflexo dos seus desejos, das suas necessidades, dos seus impulsos ou inclusivamente das suas carências.

- no que se refere à necessidade de uma linguagem que permita a compreensão das imagens em movimento, a maioria dos alunos assinala que é necessária uma aprendizagem para a sua compreensão, ainda que alguns deles considerem que a sua compreensão é imediata.
- por último, gostaríamos de referir que a maioria dos alunos dedica pouco do seu tempo livre a ver cinema. Actualmente e contrariamente ao que se poderia pensar, não se dedica muito do tempo livre a ver cinema através dos suportes tradicionais, facto este justificativo pelo crescimento da tecnologia digital e concretamente da Internet. Assim, as novas tecnologias da informação e comunicação têm multiplicado diariamente as suas possibilidades, permitindo uma panóplia de imagens em movimento, inclusive de pequenas curtas-metragens, para as quais será necessária uma alfabetização cinematográfica, contribuindo desta forma, para que as crianças e os jovens adoptem uma postura crítica e reflexiva face a estas.

O segundo objectivo que pretendia experimentar o Programa Didáctico: «O cinema está na escola» num contexto real, levou-nos a pôr em prática o material em seis escolas do Ensino Básico, num total de oito turmas, em Portugal, com alunos cujo nível sócio-cultural e económico é médio ou médio-baixo, permitindo uma aplicação objectiva, como é a pretendida em toda a investigação. Todos os sujeitos da investigação, alunos e professores, empenharam-se e fizeram um grande esforço, já que por vezes, no caso destes últimos, era complicado conciliar o trabalho diário da escola com o trabalho que envolvia toda a experimentação do Programa Didáctico.

No seguinte objectivo era proposto avaliar as possibilidades didácticas do desenho do Programa, na sua aplicação prática, como material de apoio docente e discente para a disciplina de «Área de Projecto», no âmbito do currículo. Neste sentido, pretendia-se em concreto interpretar a dinâmica da aula que se desencadeia com a experimentação do Programa nas respectivas turmas, as suas estratégias de planificação e de organização, analisar os contextos de implementação, a interacção e o ambiente de aula, a avaliação e as limitações e os avances do próprio Programa. Como se pôde constatar, as respostas obtidas nas entrevistas colectivas e nos outros instrumentos de recolha de dados, permitiram-nos obter resultados muito interessantes e promissórios.

Em primeiro lugar, em toda esta fase de experimentação do Programa Didáctico, pudemos observar o interesse e a motivação que trouxe uma temática como esta, a alfabetização audiovisual, no contexto educativo, concretamente a todos os sujeitos participantes. O carácter inovador de estes novos conteúdos, aplicados no contexto português, permitiram uma nova dinâmica na área curricular não disciplinar «Área de Projecto», fomentando nos alunos uma intervenção bastante participativa, autónoma e consciente. O factor motivação esteve sempre presente, o que prova a dinâmica activa e participativa nas aulas. Por outro lado, sempre que existiam momentos em que era discutido determinado assunto sobre esta temática, grande parte dos alunos participava contribuindo para uma análise crítica em torno do meio cinematográfico, o que fora bastante enriquecedor. Com efeito, relativamente à interacção dos alunos na aula, desenvolveu-se um ambiente de trabalho autónomo e de cooperação, o que contribuiu para a implicação dos alunos de uma forma dinâmica.

Em relação aos professores, verificou-se através de determinadas atitudes que estes demonstram destreza e capacidade de adaptação a novas situações. Nesta linha, observou-se ainda que a maioria se preocupou em planificar a sua actividade didáctica, para além das respectivas estratégias de trabalho (organização dos grupos de trabalho, elaboração de fichas, etc.) e inclusivamente, alguns deles chegaram a desenvolver alguma actividade de pesquisa sobre esta temática.

Em relação às limitações, as que mais se destacam são as geradas pelos próprios contextos institucionais, ou seja, as limitações de recursos materiais, os problemas de tempo e a escassa qualificação específica em educação para os media, dos professores. No entanto, apesar de estes contra-tempos verificou-se avances significativos no conhecimento do meio cinematográfico, tal como mudanças no visionamento cinematográfico por parte dos alunos.

O quarto objectivo desta investigação procurava descrever, interpretar e avaliar o índice de melhoria no desenvolvimento da «alfabetização cinematográfica» por parte dos alunos, através da experimentação do Programa Didáctico, com a finalidade de conhecer a influência desta estratégia nos seus hábitos cinematográficos e no seu visionamento de cinema.

Assim, com este propósito, em primeiro lugar há que referir que o índice de melhoria no desenvolvimento da «alfabetização cinematográfica» é um elemento de difícil quantificação, não obstante a intervenção decorrer durante um curto período de tempo, como foi o caso da aplicação do Programa Didáctico, em seis meses e exclusivamente em âmbito escolar. Desta forma, ainda que dificilmente se possa afirmar que se produziu uma aprendizagem significativa desta alfabetização, poder-se-á afirmar, que a aplicação deste Programa Didáctico permitiu principalmente o desenvolvimento do conhecimento do meio cinematográfico, determinados procedimentos e estratégias para o visionamento de cinema, como por exemplo, a importância e o objectivo da existência da ficha técnica, entre outros. Face ao exposto, pensamos que se produziram algumas mudanças nas percepções das crianças relativamente ao significado desta nova temática. Neste sentido, são de destacar comentários como: «...eu gosto das aulas de cinema, pois estuda-se como funciona o mundo do cinema»; «...quando quiser ver um filme, já vou ter atenção à idade e saber o género a que pertence»...

Em relação ao último objectivo em que era proposto comparar as percepções iniciais, conhecimentos, hábitos de consumo cinematográfico e atitudes perante o cinema dos alunos da investigação, com as obtidas no final da implementação do Programa, torna-se agora necessário fazer uma breve alusão à possível evolução de aprendizagem, relativamente à aquisição de alguns conhecimentos, procedimentos e atitudes entre o momento inicial e o final.

Assim, nesta acepção, relativamente aos procedimentos a ter em conta quando a projecção do filme termina, a maioria dos alunos como se pode observar nos resultados, ainda que não o faça sempre, aprendeu a importância da informação presente na ficha técnica de um filme; por outro lado a importância também, do conhecimento do funcionamento do mundo do cinema, já que lhes permite ver cinema de uma outra forma; ficaram ainda despertos para o facto do cinema ser uma representação da realidade e não a realidade. No âmbito dos géneros cinematográficos, aprenderam o que caracteriza cada um, passando a fazer um uso mais racional e inteligente do meio. Nesta linha, tendo como base um dos comentários dos alunos, enquanto sujeitos da investigação, destaca-se aquele em que o aluno considera que os géneros são importantes, uma vez que lhe permite durante o visionamento de um filme, ter uma ideia prévia do que é tratado no respectivo filme.

Outro dos conteúdos que despertou um grande interesse nos alunos foram os planos e os ângulos cinematográficos, permitindo-nos verificar em algumas turmas, através da observação, a elaboração pelos mesmos de um guião utilizando os elementos anteriores correctamente.

Os alunos depois da experimentação do Programa consideram que são manipulados, uma vez que existem interesses subjacentes à projecção de um filme, bem como a toda a indústria cinematográfica. Outro dos pontos a destacar, trata-se de que já compreenderam a importância de interpretar um filme, pois permite-lhes descobrir as mensagens que o autor do filme quer transmitir. Por último, considerámos pertinente fazer referência a um dos comentários dos professores, sujeitos da aplicação, em que é notória uma evolução entre o momento inicial e o final da aplicação do Programa Didáctico: «...relativamente a esta parte final da aplicação do Programa, há que referir que a

realidade é completamente diferente da inicial, quer na percepção dos conteúdos por parte dos alunos, quer na forma de apresentação dos mesmos por parte dos professores».

Actualmente, a «alfabetização cinematográfica» não figura entre as prioridades dos actuais responsáveis do sistema educativo e por conseguinte, não são cumpridas as recomendações feitas pela UNESCO em matéria de educação para os media. O modelo actual aproxima-se mais de uma educação para os meios, em vez de uma educação em meios, ou seja, a maioria das formações de professores que surgem, centra-se basicamente nos aspectos técnicos e práticos do ensino audiovisual. Desta feita, torna-se urgente e necessário sensibilizar o corpo docente, por um lado para a problemática que pode advir da actual sociedade da informação e por outro, para a necessidade de que o currículo educativo incorpore as novas tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem, desde uma vertente não meramente prática (concepção tecnicista), mas também desde uma vertente crítica e participativa (concepção crítica). Além do mais, tal formação não se deve apenas centrar exclusivamente no uso do meio cinematográfico por parte do professor, mas sim este, deverá tomar consciência de que se torna importante a utilização do mesmo por parte do aluno, numa vertente crítica, como recurso expressivo e criativo.

A produção de materiais educativos, como este Programa Didáctico, poderá ser um excelente ponto de partida para esta tarefa importante e necessária, já que vivemos numa sociedade marcada por uma crescente falta de sentido crítico. O cinema enquanto recurso didáctico, constitui uma forma enriquecedora e instrutiva de aceder à realidade, ainda que seja necessário interpretá-lo, analisá-lo e finalmente debatê-lo. Para além disso, destacam-se os temas transversais, que contribuem para o crescimento dos alunos, propiciando-lhes a sua integração na sociedade como cidadãos críticos, reflexivos e conscientes. Nesta acepção, partimos do pressuposto que o Programa Didáctico: «O cinema está na escola», facilite a inovação pedagógica e a integração da «alfabetização cinematográfica» no currículo escolar e nas práticas docentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almacellas, M. (2004). *Educar con el cine. 22 Películas*. Madrid: Internacionales Universitarias.

Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós.

Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.

Ballesta, J. & Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid: CCS.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. (1994). 'Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza', In L. Villar (Ed.), ***Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas***, Barcelona: PPU.

Cabero, J. & Hernández, M. (Eds.) (1995). **Utilizando el vídeo para aprender**. Sevilla: Universidad/SAV.

Cebrián de la Serna, M. (1997). ¿Qué y cómo aprenden los niños y las niñas desde la televisión? In J. Aguaded (Ed.) ***La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión***. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.

Giacomantonio, M. (1981). *Os meios audiovisuais*. Lisboa: Edições 70.

Gómez, J. (2000). *Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: cine y radio*. Madrid: Seamer.

Herreros, M. (2003). *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid: Universitas.

Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La Muralla.

Leonard, G.B. & Mcluhan, M. (1972). *La cuestión hombre y mujer y otras provocaciones*. México: Extemporáneos.

López, F. (2002). 'Introducción', In A. Alás (Ed.) Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela. Barcelona: Graó.

Lurçat, L. (1998). *Tempos cativos: as crianças TV*. Lisboa: Edições 70.

Manvell, R. (1978). *O filme e o público.* Lisboa: Aster.

Miravalles, L. (1998). Cómo disfrutar del cine en el aula, *Comunicar*, 11, 63-69.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Piette, J. (1998). 'Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico', In A. Gutiérrez (Ed.), Formación del profesorado en la sociedad de la información, Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio.

Piette, J. (2000). 'La educación en medios de comunicación y las nuevas tecnologías'. *Comunicar*, 14: 79-88.

Thompson, A.; Simonson, M. & Hargrave, C. (1996). *Educational technology: a review of the research*. Iowa: Iowa State University.

Tyner, K. & Lloyd, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación.* Madrid: La Torre.

Unesco (1984). *L´éducation aux médias*. París: Unesco.

Vaz, M. (2002). *A televisão e a instituição escolar. Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem.* Lisboa: Instituto Piaget.

Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Cinema e Filosofia em diálogo: a utilização de obras cinematográficas na aula de Filosofia

ANA LÚCIA LUZ E BRITO CORREIA
Escola Secundária João de Deus
Centro de Formação da Ria Formosa
esjdfilosofia@gmail.com

Resumo:
O programa de Filosofia (10º e 11º anos) visa a aquisição de informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios dos valores, da acção, da tecnociência e o desenvolvimento de um pensamento autónomo e emancipado que integre progressiva e criteriosamente os saberes parcelares, permitindo a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas. Para além das respostas que a integração de obras cinematográficas na prática lectiva proporcionam às necessidades de desenvolvimento de domínios cognitivos, obtêm-se também respostas para as necessidades de desenvolvimento do domínio das atitudes e dos valores (aquisição do gosto e do interesse pelas diversas manifestações culturais e desenvolvimento da sensibilidade estética) e do domínio das competências, métodos e instrumentos (ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação relativamente à linguagem audiovisual).
O programa Juventude-Cinema-Escola desenhado e dinamizado pela Direcção Regional de Educação do Algarve, numa lógica de trabalho em rede, tem desempenhado um papel ímpar na formação dos professores, e particularmente dos professores de Filosofia que a ele foram aderindo ao longo dos seus 12 anos de existência. Dessa parceria, ou cumplicidade, resultaram diversas iniciativas que permitiram ajustar as práticas pedagógicas aos objectivos inscritos no programa de Filosofia de cariz intrinsecamente hermenêutico e axiológico, no que ao discurso audiovisual diz respeito. Desse vasto conjunto de iniciativas, seleccionei o curso de formação a decorrer na Escola Secundária João de Deus, em Faro, como um exemplo de estratégia de actualização que os professores desenvolvem e que se intitula “Cinema e Filosofia em diálogo: a utilização de obras cinematográficas na aula de Filosofia”.

Palavras-chave:
Cinema, Filosofia, formação de professores, trabalho em rede

" O processo da mente é um fluxo contínuo de imagens,
algumas das quais correspondem a acontecimentos em curso
no exterior do cérebro, ao passo que outras são reconstruídas
a partir da memória no processo de recordação. A mente é uma combinação
refinada e fluida de imagens do presente e recordadas em proporções
que variam constantemente." António Damásio, (2010) O Livro da Consciência, pág 98

Porquê uma formação em cinema para professores de filosofia?

As razões justificativas da acção de formação creditada, a decorrer no presente ano lectivo na Escola Secundária João de Deus, estão relacionadas com a necessidade de ajustar as práticas pedagógicas aos diversos objectivos inscritos no Programa de Filosofia (10º e 11º anos), nomeadamente aqueles que apontam para a aquisição de informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios dos valores, da acção, da ciência e da técnica e aqueles que visam o desenvolvimento de um pensamento autónomo e emancipado que integre progressiva e criteriosamente os saberes parcelares, permitindo a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.

Para além das respostas que a integração de obras cinematográficas na prática lectiva proporcionam às necessidades de desenvolvimento de **domínios cognitivos**, obtêm-se também respostas para as necessidades de desenvolvimento do **domínio das atitudes e dos valores** (aquisição do gosto e do interesse pelas diversas manifestações culturais e desenvolvimento da sensibilidade estética) e do **domínio das competências, métodos e instrumentos** (ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação relativamente à linguagem audiovisual).

Os efeitos que se pretende produzir com esta acção de formação são :

1. maximização das potencialidades da linguagem audiovisual em contexto de ensino/aprendizagem filosófica através de elaboração de materiais didácticos (guiões, fichas, grelhas)
2. aprofundamento de saberes instrumentais didáctico-pedagógicos através da sistematização de procedimentos (apesar de ser usual o recurso a obras cinematográficas observa-se uma exploração superficial que os formandos pretendem alterar)

Que conteúdos seleccionar? Que recursos mobilizar?

Definidos os efeitos que esta acção pretende produzir, procurou-se então seleccionar os conteúdos específicos visados. Considerou-se o seguinte conjunto como aquele que melhor se adequaria às nossas necessidades e aos nossos recursos.

O primeiro conteúdo abordado será aquele que nos permite realizar o enquadramento teórico das obras cinematográficas como instrumentos didáctico-pedagógicos do ensino da Filosofia e está baseado em 3 pilares: a procura de vivências concretas que sirvam de ponto de partida a um processo de abstracção próprio da reflexão filosófica, a compreensão do cinema como expressão artística que encontra no processo de montagem o seu traço distintivo, o desenvolvimento de competências transversais promotoras da autonomia, sendo a literacia audiovisual uma capacidade que confere autonomia de pensamento.

Ancorado no conteúdo anterior surge a necessidade de reflexão sobre a história, a linguagem e a estética do Cinema. O programa Juventude-Cinema-Escola (JCE) desenhado e dinamizado pela Direcção Regional de Educação do Algarve permite aos professores que a ele adiram, um trabalho em rede que ao longo dos últimos 12 anos proporciona formação em cinema. Existem também nas escolas documentos teórico-práticos de apoio aos professores do JCE, tais como um Glossário de Termos Cinematográficos, fichas de trabalho e dossiers de apoio à interpretação de filmes tendo em conta aspectos técnicos, artísticos e estéticos. Para além disso, a biblioteca e a videoteca do Cineclube de Faro permite-nos o acesso directo a obras de referência e a informação especializada e actualizada. O terceiro conteúdo que mobilizamos no nosso percurso formativo relaciona-se com as práticas de interdisciplinaridade e ganha a sua pertinência tanto na vertente filosofia-cinema como na vertente filosofia-outras disciplinas dos currículos. Há também conteúdos mais instrumentais que passam pela elaboração de planificações de actividades a inserir nos Planos Curriculares de Turma e nos Planos de Actividades de Escola; pela elaboração de materiais didácticos (de descodificação e análise de filmes "evitando a recepção passiva e desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica" – Princípio da diversidade de recursos inscrito no Programa de Filosofia). Materiais didácticos que permitam a "diferenciação de estratégias" (Princípio da diferenciação de estratégias também inscrito no Programa de Filosofia) e a elaboração de instrumentos de avaliação.

Que metodologia utilizar?

Esta formação que nos propusemos realizar na Escola Secundária João de Deus, traduz-se num conjunto de sessões presenciais de carácter teórico-prático, durante as quais os formandos trabalham em grupo, e num conjunto de sessões não-presenciais de carácter teórico-prático e que permitem a pesquisa e selecção de obras cinematográficas a utilizar nas actividades lectivas, bem como a reflexão sobre as mesmas. A formadora realiza exposições teóricas, orienta pesquisas e disponibiliza documentos sobre assuntos de natureza estritamente cinematográfica facilitando a definição de critérios de selecção. Pretende-se assim que os formandos realizem uma recolha pessoal e que a partilhem com o grupo de forma a propiciar o debate de ideias, a definição de procedimentos e a elaboração de materiais didácticos comuns.

Etapas:

1. Apresentação de casos de utilização do Cinema na aula de Filosofia (exemplificando: "Amélie", "Menino Selvagem", "Mar Adentro", "Into the Wild", "Bowling for Columbine", "Contacto",etc)
2. Selecção de temáticas com base nos Conteúdos Programáticos (filosóficos e pluridisciplinares)
3. Pesquisa de obras cinematográficas relevantes em função do critério temático
4. Visionamento dos filmes pesquisados/seleccionados
5. Enquadramento das obras em função de critérios de linguagem, género e opção estética
6. Debate e recolha de sugestões para a elaboração de planificações, actividades e materiais
7. Elaboração de Planificações

8. Construção de Guiões de Visionamento
9. Elaboração de grelhas de observação e de fichas de trabalho
10. Aplicação e avaliação dos procedimentos e dos materiais em sala de aula

Que resultados esperar?

A utilização de obras cinematográficas na aula de Filosofia proporciona aos alunos informação sobre a realidade histórica e antropologicamente situada, nomeadamente a contemporânea, um contacto interrogativo com as imagens (visuais, auditivas, audiovisuais), uma experiência estética e globalmente axiológica, instrumentos hermenêuticos adaptados à complexidade do mundo altamente mediatizado e esteticizado em que nos movemos e, para finalizar uma já longa lista, a aquisição de hábitos culturais.

Pensamos que estes resultados são aqueles que permitirão servir de antídotos da massificação manipulada e manipuladora, e do gosto dominante e dominado. Para sermos claros, estamos a falar de um público esclarecido, aquele que é incentivador de uma sociedade criativa na qual deseja viver e na qual participa activamente.

BIBLIOGRAFIA

Betton, G. (1989) *História do Cinema*, Lisboa, Europa América

Deleuze, G. (2004) *A imagem movimento*, Lisboa, Assírio e Alvim

Dumas Rauly, T. (1992) *Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais*, Coimbra, Coimbra Ed.

Mendonça, H. (1994) *Os meios audiovisuais e a aprendizagem*, Lisboa, IIE

Ramos, J.L. (1981) *Eisenstein*, Horizonte

Tudor, A. (1985) *Teorias do Cinema*, Lisboa, Ed. 70

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

DESENVOLVIMENTO DE UMA ESTRATÉGIA DISCIPLINAR - O CASO “BILLY ELLIOT”

- Temática filosófica: os valores (Programa de Filosofia do 10º ano)
- Descritores cinematográficos: realismo britânico, montagem paralela, Eisenstein, cinema de autor, indústria artística

- Planificação:

COMPETÊNCIAS / ACTIVIDADES	CONTEÚDOS	CONCEITOS	PERCURSO DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
- leitura crítica e compreensiva de documentos textuais - leitura crítica e compreensiva de obras cinematográficas - competência argumentativa - negociação de interpretações - conceptualização	Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos	- valor/facto -juízo - dilema - hierarquia - escala de valores - polaridade - ética	- apresentação do filme numa perspectiva cinematográfica - visionamento do filme - preenchimento do Guião de Visionamento - correcção e debate (90 + 90 + 45 minutos)	- Classifica-ção do Guião (0/20 valores) - Avaliação da participa-ção e da qualidade das intervenções

- Guião de Visionamento: (no final do texto)
- Grelha de observação:

Nº	Nome	Aplica adequadamente conceito	Aplica adequadamente conceito	Relaciona adequadamente conceitos com o filme	Interpreta acções das personagens em função de	Caracteriza personagens e cenas	Capta e Interpreta filosoficamente a mensagem	Toma posição de forma pessoal, reflexiva e	CLASSIFICAÇÃO ATINGIDA NA FICHA	CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA AO FILME	Outras Observações

DESENVOLVIMENTO DE UMA ESTRATÉGIA PLURIDISCIPLINAR - O CASO“A ONDA”

- Temática filosófica: argumentação e filosofia (Programa de Filosofia do 11º ano)
- Temática literária: textos argumentativos (Programa de Português do 11º ano)
- Temática histórica: os fascismos, teoria e práticas (Programa de História B do 11º ano)
- Descritores cinematográficos: argumento adaptado, intertítulos, Chaplin, paralítico, regras de montagem clássica
- Planificação:

COMPETÊNCIAS / ACTIVIDADES	CONTEÚDOS	CONCEITOS	PERCURSO DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
- leitura crítica e compreensiva de documentos textuais - leitura crítica e compreensiva de obras cinematográficas - competência argumentativa - negociação de interpretações - conceptualização	Filosofia, retórica e democracia Persuasão e manipulação Argumenta-ção, verdade e ser	- retórica - democracia -manipula-ção - persuasão - ética - verdade	- apresentação do filme numa perspectiva cinematográfica - visionamento do filme - preenchimento do Guião de Visionamento - correcção e debate (90 + 90 + 45 minutos)	- Classifica-ção do Guião (0/20 valores) - Avaliação da participa-ção e da qualidade das intervenções

- Guião de Visionamento: (no final do texto)
- Grelha de observação:

Nº	Nome	Compreende o texto do guião	Justifica e/ou exemplifica ideias do texto	Relaciona adequadamente o texto com o	Interpreta acções das personagens	Caracteriza personagens e cenas	Capta e Interpreta filosoficamente	Toma posição de forma pessoal	CLASSIFICAÇÃO ATINGIDA NA	CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA AO	Outras Observações

GUIÕES DE VISIONAMENTO



FILOSOFIA / 10º ANO

GUIÃO DE VISIONAMENTO

FILME: "BILLY ELLIOT", de Stephen Daldry, Grã-Bretanha, 2000, 111 minutos

INSTRUÇÕES: **LÊ** ATENTAMENTE AS QUESTÕES **ANTES** DE VISIONARES O FILME

QuickTime™ and a TIFF (Descomprimido) decompressor are needed to see this picture.

QuickTime™ and a TIFF (Descomprimido) decompressor are needed to see this picture.

QuickTime™ and a TIFF (Descomprimido) decompressor are needed to see this picture.

1.1. Constrói dois juízos de facto sobre o filme.

1.2. Constrói dois juízos de valor sobre o filme.

2. Identifica personagens/cenas do filme em que sejam detectáveis os seguintes conceitos:

    2.1. escala de valores

    2.2. dilema

    2.3. polaridade

    2.4. valores éticos

documento 1

O homem vive, toma partido, crê numa multiplicidade de valores, hierarquiza-os e dá assim sentido à sua existência mediante opções que ultrapassam incessantemente as fronteiras do seu conhecimento efectivo. No homem que pensa, esta questão só pode ser raciocinada, no sentido em que, para fazer a síntese entre aquilo que ele crê e aquilo que ele sabe, ele só pode utilizar uma reflexão, quer prolongando o saber, quer opondo-se a ele num esforço crítico para determinar as suas fronteiras actuais e legitimar a hierarquização dos valores que o ultrapassam. Esta síntese raciocinada entre as crenças, quaisquer que elas sejam, e as condições do saber, constitui aquilo que nós chamamos uma "sabedoria" e é este que nos parece ser o objecto da filosofia. Jean Piaget, (1965), *Sageza e Ilusão da Filosofia*,

3.1 Explicita o modo como a personagem Billy equacionou a sua existência enquanto “homem que pensa”. Utiliza transcrições do texto de modo a tornares a tua resposta mais esclarecedora.

3.2 Para além de factores individuais que influenciam a acção de Billy que outros podemos destacar? Justifica a tua resposta.

3.3 Será este um filme realista?Porquê?

3.4 Elabora um comentário pessoal acerca do filme.

Bom trabalho!
A prof.

Avalia o filme correspondendo
1 ao nível de avaliação mais baixo e 4 ao mais elevado.

	1	2	3	4
"Billy Elliot"				

Escola Secundária João de Deus

2010/11

FILOSOFIA / 11º ANO

GUIÃO DE VISIONAMENTO

FILME: "A ONDA", de Dennis Gansel, Alemanha, 2008, 101 minutos

INSTRUÇÕES: **lê** atentamente as questões **antes** de visionares o filme

QuickTime™ and a
TIFF (Descomprimido) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (Descomprimido) decompressor
are needed to see this picture.

documento 1

"Se a retórica é culpada, é-o como pode sê-lo a medicina, ou a ciência em geral. Condenar-se-á a arte médica porque os médicos podem usar a sua ciência para fazer mal, como fizeram nos campos nazis ou nas prisões argentinas? (...) Se a retórica, precisamente, é útil, isso deve-se ao facto de que permite levar os homens a exercer em plena consciência o seu sentido crítico e o seu juízo. Michel Meyer (1994) As bases da retórica , pág 68-70

2.5. O que diz o texto acerca da “culpa” e da “utilidade” da retórica?

2.6. Concordas com Meyer? Apresenta razões e/ou exemplos.

2.7. Relaciona o conteúdo do texto com a história que é contada no filme “A onda”.

3. Identifica personagens/cenas do filme em que sejam detectáveis as seguintes estratégias de manipulação:

3.1. sedução pelo estilo

3.2. sedução demagógica

3.3. amálgama

3.4. repetição da mensagem

documento 2

“Vocês trocaram a vossa liberdade pelo luxo de se sentirem superiores. Todos vocês teriam sido bons nazi-fascistas. Certamente iriam vestir uma farda, virar a cabeça e permitir que os vossos amigos e vizinhos fossem perseguidos e destruídos. O fascismo não é uma coisa que outras pessoas fizeram. Ele está aqui mesmo em todos nós. Vocês perguntam: como é que o povo alemão pode ficar impassível enquanto milhares de inocentes seres humanos eram assassinados? Como alegar que não estavam envolvidos? O que faz um povo renegar sua própria história? Pois é assim que a história se repete. Vocês todos vão querer negar o que se passou em “A onda’. A nossa experiência foi um sucesso. Terão ao menos aprendido que somos responsáveis pelos nossos actos?Vocês devem-se interrogar: o que fazer, em vez de seguir cegamente um líder? E que, pelo resto de vossas vidas, nunca permitirão que a vontade de um grupo usurpe os vossos direitos individuais. Como é difícil ter que suportar que tudo isto não passou de uma grande vontade e de um sonho”

3.5 Caracteriza moralmente a personagem que diz esta fala e descreve a respectiva cena.

3.6 Que pretende o realizador do filme dizer-nos através desta cena?

3.7 Elabora um comentário pessoal acerca do filme.

Bom trabalho!
A prof.

Avalia o filme correspondendo 1 ao nível de avaliação mais baixo e 4 ao mais elevado.

	1	**2**	**3**	**4**
"A Onda"				

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Quem deve viver, quem precisa morrer - A importância semiótica das narrativas dos filmes de ficção científica na manutenção da ordem sociocultural dos gêneros e das sexualidades

EDILSON BRASIL DE SOUZA JÚNIOR (JÚNIOR RATTS)
Universidade do Algarve / Doutoramento em Comunicação, Cultura e Artes

Resumo:
De acordo com o teórico da comunicação brasileiro Arlindo Machado, "vemos e ouvimos no interior de uma moldura que filtra tudo aquilo que, em função dos modelos gnosiológicos, culturais e econômicos vigentes numa determinada época e lugar, conforma o estatuto da visibilidade e da audibilidade" (Em *O sujeito na tela*, São Paulo, Paulus, 2007, p. 204). Com base no enunciado, a comunicação pretende perceber, a partir da análise crítica das narrativas de alguns filmes de ficção científica – *Presságio* (Knowing), de Alex Poryas, *2012* e *O dia depois do amanhã* (The day after tomorrow), ambos de Roland Emmerich e Armageddom, de Michael Bay, entre outros – como essa "moldura" (chamada de *brainframe* pelo teórico Derrick de Kerckhove) enquadra os personagens (principais e coadjuvantes) dentro de uma lógica heteronormativa por meio da qual é disseminada uma série de discursos úteis na organização e propagação de "verdades" sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades em conformidade com o ideal binário de divisão dos sexos. Dessa maneira, a comunicação buscará analisar de que forma essas narrativas fílmicas constituem uma espécie de mecanismo/investimento simbólico (cuja eficácia se deve à manutenção de uma série de estereótipos representativos de determinadas classes socioculturais, entre outros fatores) responsável pela reprodução de aspectos característicos dos processos de inferiorização e hierarquização entre os gêneros e as sexualidades comuns nas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave:
Cinema / Contemporaneidade / Corpo / Gênero / Sexualidade

Inevitavelmente, os filmes contêm verdades que nos confrontam e nos apaziguam, que chocam e nos fazem pensar e que, por vezes, se revelam ao mesmo tempo em que se escondem de nosso próprio pensamento, de nossas apreensões. Enfim, todos os filmes, bons ou maus, épicos ou cômicos, históricos ou de ficção científica trazem em seu enredo enunciados que denotam algum tipo de verdade condizente com a cultura do nosso tempo e também com as nossas aflições que, quando distante de uma força verdadeiramente subjetiva, apenas refletem traços da cultura na qual a aflição surge e se enraíza.

Em minha pesquisa tenho tentado observar os discursos produzidos nos filmes longe de uma instância da verdade para me chegar com maior afinco à reflexão dos efeitos produzidos por essa necessidade de reproduzir (muito mais do que produzir) verdades. E ainda: em que se baseiam esses discursos na produção de uma verdade que se equilibra por meio da imagem. Para tanto, minha atenção tem se voltado para as maneiras como as narrativas dos vídeos pornôs e dos filmes de ficção científica são ou podem ser constituídos como mecanismos de hierarquização dos gêneros e das sexualidades e que tomam por base aquilo que conhecemos como heteronormatividade, ou seja, as normas regulatórias do sexo que "trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual" (BUTLER, 2007, p. 154).

Neste trabalho, pretendo me concentrar nos filmes de ficção científica, mas precisamente aqueles que poderíamos chamar de *filmes catástrofes*, os quais nos dão uma visão possível de um futuro que pode nos engolir, mas que pode também nos salvar e nos guiar para um caminho distante da escuridão de nossos atos egoístas, impuros e, sobretudo, antiprocriativos.

Antiprocriativos sim, pois, como poderei mostrar, alguns desses filmes de ficção científica tem uma "missão" (e talvez o uso das aspas seja excessivo) que vai além de salvar o planeta e que se relaciona à necessidade por manter vivo a heterossexualidade como única força capaz de reorganizar todo um planeta perturbado pelo caos de meteoros, celibatários e homossexuais. À primeira vista, pode parecer radical, mas os filmes de catástrofe (veremos isso), além de sua disposição em nos horrorizar com as possibilidades futurísticas de demolições, eclosões, explosões e etc., dispõem-se a revelar-nos que (e isso sem efeito especial algum, com exceção dos efeitos de fotografia, som e trilha sonora) que, para além de qualquer feito de salvação mundial, há uma necessidade de salvaguarda moral, de doutrinamento dos corpos e direcionamento dos desejos que não pode ser esquecida e que se sobrepõe mesmo a qualquer outro tipo de salvação possível.

E daí surge a dúvida: como os filmes, ainda mais os de ficção científica, conseguem chegar ao patamar de mecanismos de reprodução de verdades sobre os gêneros e as sexualidades? Como situações aparentemente irreais podem surtir um efeito real de controle moral sobre o desenvolvimento dos corpos e das sexualidades?

Na tentativa de responder a essa pergunta, a primeira questão a ser lembrada (e para talvez nunca se esquecer) é a de que vivemos numa sociedade da imagem, onde o real perdeu parte do seu valor diante daquilo que pode ser mais validado quanto maior for sua força de simulação e de compensação diante de uma realidade que já não nos dá mais respostas, pois as instituições de ordem primária perderam seu efeito de influência em prol de um crescimento significativo do poder midiático na conformação da moral dominante, que obviamente influencia as nossas ações: aquelas mais socialmente objetivas (como a organização da aparência) e mais culturalmente subjetivas (como a vivência da sexualidade). Em suma e seguindo as palavras de Baudrillard: "já estamos em situação de realidade experimental. E é daí que vem a fascinação, por imersão e por interatividade espontânea" (2004, p. 21). Imersão e interatividade que se apresentam na forma dos noticiários que tornam comum a desgraça corriqueira das ruas e dos *realities shows* que concedem ao telespectador a sensação de que a vida pode mudar a partir da promoção de uma esperança de que tudo pode mudar se tudo for midiatizado.

Nesse sentido, a imagem midiática (a mídia em geral) institucionaliza-se como aquilo a que Giddens chama de sistemas abstratos, que são justamente os mecanismos tecnológicos sobre os quais é depositada uma confiança cada vez maior, a qual é consequência "do distanciamento tempo-espaço e das grandes áreas de segurança na vida cotidiana que as instituições modernas oferecem em comparação com o mundo tradicional" (1991, p. 116). Essa confiança em sistemas abstratos, ainda segundo Giddens, "contribui para a confiabilidade da segurança cotidiana, mas por sua própria natureza ela não pode fornecer nem a mutualidade nem a intimidade que as relações de confiança pessoal oferecem" (Idem, p. 117). Paradoxalmente, com o desenvolvimento desses sistemas "a confiança em princípios impessoais, bem como em outros anônimos torna-se indispensável à existência social" (Idem, p. 122). E essa confiança (tradicionalmente impossível de ser concebida, mas atualmente viável e necessária) somente é possível de ser conquistada por meio da administração da abertura e da cordialidade entre os sistemas abstratos e o individuo contemporâneo. Quer dizer, a conquista da confiança depende de um trabalho contínuo de auto-revelação (dos sujeitos, e também dos media, como no caso desse estudo) no qual o projeto de construção do eu está inserido. Sob essa perspectiva e alargando essas reflexões para a relação filme-espectador, podemos começar a nos questionar sobre que aspectos no cinema (e mais especificamente no cinema de ficção científica) são úteis na conquista e manutenção dessa relação de confiança, a qual é o cerne da crítica de Baudrillard à compulsão do sujeito pela imagem.

Em *Telemorfose*, Baudrillard apresenta uma crítica a essa interação, por vezes compulsiva, entre os meios de comunicação e o indivíduo. Ao mencionar o filme *A Rosa Púrpura do Cairo*, em que os personagens saíam da tela e desciam na vida real para se encarnar e participar da realidade como seres finalmente viventes, o sociólogo francês nos diz que "hoje, seria antes a realidade a sofrer uma transfusão maciça para a tela, a fim de se desencarnar" (2004, p. 61). Uma observação semelhante desse fenômeno já havia sido feita por Adorno, em 1947. Para o crítico alemão, o critério da produção da indústria cultural é justamente aquele que corresponde à "velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver", pois, "a vida não deve mais tendencialmente poder se distinguir do filme sonoro" (2002, p. 15 e 16). Sobre esse envolvimento entre o mundo físico e o imagético também trata De Certeau ao comentar sobre a leitura da revista erótica pelo trabalhador comum. Para ele, tudo não passa de uma sexualidade-ficção feita para o sonho e "aquele que entra nessa linguagem é aquele que sai da vida cotidiana e que a existência não mais proporciona, seja pelo cansaço, seja porque não se ousa mais pensar numa mudança do possível" (1995, p. 42). Para resumir todos os exemplos, recorro à tese de Guy Debord de que "quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico" (1997, p. 18).

O que quero aqui defender é que esse comportamento hipnótico é resultado de uma promoção objetiva da verdade (cuja eficácia depende por vezes de uma promoção do belo num sentido mais amplo do termo) a qual é necessária ao desenvolvimento subjetivo do indivíduo contemporâneo. E como essa verdade é difundida e revelada por meio da beleza generalizada? Através de um equilíbrio imagético que depende da utilização dos signos certos na construção de um discurso que guarda algum ou alguns tipos de verdades.

Antes, porém, de demonstrar a forma como essa beleza se manifesta, é importante entender o que se quer dizer como verdade e como discurso da verdade. Para Foucault, "o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade em vias de nascer diante dos seus próprios olhos" (1997, p. 37). E essa verdade, segundo Heidegger, está associada a uma conformação da coisa à proposição atribuída a ela, ou seja, à conformidade da coisa àquilo que se acredita sobre ela. Quer dizer, "a verdade da coisa significa sempre a concordância da coisa presente com o seu conceito essencial

'racional'" (1995, p. 21); em suma, ao juízo de valor que o senso comum atribui às coisas do mundo através do enunciado, do discurso.

Esse discurso, porém, está associado à fala, à linguagem e o cinema trata de se apropriar dessa linguagem discursiva, juntamente com outros aspectos visuais e sonoros, na elaboração dos signos que se *conformam* ao senso comum, o qual, por meio dos símbolos gerados na cultural e dispostos em sociedade, normatiza a inteligibilidade do visível. Como nos alerta Arlindo Machado,

> *A verdade é que, por força do hábito, da repetição e da imposição da indústria produtora de bens simbólicos, habituamo-nos a ver e ouvir de uma determinada maneira, adquirimos padrões de decodificação, através dos quais, e apenas através dos quais, podemos filtrar e trabalhar a matéria significante de modo que possa atribuir-lhe valor mimético" (MACHADO, 2007, p. 203).*

E como argumenta Stuart Hall:

> *As relações de produção institucionais e sociais devem passar sob as regras discursivas da linguagem para que seu produto seja "concretizado". Isso inicia um outro momento diferenciado, no qual as regras formais do discurso e linguagem estão em dominância. Antes que essa mensagem possa ter um "efeito" (qualquer que seja sua definição), satisfaça uma "necessidade" ou tenha um "uso", deve primeiro ser apropriada como um discurso significativo e ser significativamente decodificada. É esse conjunto de significados decodificados que "tem um efeito", influencia, entretém, instrui ou persuade, com consequências perceptivas, cognitivas, emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas. Em um momento "determinado", a estrutura emprega um código e produz uma "mensagem"; em outro momento determinado, a "mensagem" desemboca na estrutura das práticas sociais pela vida de sua decodificação (2003, p. 368).*

Nesse processo que envolve a possibilidade da mensagem ser apropriada como um discurso significativo e ser significativamente decodificada, o signo assume um papel fundamental de impedir que a imagem ou a modelação da cena imagética se perca no vazio da ausência de significados. Mesmo porque como indica Barthes "a imagem – como o exemplo para o obsessivo – é a própria coisa" (2003a, p. 213). Mas essa força da imagem, como deixa muito claro Barthes, não advém do poder da razão, e sim do poder do olhar a cena enquadrada e ver nela a organização justa das ideias, a formação e conformação de uma verdade em todos seus pequenos detalhes de acordo com aquilo que a cultura nos indica como sendo a coisa quando vemos a imagem. Assim, é a imagem ditada pelo olhar que "tem sempre a última palavra; nenhum conhecimento pode contradizê-la, ajustá-la, sutilizá-la" (Idem, p. 212). Essa imagem enquadrada em todos os seus detalhes corresponde então a um grande signo de uma determinada verdade composta de outros signos que a sustentam[1]. Como bem nos explica Barthes quando se refere às franjas inevitavelmente existentes em todos os personagens do filme Júlio César de Mankiewcz: "O que se associa a essas franjas obstinadas? Muito simplesmente a ostentação da romanidade. O signo opera aqui abertamente. A madeixa na testa torna tudo bem claro; ninguém pode dúvida de que está na Roma antiga" (2003b, p. 30).

O signo é, pois, colocado em cena para que a nossa crença possa fluir, para que não haja uma frustração das nossas apreensões e para que não nos sintamos confrontados com imagens mentirosas, ainda que saibamos se tratarem todas elas de uma farsa imagética. E para que isso não ocorra, aquilo que acreditamos, seja sobre o passado, o presente e o futuro é muito bem montado/projetado/construído a fim que nada da cena fuja de um mapa de credibilidade por nós evocado a todo instante, um mapa que é constituído por referências simbólicas de um mundo que é exterior à sala de projeção e cuja representação e reapresentação queremos ver no ecrã. Tudo equilibradamente condizente com nossas expectativas subjetivas de simetria em relação à reprodução da realidade social montada/projeta/construída pela cultura. Mas como tornar crível uma cena de ficção cientifica que pouco tem a ver com a realidade a qual estamos habituados a viver ou,

pior, que nunca talvez vivamos? Quais as simetrias apresentadas nessas narrativas que reforçam nossa credibilidade nelas próprias e no mundo que as antecede e permite existir?

Talvez porque a verdade da ficção esteja por detrás do olhar. Ou seja, porque a ficção se antecipa ao olhar e evoca algo muito mais profundo e mais humano, pois se desprende um pouco de uma fidelidade com o real para questionar e dar alternativas à realidade. O que não significa que a ficção não esteja compromissada com os signos do presente. Um fato curioso, por exemplo, é que o futuro de um determinado tempo apresentado pela ficção é sempre um futuro constituído por símbolos do presente. Os anos 2000 de De volta para o futuro, de Robert Zemeckis (Back to the Future, EUA, 1985) tem em todos os seus elementos a combinação de uma visão futurista aliada a uma (digamos) "aura" da década de 80; da mesma forma como o penteado de Luke Skywalker, bem como as roupas de Han Solo, personagens da saga Star Wars, de George Lucas são típicos dos anos 70/80. De maneira semelhante, veremos daqui a algum tempo que as máquinas de Matrix não eram mais do que os computadores ultrapassados da década do início do século XXI. Mas há ainda um porém e uma contradição: se a paisagem futurista é adequada ao presente através da estética visual contemporânea a cada uma das produções cinematográficas citadas, as relações que se estabelecem entre os gêneros nos três filmes obedece uma ética moral na qual, com momentos de exceções, prevalece o binarismo homem/ativo x mulher/passiva, característico não do presente, mas de um passado oitocentista (ou simplesmente tradicional). O que quero com isso é dizer que o futuro do cinema não vive sem o seu passado, ou melhor, sem o seu presente e com ele compõe uma paisagem cuja promessa de inteligibilidade não se restringe à apresentação de designers pseudorevolucionários de objetos futurísticos, mas também à representação de uma paisagem física e moral conformada em signos cuja eficácia depende da sua conformidade com as expectativas geradas pela cultura e difundidas em sociedade.

E é nessa representação da moral (muito mais do que nas imagens sintéticas produzidas pelos efeitos da tecnologia, as quais servem mais como mecanismos que permitem o desenvolvimento eficaz da cena que conduz à moral) que reside a beleza do filme; exatamente naquilo que é mostrado, mas não dito, naquilo que se liga à nossa memória já há muito transformada em cinematográfica e às nossas emoções também tornadas signos da emoção, signos que colhemos nos produtos audiovisuais a nossa disposição e, talvez por uma questão de tradição, principalmente nos filmes cinematográficos. Mas para perceber como essas narrativas de ficção científica se ligam à moral através de uma beleza (que vai, repito, além da imagem) é necessário entender como essas mesmas narrativas se alinham à nossa memória e às nossas emoções.

Primeiramente, é preciso saber de que tipo de ficção cientifica estamos a falar e para isso um texto de Umberto Eco intitulado Os mundos da ficção científica é fundamental. Apesar de Eco tratar desses mundos fantásticos na literatura, a leitura do texto nos mostra que as observações feitas pelo autor podem ser aplicadas, sem grandes dificuldades, ao universo do cinema do qual este trabalho trata. Segundo Eco, há diversas vias para a literatura fantástica: a Alopia, a Utopia, a Ucronia e a Metatopia e Metacronia[2]. Ficamos com a última das vias, pois é esta a que mais se encaixa nas narrativas de filmes catástrofes, visto que nela "o mundo possível representa uma fase futura do mundo real presente: e por mais estruturalmente diverso do mundo real que seja, o mundo possível é possível (e verossímil) porque as transformações nele operadas mais não fazem que completar linhas de tendência do mundo real" (1989, p. 202). Aqui, podem ser enquadrados os filmes catástrofes (ou para acompanhar a lógica de Eco para literatura, os filmes de antecipação), pois tornam críveis nossas racionalidades e nossos medos (nossas irracionalidades) sobre o futuro, visto que obedecem a uma perspectiva (uma possibilidade e até mesmo uma expectativa) negativa de futuro amplamente

difundida pela mídia, seja através de campanhas de conscientização em relação à melhora da qualidade de vida no planeta, seja por conta de programas que preveem possíveis catástrofes a acontecer daqui a 50, 200, milhões ou bilhões de anos. Em um de seus livros[3], Lyotard muito se angustia (e muito reflete) com a certeza do Sol se extinguir daqui a 4,5 mil milhões de anos (e com ele todo corpo, todo pensamento, toda verdade), algo que o Canal de História (History Channel) nos antecipa imageticamente (e sem muitas reflexões) em seus documentários e o filme Presságio, de Alex Proyas (Knowing, EUA, 2009) nos revela de forma estarrecedora, colocando seus personagens como vitimas de um cataclisma solar dilacerador para toda a humanidade.

Mas o mesmo filme que nos revela essa catástrofe, fala-nos de renascimento, de repovoamento de um planeta distante parecido com o nosso para o qual grupos de meninos e meninas são conduzidos por alienígenas na forma de anjos e cuja missão é (isso fica claro na última imagem do filme) reconstruir um novo Éden, para o qual a reprodução é imprescindível e a presença dos adultos com todos os seus erros e desejos é proibida. Para este novo paraíso, as crianças ainda puras de ideias podem ser induzidas a uma nova moral cuja procriação é fato consumado para uma orientação correta do comportamento. Curioso, é que no filme não se leve em consideração a possibilidade de essas mesmas crianças serem talvez homossexuais ou estéreis, o que no primeiro caso não implica a impossibilidade de reprodução, apesar de restringir a sua dinâmica enquanto que no segundo a relação sexual sem fins procriativos é transformada em ação desnecessária e imoral. A fé alienígena na heterossexualidade, a partir do que foi indicado, “supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário” (LOURO, 2008, p. 15) e, dessa forma, restringe através da imposição implícita de uma moral para os corpos (biopoder) a possibilidade do sujeito (desde sempre em dívida com a continuidade da espécie) viver sua sexualidade de forma mais inconstante e fluída. Em contrapartida, talvez por uma consciência dessa possibilidade é que os mesmo alíens-anjos (e é bom mesmo deixar frisado essa palavra) não apostam apenas num casal infantil, mas em milhares, pois assim fica fácil descartar o excedente ou (por que não dizer?) o corpo inútil.

Além das questões que envolvem o corpo, o gênero e a sexualidade, como se pode notar, em um único filme fala-se de fim e de início, ambos presentes na memória e nas emoções produzidas pela memória influenciada pelos discursos da tradição evocados pelas lendas, fábulas e mitologias, vivenciadas ainda hoje como uma fantasia a partir da qual a realidade pode ser entendida e aceita. Não por acaso essas narrativas nos soam como releituras de histórias bíblicas que relatam um renascimento após o caos somente possível através da reprodução e, por isso, de uma esperança na heterossexualidade ou na adesão ao comportamento heterossexual de todos os personagens envolvidos na narrativa. Na Arca de Noé, algo além dos animais e dos seres humanos sobreviveu e esse algo foi a heterossexualidade. A mesma heterossexualidade que sobreviveu à Sodoma e Gomorra e que ignorou o incesto cometido entre Ló e suas filhas para que fosse mantida a descendência. E outras variantes de ditos pecados são também amplamente perdoados/ignorados (do homem para com o homem e às vezes também de Deus para com o homem) para que possa haver a necessária concepção. E todas falam de morte e de início e de um início que não pode existir sem morte. A morte do corpo inútil, do corpo que somente tem a capacidade de se entregar ao prazer sexual sem fins procriativos (Sodoma e Gomorra) ou do corpo que não exerce desmedidamente os desejos sexuais, mas também não obedece aos designíos da procriação e também daqueles que já exerceram sua atividade procriativa e podem, por isso, ser descartados.

Nesse sentido, catástrofe, memória e tradição formam uma tríade por meio da qual surge uma beleza que provem da aceitação da catástrofe como via necessária para a efetivação/continuidade de uma tradição que a cultura aceita como normal e que a memória necessita como fonte de equilíbrio, como mecanismo que o individuo dispõe para uma construção reflexiva do eu, para a constituição de

uma identidade que perpassa e se firma através da constituição de seu corpo e de suas formas de expressão do desejo. O que seria, por exemplo, dos discursos da tradição que exercem o controle dos limites de nossos corpos se não fossem os discursos bíblicos a nos falar da morte a que foram levados aqueles que subverteram o uso "normal" da sua corporeidade? Ainda nessa via da catástrofe, a verdade retratada pelos *filmes de previsão* representa vivamente a convenção do pensamento que se liga ao sentido de início que se expressa geralmente por meio de convenções. Quando fala, por exemplo, da busca por uma língua remota, Norbert Elias diz que "a convenção tem expressão numa poderosa necessidade intelectual de descobrir primórdios absolutos. Neste contexto, descobrimos também, por detrás dos disfarces que podem ser altamente sofisticados e, muitas vezes, obscuros, questões relativas a prioridade sobre o início ou a origem" (1994, p. 23). Quer dizer, há um certo excesso na procura por um início das coisas que a tradição nos apresenta por meio das mitologias (sobre a língua, basta-nos lembrar da história da Torre de Babel) e o cinema reapresenta a partir de releituras dessas mitologias (vide 2012/Arca de Noé, Presságio/ Adão e Eva nos Jardins do Éden) que ao tentar nos conceder a sensação de início sempre possível (a esperança na humanidade) remetem-nos a uma série de representações fantasiosas que indicam um caminho de salvação moral dos corpos e consequentemente da alma (a humanidade tem esperança).

E essas representações seguem geralmente uma ordem binária e hierarquizante que perpassa a tríade catástrofe, memória e tradição e, juntamente com ela, constroem a beleza necessária à confiabilidade do filme em sua condição de sistema abstrato. E isso ocorre a partir da conformação de todos esses elementos (tornados imagem) ao senso comum que tem sua base na razão dual, pois, como afirma Eric Landowski, "para que o mundo faça sentido e seja analisável enquanto tal, é preciso que ele nos apareça como um universo articulado – como um sistema de relações no qual, por exemplo, o 'dia' não é a 'noite', no qual 'a vida' se opõe à 'morte' [...]" (2002, p. 3). Mas para chegar a esse fundo social global de conhecimento necessário para orientar-se no mundo e manter a sua existência entre as outras existências, os seres humanos, de acordo com a tese de Elias, estão organizados por natureza a adquirir uma série de aprendizagens que confluem para este fim binário de inteligibilidade global. E uma das ferramentas de aprendizagem é a produção e utilização da fantasia nas respostas às questões fundamentais como um valor de sobrevivência e como uma aquisição da verdade (ELIAS, 1994, p. 76). Verdade cuja transmissão nos diferencia das bestas e nos ajuda a satisfazer a vontade divina, pois, como afirmava Montesquieu, Deus quis que os homens "vivessem em comum para se servirem de guias uns aos outros, para que pudessem ver pelos olhos de outrem [...] e para que enfim, através de um comércio sagrado de confiança, pudessem dizer-se e transmitir-se a verdade" (2005, p. 11). Contudo, já vimos que essa confiança esfacelou-se e foi substituída não pela palavra humana da verdade, mas pela verdade humana transmitida por meio de tecnologias produtoras de imagens, as quais por fim modulam os corpos e a ordem do desejo.

A fantasia produzida pelas narrativas da tradição e pelas novas formas de narrar através das tecnologias da imagem serve então como um mecanismo pedagógico por meio do qual a memória coletiva é construída (primeiro caso) e reapresentada (segundo caso). E no que se refere ao cinema, essa memória acionada pela fantasia se constitui a partir de uma filtragem[4] do conhecimento; de uma transformação do conhecimento em informação/em signos[5]. Esses signos unem-se então e formam aqueles cenários equilibrados – as cenas sociais e as cenas da ficção – sobre os quais o nosso olhar descansa em paz, visto que as dicotomias fazem parte de um processo de simplificação, que é consequência da necessidade do indivíduo contemporâneo em identificar e identificar-se; de olhar e ver exatamente o que se pensou ver antes de olhar. Mas para que isso ocorra é necessária uma ordem como menciona Montesquieu acerca da relação entre a obra de arte e o olhar: "Não basta mostrar muitas coisas à alma: é preciso fazê-lo numa ordem, pois assim nos lembramos do que

vimos e começamos a imaginar o que veremos; a alma assim se felicita por sua amplitude e sua capacidade de penetração" (2005, p. 25).

Ou seja, a felicidade para a alma é uma verdade do ver que depende de um conhecimento filtrado e amplamente disseminado. Nesse sentido, a alma é induzida através do olhar ou, por outra, a alma é *por abdução* posta a enxergar algo por uma vontade de uma explicação razoável e econômica que produza o sentido de verdade. Isso porque, de acordo com Eco, "na abdução imagino uma Lei tal que, se porventura o Resultado que devo explicar fosse um Caso dessa Lei, o Resultado deixaria de parecer inexplicável" (1989, p. 205). Essa abdução apresentada pelo semiólogo italiano pode ser compreendida como a substituição da ordem da criação teologicamente pensada por uma planificação de todos os objetos pela razão universal, a qual, propõe a tese de Heidegger, "dá lei a si mesma e, por isso mesmo, também exige a inteligibilidade imediata do seu procedimento (aquilo que é tipo por 'lógico')" (1995, p. 21). Em outras palavras, a abdução para ser eficaz necessita da filtragem do conhecimento, da transformação do conhecimento em signos que apresentados num mesmo plano sugerem um signo maior em conformidade com uma satisfação necessária ao expectador e que, por fim, sugere a promoção de uma moral predominante na orientação do ver; de uma ordem que é a mesma exigida pela alma diante da obra de arte, nas palavras de Montesquieu, e que para ser satisfeita essa exigência da alma é necessária uma simetria, uma ponderação e um equilíbrio que lhe dá prazer, pois facilita a percepção. O que, no entanto, não exclui o contraste que produz o drama.

Ao tratar desses assuntos Montesquieu estava, em pleno século XVIII, a falar obviamente de obras clássicas da pintura e da escultura. Mas se aproximarmos as reflexões do filósofo iluminista à narrativa cinematográfica, conseguimos perceber que o equilíbrio se mantém em meio e (possivelmente) graças aos contrastes e é isso o que apazigua nossas expectativas (nosso olhar e nossa alma). Para que a mocinha encontre o amado ela deverá encontrar primeiro o vilão que deverá sofrer algum tipo de consequência catastrófica para que o encontro derradeiro e "natural" se cumpra. Para que o planeta Terra prospere após sua devastação é preciso que algo seja descartado (o excesso) para que o planeta possa ser reabitado da melhor forma possível. E é nessa relação de contraste entre o bom e o mau que nasce a beleza que tranquiliza o olhar, pois, conforme argumenta Eco ao tratar das pinturas medievais, "os próprios monstros contribuem, nem que seja por contraste (como as sombras e os claro-escuros num quadro), para a Beleza do conjunto" (2004, p. 147). E nesse ponto a presença do contraste retoma a ordem divina da inteligibilidade do mundo, pois "os monstros são inseridos no desígnio providencial de Deus para quem [...] cada criatura deste mundo, como num livro ou *numa imagem*, nos aparece como espelho da vida e da morte, do nosso estado actual e do nosso destino futuro" (Idem, p. 145, *grifo meu*). É a partir dessa compreensão que o feio é inserido na grande tradição do simbolismo universal, segundo a qual vemos as coisas do mundo em forma alusiva e simbólica e que cada uma dessas coisas tem um significado moral que nos ensina sobre virtudes e vícios. E se, num primeiro momento, julgamos suspeita a comparação entre o regime escópico que regia a elaboração das pinturas medievais e aquele que organiza as imagens cinematográficas contemporâneas, basta lermos outro texto de Eco, intitulado *A nova Idade Média*, para percebemos fortes aproximações entre esses dois períodos históricos aparentemente tão distintos, principalmente se levarmos em conta as questões culturais e artísticas. Pois, como afirma Eco, "ambos são épocas cuja elite selecionada raciocina sobre textos escritos com mentalidade alfabética, mas depois traduz em imagens os dados essenciais do saber e as estruturas portadoras da ideologia dominante" (1984, p. 95).

Tendo isso em vista, torna-se fácil entender porque, no filme 2012 de Roland Emmerich (EUA, 2009), os personagens vividos por John Cusack e Amanda Peet necessitam sobreviver a uma Los Angels destruída por terremotos: para poderem reatar o elo familiar, destituído pelo divórcio e problematizado por um novo casamento contraído entre a personagem de Peet e um personagem secundário que é morto durante a narrativa para que o casal reate os laços matrimoniais. O contraste, nesse caso, é apresentado através da construção da representação do bem e do mal (mesmo que não haja um grande mal e um grande bem) e existe para produzir a ação que conduzirá o espectador à imagem simétrica do casamento considerado verdadeiro (Peet tinha filhos com Cusack, mas não com o segundo marido e, nesse sentido, há como uma espécie de obrigação moral que impulsiona os corpos a se unirem mediante a expectativa do espectador pelo *final sempre feliz*). Além disso, outras correções morais são aplicadas durante o filme: o afogamento de uma adúltera, a caída no abismo de um homem ganancioso e a morte pelas chamas de vulcões de um celibatário, vítima de suas próprias previsões futurísticas (e entendamos celibatário no contexto desse trabalho como uma representação do individuo isolado espacialmente por sua própria vontade, a qual geralmente está ligada a uma dedicação/obsessão por um projeto ou um ideal). Outro celibatário (dessa vez um cientista) também é morto por sua própria criação em *O Núcleo – Missão ao centro da Terra*, de John Amiel (The Core, EUA, 2003) e o personagem interpretado por Stanley Tucci no mesmo filme (um cientista com trejeitos efeminados) é morto numa cena que evoca não somente a fragilidade do homem diante da tecnologia, mas diante de sua própria vaidade (o personagem é um físico mundialmente famoso), da mesma forma como a esposa de Ló é transformada em estátua de sal por não conseguir se separar física e subjetivamente de sua própria luxúria. Interessante é perceber, nos dois filmes, que sem as mortes dos coadjuvantes mencionados nem Cusack e Peet de *2012* viveriam felizes para sempre (ou pelo menos até o fim do filme), nem Aaron Eckhart e Hilary Swank de *The Core* (cada um à sua maneira uma espécie de *workaholic* e, por isso, distantes das atividades corporais procriativas).

Além dos mocinhos que precisam viver e dos indivíduos antiprocriativos levados à morte, ainda há os personagens-mártires cuja tarefa de procriação tendo sido efetivada, permite com seu suicídio voluntário que a ação de procriar permaneça efetiva no futuro através dos demais personagens que vão sobrevivendo. É o caso dos astronautas de *Impacto Profundo* (Deep Impact, EUA, 1997, dir.: Mimi Leder) que decidem colidir contra um cometa para salva a Terra e ainda de Bruce Wills, em *Armagedom*, de Michael Bay (EUA, 1998), que prefere continuar no asteroide em rota de colisão com a Terra para que a filha (interpretada por Liv Tyler) possa ter um futuro de procriação com Ben Affleck. As atitudes suicídio/vivificação, morte/sobrevivência são contrastantes, contudo são elas que permitem a simetria na composição da cena; uma simetria cênica que, de forma arbitrária, é exigida como uma força da natureza. Como na história do dilúvio e de Sodoma e Gomorra, a morte nos filmes de ficção cientifica é necessária à purificação, à renovação, a um reequilíbrio das coisas do planeta, o que implica uma revitalização da simetria entre os gêneros e as sexualidades; e a simetria nas relações consideradas naturais é, como vimos, organizada a partir da decisão de quem deve sobreviver e de quem precisa morrer.

Ou seja, uma revitalização que alude a um quebra de valores emancipatórios feministas em prol da promoção de uma retomada da ordem tradicional da procriação, que se baseia num pensamento simbólico que, segundo Michel Bozon, traduz a diferença dos sexos em uma linguagem binária e hierarquizada na qual o feminino está sempre assinalado no lado inferior (2004, p. 21). Ainda de acordo com Bozon, essa ordem, a boa ordem, "é aquela que põe, social e sexualmente, as mulheres em seu verdadeiro lugar" (Idem, p. 20)[6]. Uma cena de *Impacto profundo* exemplifica bem esse processo: ao se perceberem sem escapatória diante da eminente colisão interplanetária, um casal de meia idade entrega o seu filho recém-nascido à filha e ao namorado para que eles (ela) cuidem da criança como verdadeiros pais (uma verdadeira mãe). De forma mais ou menos

semelhante, o presidente dos EUA (interpretado por Danny Glover) abdica do seu lugar na grande arca que salvará alguns da destruição de *2012*, mas confia a vida de sua filha (uma profissional em ascensão) aos cuidados de um secretario de confiança e possível futuro marido como percebermos no primeiro encontro entre os dois dentro da construção salvadora. Ainda dentro da arca, Cusack juntamente com Peet retomam o elo da tradição familiar e, para não esquecer (e retornando ao personagem-suicida), em *Presságio*, Nicolas Cage se entrega sem grandes tremores aos raios solares que devastam o planeta, pois sabe que o filho sobreviverá para reabitar um novo mundo melhor. Curiosamente, essa atitude de Cage implica em uma espécie de rendição (após a morte da esposa, ele havia se tornado ateu, celibatário e *workaholic*), da mesma forma como Bruce Wills em *Armagedom* se redime de suas más ações do passado ao optar pela morte no asteroide. Vale lembrar também o segundo marido da esposa de Cusack em *2012*, o qual com sua morte se redime de ter "contribuído" para a continuidade do esfacelamento do núcleo familiar Cusack-Peet; Stanley Tucci também se redime de sua possível homossexualidade e do seu compulsivo cientificismo ao suicidar-se por um bem maior, assim como o faz o próprio cientista construtor da máquina que conduz os personagens ao centro da Terra para reativar o núcleo que foi paralisado como consequência de ações humanas funestas. Já outro personagem do mesmo filme, também um cientista (interpretado pelo ator Tchéky Karyo) não se importa tanto com o sacrifício de sua própria vida, pois para ele o que importa é fazer o planeta voltar a girar a fim de que sua prole permaneça viva na superfície (evocando assim o suicídio que é aliviado pela obediência à linha geral da vida *nascer, crescer, procriar, morrer*).

Em todos os filmes, há, pois, uma ideia de começo que dá continuidade aos tradicionais mitos de criação nos quais a condição para a sobrevivência dos personagens ameaçados pelas catástrofes do presente e ansiosos pelo início de um futuro é o compromisso com a procriação. Uma nova terra precisará de novos homens a serem gerados dentro de novos valores a serem estabelecidos na organização dos gêneros e das sexualidades. O sentido de procriação, no contexto apresentado, alinha-se à memória universal, pois fala-nos de fim e de início, os ciclos naturais da vida. E fala-nos também dos nossos medos e anseios, de morte e de eterno. Como menciona a filósofa Diotima a Socrátes: "a natureza mortal procura sempre, tanto quanto pode, a perpetuidade e a imortalidade. Todavia, não a consegue senão através da procriação, deixando sempre uma criatura jovem no lugar da velha" (PLATÃO, 1986, p. 85). A catástrofe dos filmes mencionados cumpre, através de seus personagens, justamente as palavras da filósofa e, paradoxalmente, constrói o belo que não está ligado ao filosófico, mas à essência da verdade de nosso tempo e que se cumpre, retomando Eco, através da indução.

Lembremos que, para Eco, a indução implica num pensamento lógico criado por uma Lei que não se explica, mas que é forte porque está em nossa consciência como organizadora das coisas do mundo. Essa indução desenha, pois, uma espécie de plausibilidade que "pode ser entendida como a forma orgânica que assume um mundo possível" (1989, p. 206). O autor continua: "Ou seja, ao apostarmos nos resultados da nossa conjectura, consideramos que, se as coisas fossem realmente daquela maneira, tudo seria bem *equilibrado e harmônico*" (Idem, ibidem). Esse processo de indução mencionado pelo autor de *O nome da rosa* me faz recordar da imagem-cristal analisada por Deleuze para o qual "a imagem actual, cortada do seu prolongamento motor, entra em relação com uma imagem virtual, imagem mental ou um espelho. Vi a fábrica, e julguei ver condenados..." (2003, p. 78). Na proposta apresentada por este trabalho, *ver condenados* significa *ver a justiça*, a retomada do natural, a beleza da retomada do inicio das coisas antes do seu desviar pela flexibilidade da assimetria. A imagem da morte, a imagem da vida e as demais imagens entram num processo de relação para criar uma consciência que é lógica e que, por ser lógica e estar de acordo com a ordem social predominante, torna-se consciência moral por força do "constrangimento da representação"[7].

Essas representações segundo Guacira Lopes Louro, “podem ser diversas, podem se transformar ou divergir, mas estão sempre estreitamente ligadas ao poder. Na verdade elas são construídas no interior de relações de poder e seus significados expressam sempre essas relações” (LOURO, 1997, p. 81). Essas representações podem ser também, partindo do enunciado de Louro, entendidas como signos construídos para nos oferecer aquela comodidade sugerida por Richard Sennett como “necessária ao enfretamento das sensações perturbadoras e potencialmente ameaçadoras de uma comunidade multicultural” (SENNET, 1997, p. 295). Elas, as representações, guiam por isso nossa forma de olhar e agir a partir de uma antecipação no ato de olhar e entender (ainda que arbitrariamente). As representações, com os discursos reais ou imaginários que engendram, criam “sistemas pré-determinados de pensamento que nos orientam para a ação na vida privada e pública” (PRADO, 2008, p. 73). Por tudo isso, pensar nos sistemas de representações, é pensá-los como objetos de consumo “tão intercambiáveis quanto um carro ou um apartamento” (CHARLES, 2004, p.30). A moral também entra nesse processo e sua transformação em produto se deve, em muito, às imagens que nos circulam em sua beleza excessivamente simétrica, contraditória e, por vezes, vazia não de sentido, mas de qualquer verdade ou repleta de uma verdade arbitrária e funcional apenas dentro do contexto cultural em que surge e é difundida. Diante disso e tendo ainda os enredos cinematográficos em vista, penso que para além “de uma forma particularmente ousada de conjectura cientifica que cada jogo de ficção científica representa” (ECO, p. 206), há uma conjectura moral que é planificada através do comércio das representações, o qual é sustentado pela força da mobilidade dos signos que o discurso cinematográfico engendra e que, com isso, ultrapassa a imagem-acção, a imagem-movimento e adentra num outro campo, que é o da imagem-mental.

Por tudo que foi refletido, insisto ainda numa última pergunta: teriam esses filmes o único papel de entreter e a mensagem que transmitem a função única de tornar viável a inteligibilidade da cena a ser percebida como fonte esgotável de um prazer momentâneo? Penso que isso seja sim possível, o que, no entanto não exclui o fato de que narrativas construídas dentro de uma ordem inteligível dominante revelam os valores/vícios sociais e culturais e consequentemente os valores/vícios signicos de um tempo. E que esses mesmos valores/vícios estão relacionados àquela dimensão simbólica sobre o *outro* de que fala Norbert Elias[8] e que é base das relações sociais segundo Bourdieu[9]. O fato, por exemplo, dos *visitors* em V[10] serem tecnologicamente superiores e possuírem uma beleza superior aos terráqueos e essa beleza ser (com pouquíssimas exceções) magra, esguia e ariana nos diz algo que vai além de padrões físicos necessários a uma boa audiência. A beleza do Hulk de *The Incredible Hulk*, de Louis Leterrier (EUA, 2008) que, se avançarmos adiante na aparente monstruosidade verde, nos deparamos com um rosto de traços harmônicos (simétricos) encontrados em passarelas de moda que se contrapõe à (essa sim) fealdade (assimetria) do real monstro interpretado por Tim Roth, percebemos um equilíbrio entre o bem e o mau que é traduzido, em imagem fílmica, por meio do equilíbrio entre uma beleza considerada superior (ariana ainda que verde) e uma necessariamente considerada inferior (de um rosto e corpo disformes ou deformados de acordo com a concepção contemporânea de belo). Além disso, vale lembrar que o Hulk nada mais é que um rapaz incompreendido, vítima da ciência e comprovadamente heterossexual (não se esquecer do eterno amor do personagem pela doutora Betty Ross), enquanto que seu opositor é um homem sem família, ambicioso e que opta por se fazer de cobaia dos usos das biotecnologias. Moralmente e arbitrariamente falando, podemos dizer que os filmes aqui mencionados falam de um comportamento heterossexual tornado belo por força de uma inferiorização dos comportamentos homossexuais (e de uma forma geral) dos comportamentos contraceptivos ou ainda daqueles que se distanciam da vontade divina ao reconstruírem seus corpos a partir de sua própria vontade (através das tecnociências, por exemplo).

Parece-me então que o futuro nos filmes de ficção nada mais faz (ou faz principalmente isso) que nos reconduzir ao passado oitocentista ou simplesmente nos manter presos a ele através de outras formas mais bem tecnicamente elaboradas de gerar nossos anseios e fantasias. Será, pois, papel da ficção científica cumprir aquilo a que Foucault alude logo no início de seu primeiro volume da *História da sexualidade*?[11] E a maneira de manter impávida essa forma moral de pensar sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades seria a promoção de um discurso infindável que, por fim, repete sempre a mesma coisa: a heterossexualidade como fim e meio de uma existência futura adequada? "A fantasia é a irmã gêmea da razão", argumenta Norbert Elias (1994, p. 76). E se Eco está correto ao dizer que o autor de ficção científica (e aqui entendamos o autor como o argumentista ou diretor) "ao anunciar um mundo possível, ele quer de facto preveni-lo" (1985, p. 207), podemos pensar que a prevenção a qual o autor/argumentista/diretor alude através da razão fantasiada no ecrã ultrapassa a previsão de chuvas de meteoros, explosões atômicas e dilúvios mundiais e se centra em algo muito mais social e cultural: um novo e cuidadoso encerramento da sexualidade; sua confiscação e absorção pela família conjugal na seriedade da função de reproduzir. Estaríamos próximos da vivência de uma era de fortes preceitos normativos sobre o corpo e consequentemente sobre a liberdade do indivíduo? Ou seja, após a Era do Após-dever[12] estaríamos a adentrar à Era do Dever-Antes-de-Tudo ou um Dever-Acima-de-Tudo? Retomando a confiança em sistemas abstratos mencionada por Giddens, fica a pergunta: não será o trabalho continuo de auto-revelação (intimamente ligado a nossa necessidade por revelações), em verdade, um trabalho constante e disciplinar de pedagogia através do qual tenta-se insistentemente manter uma aparente unidade identitária do sujeito por meio da conformação das potencialidades corporais à mentalidade dominante? Em outras palavras, o futuro dos filmes de previsão nos mostra que em 1800 e alguma coisa ou daqui a 100 anos (ou antes disso) o casal legitimo e procriador permanecerá a ditar a lei sobre os corpos, um repetida lei que, reivindicando uma naturalidade absoluta,desabsolutiza as potencialidades naturais dos corpos.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002;

BARTHES, Roland. Fragmentos de um discurso amoroso. São Paulo, Martins Fontes, 2003a;

BARTHES, Roland. Mitologias. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil LTDA, 2003b;

BARTHES, Roland. Roland Barthes por Roland Barthes. Lisboa, Edições 70, 1975;

BAUDRILLARD, Jean. Telemorfose. Rio de Janeiro: Mauad, 2004;

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa, DIFEL Difusão Editorial, 1989;

BOZON, Michel. Sociologia da sexualidade. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2004;

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Horizonte, Autêntica, 2007;

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetisky. In: LIPOVETISKY, Gilles. Os tempos hipermodernos. São Paulo, Editora Barcarolla, 2004;

DE CERTEAU, Michel. A cultura no plural. Campinas, SP: Papirus, 1995;

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997;

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 1992;

Docência, memória e gênero: estudos sobre formação / Denice Barbara Catani (Org.). São Paulo: Escrituras, 1997;

ECO, Umberto. Funes ou a memória. In O fim dos tempos. ECO, Umberto & etc. (org). Lisboa, Terramar Editora, 1999;

ECO, Umberto. História da beleza. Rio de Janeiro, Record, 2004;

ECO, Umberto. Sobre os espelhos e outros ensaios. Lisboa, DIFEL, 1989;

ECO, Umberto. Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984;

ELIAS, Norbert. Teoria simbólica. Oeiras, Celta Editora, 1994;

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Lisboa, Relógio D’água Editores, 1997a;

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1997;

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991;

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003;

HEIDEGGER, Martin. Sobre a essência da verdade. Porto, Porto Editora, 1995;

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Lisboa, Editora 70, 1993;

LANDOWSKI, Eric. Presenças do outro. São Paulo, Editora Perspectiva, 2002;

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. Petrópolis, Editora Vozes, 2ª Ed., 2007;

LIPOVETSKY, Gilles. A era do após-dever. In: MORIN, Edgar e outros. A sociedade em busca de valores. Lisboa, Instituto Piaget, 1998;

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In:LOURO, Guacira Lopes. Pedagodias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Horizonte, Autêntica, 2007;

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, Autêntica, 2008;

LYOTARD, Jean-François. O inumano: considerações sobre o tempo. Editorial Estampa, Lisboa, 1997;

MACHADO, Arlindo. O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo, Paulus, 2007;

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. Elogio da sinceridade. Fenda, Fenda Edições, 2005;

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. O gosto. São Paulo: Iluminuras, 2005;

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 2001;

PLATÃO. O banquete. Lisboa, Edições 70, 1986;

PRADO, Marcos Aurélio Máximo. Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo, Ed. Cortez, 2008;

SENNET, Richard. Carne e pedra. Rio de Janeiro: Record, 1997.

[1] De acordo com Martine Joly, "aquilo a que chamamos uma 'imagem' é algo de heterógeneo. O que quer dizer que ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro (de um limite) diferentes categorias de signos: 'imagens' no sentido teórico do termo (signos icónicos, analógicos), mas também signos plásticos: cores, formas, composição interna ou textura (e a maior parte do tempo também signos linguísticos) da linguagem verbal. É a sua relação, a sua interação, que produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar [...]" (JOLY, 1994, p. 38);

[2] Ver mais em Os mundos da ficção científica. In Eco, Umberto. Lisboa, DIFEL, 1989;

[3] Ver em Se pudermos pensar sem corpo. In LYOTARD, Jean-François. O inumano: considerações sobre o tempo. Editorial Estampa, Lisboa, 1997;

[4] O que caracteriza a transmissão da memória é a filtração das informações, processo que é acionado pela cultura e pela sociedade e cuja consequência é a generalização. Ver mais em Funes ou a memória. In ECO, Umberto. O fim dos tempos. ECO, Umberto & etc. (org). Lisboa, Terramar Editora, 1999, 224 – 232;

[5] Chegamos ao momento em que nossa sociedade se transforma na sociedade dos signos, os quais são amplamente usados na conformação de uma moral gerida pelo senso comum, o qual, por sua vez, liga-se não à força pela necessidade de conhecimento, mas à força da vontade por informações que constituem as novas vontades de saber no mundo contemporâneo. Essas informações, de acordo com Edgar Morin, são apresentadas sob a forma de unidades rigorosamente designáveis sob a forma de bits e que, assim como tudo sobre o que explanamos até agora, não existem na natureza, mas são extraídas da natureza e transformadas em signos. "Bem entendido, as informações existem desde que os seres vivos comunicam entre eles e interpretam os seus signos. Mas, antes da vida, a informação não existe" (2001, p. 160). E logicamente é só com a vida que a informação surge e transformar-se na própria vida ou nas formas mais eficazes de entender a vida, conforme essas informações se convertem em signos que obedecem uma ordem estabelecida pela cultura como naturalmente inteligível;

[6] A boa ordem tem a ver com aquilo que se acredita pertencer à "natureza" do homem e da mulher e a qual é gerenciada a partir dos papéis que se desenvolvem em prol da fecundação. Como bem assinala o sociólogo francês David Le Breton: "O homem possui a faculdade de fecundar a mulher enquanto esta conhece menstruações regulares, carrega em si a criação que coloca no mundo e em seguida aleita. Aí estão os traços naturais em torno dos quais as sociedades humanas acrescentam infinitos detalhes para definir socialmente o que significa o homem e o que significa a mulher, as qualidades e o status respectivo que enraízam suas relações com o mundo e suas relações entre si" (2007, p. 65). A ordem, pautada na procriação, estabelece assim tanto o comportamento em sociedade como as características subjetivas consideradas próprias do feminino, conforme examina Montesquieu: "A lei dos dois sexos estabeleceu, nas nações polidas e naquelas selvagens, que os homens solicitam, cabendo às mulheres apenas conceder; daí resulta o fato de que a graça seja algo mais particularmente relacionado às mulheres. Como elas têm tudo a preservar, têm tudo a ocultar; a menor palavra, o menor gesto, tudo aquilo que, sem chocar o senso do dever, nelas se revela e se libera, torna-se gracioso. E tamanha é a sabedoria da natureza que aquilo que nada seria sem a lei do pudor adquire um valor infinito depois dessa feliz lei, que faz a alegria do universo" (2005, p. 53).

[7] Ver "Repleto quanto a cinema". In BARTHES, Roland. Roland Barthes por Roland Barthes. Edições 70, Lisboa, 1975, p. 66;

[8] "As situações sociais que exigem, para efeitos de comunicação, as pessoas indiquem claramente se sua imagem se refere a elas próprias, à pessoa interpelada ou a uma terceira, pessoa no singular ou plural, são recorrentes na vida e por isso, na experiência dos grupos humanos. Neste caso, a estrutura da língua reflete, de forma muito clara, a existência dos seres humanos em sociedade e não a natureza dos seres humanos ou a pessoa individual isolada. Reflete a necessidade social recorrente de se exprimir, de modo claro, numa forma simbólica, socialmente estandardizada, a relação entre o emissor e o receptor de uma mensagem ao qual a mensagem se refere" (ELIAS, 1994, p. 69);

[9] Segundo Bourdieu, "as diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais" (1989, p. 11);

[10] V é um seriado americano de ficção científica exibido na ABC. Estreou em 3 de novembro de 2009.[1][2] Um remake da minissérie de 1983, a série criada por Kenneth Johnson, narra a chegada à Terra de uma espécie alienígena de extremo avanço tecnológico que aparentemente vêm em paz, mas na verdade têm outros propósitos;

[11] Diz Foucault no início do seu primeiro volume da História da Sexualidade: “Parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita” (1997, p. 9);

[12] Gilles Lipovetsky denomina como o terceiro momento histórico da moral (ou a era do Após-dever) a qual é dominado pelo hedonismo, pelo individualismo (apesar do contemporâneo paradoxo entre individuo e coletividade), pelo consumismo e no qual “a ação moral depende menos de princípios éticos interiorizados que de golpes mediáticos” (LIPOVETSKY, 1998, p. 35).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A Literacia dos Media e a Literacia Fílmica na Construção das Memórias Culturais Colectivas

VÍTOR REIA-BAPTISTA
Universidade do Algarve / CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação
vreia @ualg.pt

Resumo:
A preservação da memória colectiva das imagens e dos sons como património cultural europeu implica, sobretudo, reconhecer os diferentes contextos evolutivos da comunicação audiovisual na Europa, mas também na suas ligações com o resto do mundo e as suas culturas, dado que estes processos nunca são estanques, seja do ponto de vista geográfico ou cultural. Nestes processos, as linguagens fílmicas assumem um papel importantíssimo como veículos de comunicabilidade e de literacia, ou seja, como factores de real aprendizagem nos mais diversos domínios, pelo que importa olhar também atentamente para a evolução das dimensões pedagógicas da comunicação audiovisual em geral e fílmica, ou até mesmo cinematográfica, em particular, como verdadeiras alavancas de todo um repositório cultural que não podemos descurar nem, muito menos, esquecer. No entanto, por muito estranho que possa parecer, as sociedades, as ciências e as tecnologias que nelas se desenvolvem também podem perder a memória, exactamente como acontece com alguns de nós, ou porque envelhecemos e não conseguimos regenerar mecanismos de hetero-reconhecimento e por vezes nem mesmo de autor-econhecimento, ou porque não nos conseguimos distanciar suficientemente dos nossos conhecimentos para os podermos contextualizar numa perspectiva mais holística e universal. As artes e algumas tecnologias de suporte, por seu lado, têm a capacidade de nos ajudar a preservar simultaneamente um registo factual dos acontecimentos e uma abordagem global compreensiva e holística desses mesmos acontecimentos e dos fenómenos que os enformam. As linguagens, as técnicas e as tecnologias fílmicas, na sua diversidade e riqueza, mostraram ser instrumentos de extraordinária importância nesse sentido, desde os primitivos filmes de Lumiére aos mais sofisticados «inserts» no «Youtube. Foi com o objectivo de salientar tal importância que se concebeu, planificou e concretizou o dossier temático sobre Literacia Fílmica e a construção da memória colectiva europeia inserido no número 35 da Revista Comunicar. Na convicção de que uma mais aprofundada Literacia Fílmica, sobretudo no contexto europeu, constitui um contributo fundamental para uma mais eficaz apropriação do conceito de Literacia dos Media, expõe-se aqui o trabalho de construção deste caderno temático.

Palavras-chave:
Literacia dos Media; Literacia Fílmica; Memória Cultural Colectiva.

As linguagens fílmicas e a construção da memória – o papel de uma Literacia Fílmica

A identificação de uma ideia de memória cultural colectiva europeia esteve desde o início na base do projecto de construção do dossiê temático que viu a luz do dia sob a forma de publicação no nº 35 da revista ibero-americana de comunicação educativa COMUNICAR. O papel das linguagens fílmicas, dos seus processos cognitivos e da exposição dos receptores aos seus suportes multimediáticos nos diferentes contextos dos processos comunicativos em que se inserem é e foi, sem qualquer dúvida, de grande importância para o imaginário colectivo que caracteriza uma certa ideia cultural de Europa e das diferentes realidades geo-culturais que formam. Muito provavelmente, a julgar pelas características multimediáticas dos novos meios de comunicação e sociabilidade que nos rodeiam, continuará a sê-lo nos tempos que nos esperam. De facto, nos diferentes processos de evolução comunicativa e educativa que podemos considerar, as linguagens fílmicas assumem um papel importantíssimo como veículos de comunicabilidade e de literacia colectivas, ou seja, como factores de elaboradas aprendizagens nos mais diversos domínios do conhecimento humano, pelo que importa também, neste contexto, olhar atentamente para a evolução das dimensões pedagógicas da comunicação audiovisual em geral e fílmica, ou até mesmo cinematográfica, em particular, como verdadeiras alavancas de todo um repositório cultural que não podemos descurar nem, muito menos, esquecer se não queremos correr o risco de esquecer alguns dos mais importantes traços da nossa identidade cultural europeia, já de si por vezes tão frágil. Para tal fim, temos então a obrigação de nos socorrer dos meios, dos canais, das tecnologias e das linguagens que ao longo de mais de um século temos desenvolvido para dar vazão à criatividade e às necessidades colectivas de narrativas artísticas e documentais que nos reflectem e que ao mesmo tempo nos permitem reflectir sobre a nossa própria condição humana. Ora, a preservação da memória colectiva das imagens e dos sons como património cultural europeu implica, sobretudo, reconhecer os diferentes contextos evolutivos da comunicação audiovisual na Europa, mas também na suas ligações com o resto do mundo e as suas culturas, dado que estes processos nunca são estanques, seja do ponto de vista geográfico ou cultural. No entanto, por muito estranho que possa parecer, as sociedades, as ciências e as tecnologias que nelas se desenvolvem também podem perder a memória, exactamente como acontece com alguns de nós individualmente, ou porque envelhecemos e não conseguimos regenerar mecanismos de hetero-reconhecimento e por vezes nem mesmo de auto-reconhecimento, ou porque não nos conseguimos distanciar suficientemente dos nossos conhecimentos e narrativas predominantes para os podermos contextualizar numa perspectiva mais holística, universal e reflexiva. Não será tanto pelo facto de os cientistas, os artistas e os pedagogos, tal como os restantes mortais, também poderem ter «memória curta», mas bem mais provavelmente porque as ciências, as artes, as tecnologias e as linguagens delas oriundas facilmente se espartilham e isolam nos seus nichos específicos e, por vezes, estanques de saber, de aplicação e até mesmo de disseminação. Tal fenómeno, pode acontecer em qualquer ramo das ciências, ou das artes, mesmo que sejam de educação ou de comunicação os principais fundamentos das suas linguagens, o que por só si já representa um formidável contrasenso, bastando para tal que os suportes tecnológicos e comunicacionais dos registos da produção individual e colectiva de conhecimentos enquistem na sua aparente autosuficiência, a qual, do ponto de vista da evolução comunicacional, se tomarmos em consideração o desenvolvimento tecnológico e linguístico do último século, tem-se mostrado poder ser assaz redundante, mas também redutora e, por vezes, até mesmo errónea e ineficaz na preservação dos conhecimentos processuais da construção e da comunicação dos saberes, sejam científicos ou culturais.

A transmutação dos registos e as possibilidades reais de perder a memória

Se a perda de memória implica para qualquer indivíduo danos de consequências trágicas, ainda que inconscientes, muitas vezes irrecuperáveis no que respeita à sua identidade pessoal e cultural, a possível perda da memória colectiva das sociedades representará seguramente danos cuja abrangência não podemos sequer antever. Assim sendo, temos desde já a obrigação de perscrutar alguns dos possíveis riscos de perda desse bem colectivo, por vezes incrivelmente escasso, logo, de extremo valor. E para o fazermos, deveremos também desde já preservar, enunciar e sistematizar algumas das principais características dos processos de comunicação cultural enquanto fenómenos de memorização e de aprendizagem colectiva. Tal como afirmaram tantos cientistas e estudiosos ao longo dos tempos, no exercício da sua irreverência científica e inquietude teórica, raramente o cientista pode olhar à distância, no espaço e no tempo, para a ciência de modo a ver como ela se move, «e, no entanto, ela move-se». As artes, as linguagens e algumas tecnologias de suporte, por seu lado, têm a capacidade de nos ajudar a preservar simultaneamente um registo factual dos acontecimentos e uma abordagem global compreensiva e holística desses mesmos acontecimentos e dos fenómenos que os enformam. As linguagens, as técnicas e as tecnologias fílmicas, na sua diversidade e riqueza, mostraram ser instrumentos de extraordinária importância nesse sentido, desde os primitivos filmes de Lumiére e Méliès, aos mais sofisticados «inserts» virtuais no «Youtube». O seu papel como veículos de narratologia artística e documental e como factores de verdadeira literacia fílmica é, de facto, de uma importância absolutamente incontornável numa sociedade que se auto-denomina da informação e do conhecimento. Mas para que tal aconteça torna-se necessário que essa literacia fílmica e mediática, ou multimediática, encare seriamente como uma das suas componentes a preservação, a transmissibilidade e a própria transmutabilidade dos registos e das suas linguagens em novos contextos e ambientes de exposição mediática e de sociabilidade.

Foi com o objectivo de dar conta dessa necessidade e importância, assim como de contribuir para a sua compreensão mais aprofundada, incluindo a apropriação que dela possamos fazer, que construímos o dossiê temático do número 35 da revista COMUNICAR (editado conjuntamente pelo Grupo Comunicar da Andaluzia e o CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação), onde se destacam alguns contributos da autoria de vários investigadores europeus que, em diferentes tempos e modos, têm ao longo dos anos marcado a natureza dos debates em torno da nossa memória colectiva europeia, cultural e fílmica, tendo em vista uma reflexão contextual e crítica, ou seja, uma reflexão promotora de literacia dos media em todas as suas dimensões, nomeadamente as fílmicas que aqui se salientam.

A importância educacional do BFI

Cary Balzagette, responsável durante largos anos, até recente data, pelo departamento de Film Education do British Film Institute, dá-nos conta do papel importantíssimo e pioneiro que o BFI teve nesta matéria, fazendo uma apresentação das principais abordagens pedagógicas em torno das linguagens fílmicas, nomeadamente aquilo a que podemos chamar de «pedagogia fílmica», as quais se foram desenvolvendo no âmbito das actividades mais alargadas do BFI, mas sendo pioneiras no lançamento de uma perspectiva educacional para os media enquanto processo conducente, por sua vez, a um estado geral mais aprofundado de literacia dos media, designadamente fílmica. No seu

artigo *ANALOGUE SUNSET, The educational role of the British Film Institute, 1979-2007*, mostra-nos quais foram as principais linhas de acção que se desenvolveram neste campo por iniciativa do BFI durante os últimos 25 anos, passando por nomes tão importantes para a construção, ainda que embrionária, de uma literacia fílmica como os de Manuel Alvarado e Len Masterman, os quais, com a sua actividade continuada de abordagens educativas centradas no cinema e nos seus mais importantes produtos mediáticos – os filmes, demonstram claramente que o cinema e os filmes poderiam ser objectos de estudo absolutamente essenciais à compreensão do mundo e do tempo em que vivemos: «The BFI did much to establish the characteristics of film study, but it also embodied tensions which have continued to preoccupy educators, such as the relationship between the instrumental use of film to support the curriculum, and learning about its intrinsic and distinctive qualities as a medium, or about its ideological function in society. …the question of whether «film» on its own constitutes a valid area of study, or whether it is more properly studied alongside television as part of «moving image media». The BFI has played a key role in exploring these issues and in exemplifying how film, or moving image media, can be taught to younger learners, but the internal vicissitudes it has constantly experienced have always pulled its educational activities in different directions. … film education –and indeed media education in general– should be an entitlement for every learner, not something offered only to a minority or provided as an optional extra. The key projects described in this paper indicate some of the ways in which a publicly funded cultural institution can intervene in educational policy and practice»[1].

A importância patrimonial da educação fílmica

Michel Clarembeaux, responsável pelo CAV – Centre Audio-Visuel de Liége, propõe uma reflexão também bastante abrangente com *Film Education: Memory and Heritage*, onde se identifica a educação fílmica, sobretudo, nesta era de transição e migração para os ambientes digitais, como uma necessidade urgente de construção da própria literacia dos media, dado que a importância das linguagens fílmicas é extraordinariamente grande para o desenvolvimento de uma capacidade de análise dos meios contemporâneos, onde se destaca o cinema, nas suas diferentes formas e suportes, como uma arte da memória por excelência, seja ela individual ou colectiva. Este autor sugere igualmente que se pode e deve construir alguma espécie de convergência entre o que se poderia designar por uma «pedagogia de educação fílmica» e a vontade cívica de preservar a memória colectiva de um património cultural mais vasto e diferenciado, apontando vários tipos de películas que podem ilustrar uma tal hipótese. «If cinema is an art, it is above all the art of memory, both individual and collective … and we can join the pedagogy of film education to the citizen's desire to perpetuate memory and preserve cultural heritage. … Television contributed to this … as subsequently did «home cinema» and the Internet, replacing cinemas in popularity for film viewing. But the most important revolution has undoubtedly come with DVD and the advances in the sound and image quality of video projection systems … Film education leapt forward with these new supports and techniques as access to film heritage multiplied. In less than 10 years, we suddenly had unlimited access to film heritage in terms of types of cinema, schools, periods, national productions and directors. There was a veritable explosion of available material, which was not always ideal since watching on a laptop, for example, is not the best way to discover a film»[2].

As diferentes culturas das imagens em movimento

Andrew Burn é Professor de Educação para os Media no Institute of Education da London University e aborda no seu artigo *Thrills in the Dark: young people's moving image cultures and media education*, o papel das linguagens fílmicas neste momento de transição entre registos, meios, canais e ambientes de exposição cultural, como por exemplo entre o cinema e os videojogos, colocando em destaque a miscigenação de géneros e transmutação de formas de interacção entre os públicos mais jovens e os próprios meios e canais fílmicos, videográficos, reais e virtuais, mostrando como um certo amor pelos géneros do cinema norte-americano de terror e catástrofe ainda perdura junto dos mais jovens, e até se desenvolve noutras formas, géneros e produtos audiovisuais, para o desespero de muitos dos seus angustiados educadores, por vezes mais tentados a exercer o poder mais linear da proibição do que a possibilidade mais complexa do estudo, da análise e da literacia. Este dilema «facing film and media educators … demonstrates a love for American cinema which some film educators find problematic; and for a genre of film often considered inappropriate for young people, indeed often regulated to prohibit their access to it. More generally … consider this in the light of young people's film culture in the UK. What does this instance suggest about the place of film in the wider cultural lives of young people? How might it be located within contemporary models of media literacy? What are the lessons for media and film educators?»[3].

O Papel da vanguardas no cinema

Mirian Tavares é Professora de Artes Visuais na Universidade do Algarve, onde também coordena o CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação e introduz com o seu artigo *Compreender o cinema: as vanguardas e a construção do texto fílmico* a questão da grande importância que desempenharam as vanguardas históricas na construção do discurso fílmico e para cujo reconhecimento do meio cinematográfico como forma de arte foram determinantes, sobretudo na construção de um tecido artístico entre as formas de discurso visual e textual que caracterizaram o cinema institucional, designadamente o de Hollywood nas décadas de 20 a 40. «Para se promover uma autêntica e eficaz literacia fílmica é preciso, antes de tudo, falar sobre o contexto do nascimento do cinema. … Inscrever o cinema no contexto do seu nascimento é tomar consciência de que ele participou da construção de um novo século que nasce sob a égide da tecnologia. Surge, no final do século XIX, outro sujeito, detectado por Baudelaire, um homem que vagueia cercado de espelhos, cercado de imagens: o homem da multidão, desconhecido, sem rumo certo e sem propósito definido; um homem assustado e encurralado num espaço que se transforma diante de seus olhos atónitos. Em síntese, um novo homem que precisa de uma nova forma de expressão. Antes de surgir o cinema, havia já um desejo mundano de transformar a vida em espectáculo, em entretenimento, em deleite para os olhos. E Paris, centro do mundo ocidental no século XIX, atraía para si todos os olhares»[4].

A memória heterodoxa do cinema

Enrique Martínez-Salanova, autor da *Aula Creativa de Cine y Educación*, apresenta no seu artigo 'Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo' uma análise geral do

cinema deste continente em relação com a educação, os sistemas educativos e a vida nas aulas dos profesores e alunos, onde o cinematógrafo, desde os seus inícios, tem tido sempre alguma presença e, necessariamente, uma grande influência no estabelecimento directo de uma memoria colectiva de cultura europeia. Propondo uma rede de análise que entrelaça películas específicas com temas educacionais de abordagem tradicionalmente difícil, desenvolve uma perspectiva crítica e irónica de denúncia de situações por vezes bastante incómodas para a nossa melhor memória colectiva, tais como a violência, a exclusão, a marginalidade e o abandono a que são muitas vezes votados os mais jovens, sendo o cinema, por vezes, um dos mais importantes veículos de compreensão, abrigo e coesão para esses próprios jovens e seus professores. «Since the end of the 19th and all through the 20th century right up to today, Europe has filmed its citizens, their customs, ideologies and history… and since its very beginnings, cinema has played a significant role in forming the collective European memory, and has cast a critical eye over pedagogy and didactics, especially with regard to young outcasts. The article reviews a number of films whose subject is education, the classroom and the role of parents and teachers in educating children. Education and children is a recurrent theme in European cinema, which examines its subject from a critical viewpoint that

is sometimes satirical and occasionally savage. The exclusion, marginalization, neglect and manipulation of children and adolescents, and the abuse and merciless severity of certain educational systems are all part of the collective European memory thanks to the condemnation of some of the best films ever made in the continent. They ask pointed questions about educational systems, the behaviour of teachers and inadequate didactics, as well as tackling the conflicts in a multiethnic society»[5].

A literacia fílmica e a interactividade

Nelson Zagalo, é Professor do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, e no seu artigo *Creative Game Literacy - a study of interactive media grounded in film literacy experience* desenvolve uma perspectiva de análise do estado da arte interligando as formas e as narrativas dos novos media e dos novos canais com as dramaturgias e os objectos fílmicos, assim como analisa a capacidade de se gerarem novos tipos de literacia especialmente assentes nos aspectos lúdicos da utilização massiva de dramaturgia fílmica nos videojogos em ambiente virtual**.** «Defining literacies as common code to create understanding between sender and receiver means serving the basics of communication, and even more, that with no literacies, no communication. Literacies are present everywhere and in any kind of transmission of messages, even if we don't perceive it, founding the basic terrain for communication... being cultural defined by educational and critical approaches, and creative by design and programming ... taking into account film literacy perspectives ... game literacy has a strong bias towards the cultural approach more in concrete the educational component, and that the critical approach risks suffering of the same problems film studies suffer»[6].

A literacia propagandista e o caso da Espanha republicana de Luís Buñuel

Javier Ruiz del Olmo é Professor de Comunicação Audiovisual na Universidade de Málaga e faz uma aplicação directa de algumas das abordagens aqui referidas, colocando em ênfase em *Lenguaje e identidad colectiva en las películas de propaganda de Luis Buñuel - El caso del filme*

España 1936 o papel extraordinariamente importante de um mais significantes cineastas espanhois, europeus, ibero-americanos e mesmo mundiais, mas destacando uma das suas facetas menos conhecidas neste seu artigo onde a memória colectiva dos europeus sobre a guerra civil espanhola ocupa um lugar destacado e constitui motivo mais do que suficiente para abordar alguns traços da matriz cultural europeia através de um exemplo muito particularmente ibérico de literacia fílmica buñueliana. «The Republican propaganda films produced by the Spanish embassy in Paris under the supervision of Luis Buñuel … are unique and differ from the rest of the propaganda broadcast by the Republic … their form and language, and the values transmitted with regard to their intended audience across Europe, in particular the French, through whom these films on the Spanish civil war entered the European collective memory. Of equal importance is Buñuel's theoretical conception of documentary cinema in these films, and the hybridization with the traditions of Soviet cinematic propaganda and the North American documentary schools of the 1930s»[7].

Neste contexto de inserção da Literacia Fílmica no âmbito da Literacia dos Media, os contributos aqui salientados oferecem-nos a possibilidade de diferentes leituras do meio cinematográfico, dos canais fílmicos, das suas linguagens e das suas mensagens, mantendo-se, no entanto, concomitantes no seu objectivo de aprofundar essas mesmas literacias.

Notas

[1] Bazalgette, C. (2010).
[2] Clarembeaux, M. (2010).
[3] Burn, A. (2010).
[4] Nogueira-Tavares, M.E. (2010).
[5] Martínez-Salanova-Sánchez, E. (2010).
[6] Zagalo, N. (2010).
[7] Ruiz-del Olmo, F.J. (2010).

Referências bibliográficas

Alvarado, M (1975-78). Screen Education (ed.), N.Y.,Columbia University Press, (ed. 1993).

Clarembeaux, M. (2010). 'Film Education: Memory and Heritage'. Comunicar 35: 25-32.

Bazalgette, C. (2010). 'Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007'. Comunicar 35: 15-24.

Burn, A. (2010). 'Thrills in the Dark: Young People's Moving Image Cultures and Media Education'. Comunicar 35; 33-42.

Martínez-Salanova-Sánchez, E. (2010). 'Education in European Cinema and Society's Exclusion of the Young'. Comunicar 35; 53-60.

Masterman, L. (1989). Teaching the Media, London, Routledge.

Nogueira-Tavares, M.E. (2010). 'Understanding Cinema: the Avant-gardes and the Construction of Film Discourse'. Comunicar 35; 43-51.

Reia-Baptista, V. (2010). 'Film Languages in the European Collective Memory'. Comunicar, 35: 10-13.

Reia-Baptista, V. (2010). 'Film Literacy: State of the Art', in Avanca / Cinema, Vol.II, Cineclube de Avanca.

Reia-Baptista, V. (2009). 'Media Literacy and Media Appropriations by Youth', in Euromeduc: Media Literacy in Europe, Controversies, Challenges and Perspectives, EC, Brussels, pp 161-166.

Reia-Baptista, V. (2009). 'Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens, em Ensino Online e Aprendizagem Multimedia, Lisboa, Relógio d'Água.

Reia-Baptista, V. (2008). 'Multidimensional and Multicultural Media Literacy', in Empowerment Through Media Education : An Intercultural Dialogue, University of Gothenburg, Nordicom.

Reia-Baptista, V. (2006). 'New Environments of Media Exposure. Internet and Narrative Structures: from Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy' in In the Service of Young People?, University of Gothenburg, Nordicom.

Ruiz-del Olmo, F.J. (2010). 'Language and Collective Identity in Buñuel. Propaganda in the Film «España 1936»'. Comunicar 35; 69-77.

Zagalo, N. (2010). 'Creative Game Literacy. A Study of Interactive Media Based on Film Literacy'. Comunicar 35; 61-68.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Cadernos de Cinema: uma proposta de material didáctico de apoio à disciplina de Cinema

PEDRO JOSÉ FÉLIX BAPTISTA NEVES
Agrupamento Vertical Dra. Laura Ayres, Quarteira
felix7neves@gmail.com

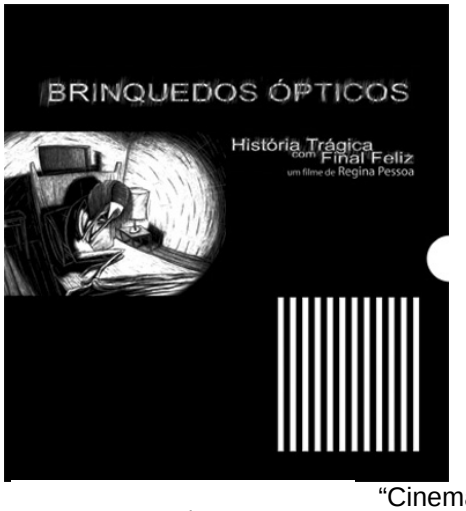
Resumo:
Na sequência da experiência iniciada em 1997 no Algarve com o programa JCE, começou no ano lectivo 2004/2005 um projecto do ensino do cinema no 3º ciclo do ensino básico, através de uma disciplina de opção artística. Daí resultou a necessidade de reflectir sobre as práticas pedagógicas e sobre os materiais entretanto construídos. Tomou-se então consciência de que o percurso da disciplina poderia ser sustentado por um modelo de manual que sistematizasse o trabalho realizado. A proposta que pretendo apresentar centrou-se na realização de vários cadernos temáticos relacionados com os conteúdos da disciplina e os anos lectivos a que se destinam. Não sendo um manual no sentido tradicional, pretende-se que funcione como um elemento de apoio ao trabalho dos professores, procurando cumprir a vocação transversal da disciplina e contribuindo para as aquisições das competências específicas, nomeadamente: a apropriação das linguagens elementares; o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade; e a compreensão das artes no contexto. Desta forma, caberá a cada professor explorar e construir as respectivas tarefas de carácter prático e teórico, bem como os seus critérios de avaliação, que os cadernos não contemplam. Apesar de não ser ainda um projecto acabado, já começou a ser testado fornecendo fotocópias aos alunos. Esta será uma base de trabalho para um projecto de investigação sobre o processo de construção de manuais e a inserção do cinema na escola, tal como a reflexão sobre o ensino artístico nos sistemas educativos modernos, que está a ser desenvolvida na Universidade do Algarve.

Palavras-chave:
Literacia fílmica, cinema na escola, manuais escolares, recursos didáticos

Porquê um caderno de cinema?

No ano lectivo 2004/2005 a escola E. B. 2,3 de Quarteira tomou a iniciativa, em conjunto com a escola E. B. 2,3 Joaquim Magalhães em Faro, de iniciar um projecto de ensino do cinema como opção artística para o 3º ciclo. Vários factores convergiram para que se verificasse o interesse neste projecto, como a abertura legislativa, o projecto regional JCE (Juventude-Cinema-Escola) em que estas escolas estavam envolvidas, a formação de professores nesta área, participação em concursos, outras experiências escolares com recurso ao vídeo e o interesse dos respectivos órgãos de gestão em projectos inovadores. Quando começou o projecto da construção de uma área curricular opcional de cinema, a primeira preocupação foi a redacção de um programa da disciplina, seguida da execução de recursos para o trabalho com os alunos. Desde então têm vindo a ser feitos diversos textos, fichas de trabalho, DVD's temáticos, planificações, projectos e outras propostas que têm sido sujeitas a alterações, adaptações e em alguns casos até se conclui que deveriam ser abandonadas porque não obtiveram os resultados pretendidos. Estes anos têm sido caracterizados por uma necessidade de constante reflexão sobre o percurso da disciplina, por consciencializar para a necessidade de reconhecimento da vertente audiovisual e da linguagem cinematográfica nos currículos escolares, e por melhorar o ensino artístico para que o cinema deixe de ser olhado com estranheza e passe a ser visto como uma necessidade na formação dos alunos.

Contrariamente ao que acontece em outros países em que já há uma vasta experiência no ensino do cinema, com instituições empenhadas em construir recursos, formar técnicos e pedagogos, e colaborar com as escolas, até ao momento a nível nacional são escassos os recursos, como manuais, outras publicações especializadas, ou edições em vídeo/DVD destinadas especificamente ao ensino do cinema para esta faixa etária. A excepção pode ser feita para a colecção "Os Filmes na Escola" de 1991, por iniciativa do Ministério da Educação de Roberto Carneiro, o kit "IndieJúnior" inserido no "Programa escolas" do Festival IndieLisboa, o projecto *Teaching With Animation* onde participou a Ciclope Filmes criada por Abi Feijó e que também produziu uma caixa com material didáctico baseado no filme de Regina Pessoa *História trágica com final feliz* (imag.1). Destaca-se também a acção de alguns Cineclubes, como por exemplo Avanca, Viseu ou Faro, mas cuja produção é ainda muito reduzida comparada com a excelência de outras iniciativas onde se destaca a acção do grupo Comunicar em Espanha, o British Film Institute em Inglaterra, ou os projectos franceses promovidos pelo Centre National du Cinéma et de l'Image Animée (*École et cinema*, *Collège au cinéma* e *Lycéens au cinéma*) e *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* da Cinémathèque Française, em que também estão envolvidas escolas portuguesas a partir da acção da associação Filhos de Lumière. No projecto das escolas do Algarve, os alunos e professores têm-se socorrido de material fotocopiado elaborado nas escolas e de um blog criado exclusivamente para apoio à disciplina[1]. As bibliotecas escolares têm adquirido alguns livros aconselhados pelos docentes, mas o número de volumes sobre cinema ainda é muito reduzido. Destaco o livro "Cinema" da autoria de Ronald Bergan, por se tratar do mais acessível e mais abrangente sobre o tema para os alunos do ensino básico. Está dividido em vários capítulos, cada um sobre um assunto específico: História do cinema;



imag.1

Como são feitos os filmes; Géneros de filmes; Cinema mundial; Realizadores de A a Z; Top 100 filmes; Referência (a festivais de cinema); e um Glossário. Na escola de Quarteira foi ainda proposta a assinatura da revista *Premiere*, edição portuguesa, que continha artigos sobre a história do cinema, além das novidades cinematográficas, críticas de filmes e outras secções, mas o responsável da biblioteca optou por uma revista de automóveis e motas em detrimento de uma publicação mensal relacionada com um projecto escolar.

A portaria nº 42/2008 de 11 de Janeiro estabelece no ponto 1, alínea d) que "não há lugar à adopção de manuais escolares" nas áreas artísticas do 3º ciclo. No entanto, apenas se refere à disciplina de Educação Musical como oferta de escola, omitindo as outras opções possíveis. Na Lei nº 47/2006 que regulamenta os manuais escolares, a alínea b) do artigo 3º estabelece que no conceito de manual escolar, este «recurso didáctico-pedagógico» deve "contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico", estando nele incluídas "propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens" e/ou indicações para os professores, com propostas de trabalho. O artigo seguinte abre a possibilidade de utilização por alunos e professores de «outros recursos didáctico-pedagógicos» autónomos em relação aos manuais escolares. A proposta de cadernos de cinema, apesar de se aproximar de um manual escolar, não se enquadra completamente nesse conceito, porque a opção foi construir um recurso didáctico direccionado para um público mais abrangente. Desta forma, pretende-se que os cadernos não se destinem apenas aos alunos, e consequentemente, ao trabalho de uma disciplina, mas a um público mais alargado, apreciador ou curioso de cinema, que pode incluir também outros agentes da acção educativa como os professores de outras disciplinas e os pais dos alunos. Por isso, assumindo que não se trata de um manual, tenderá a ser um recurso pedagógico de apoio ao trabalho com os alunos de cinema, com a propósito de fornecer a informação básica para cumprir os objectivos a que se destina – promover a literacia fílmica nos alunos do ensino básico.

De acordo com as directrizes da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para os critérios de apreciação de manuais[2], os cadernos foram pensados para ter uma estrutura coerente e funcional, relacionando-os com o programa da disciplina e com as planificações. Dada a vocação transversal da disciplina, teve-se em consideração a contextualização dos temas tratados em diferentes áreas do saber de forma a estimular o interesse dos alunos e a participação dos professores. Algumas informações contidas nos cadernos poderão ser usadas pelos professores de cinema e das restantes disciplinas de forma a promover actividades interdisciplinares, assim como devem permitir encontrar estratégias diversificadas de acordo com as características de cada grupo/turma. Quanto ao texto e ilustrações, contendo mais informação do que é possível trabalhar com o reduzido número de aulas disponíveis, foi pensado para ser acessível a diversas faixas etárias, com rigor na pesquisa e com correcção científica. Procurou-se evitar quaisquer situações de discriminação de género, etnias, religiões ou em relação a inferioridades físicas ou intelectuais. O formato foi pensado para ter uma orientação horizontal por influência da posição dos fotogramas na película e no tamanho B5, segundo a norma *ISO 216*, e também porque permite distinguir os cadernos de cinema dos restantes manuais onde predomina a página organizada na vertical.[3] No entanto, como funciona ainda de uma forma provisória com recurso a fotocópias, mantém-se o formato A4. As páginas estão organizadas em duas colunas com o texto justificado (alinhado à esquerda e direita) e uma margem maior no lado exterior, destinado principalmente a ilustrações ou informação complementar. A escolha da fonte recaiu num tipo de letra sem serifa, com a fonte *Gulim* usada nos títulos e o corpo do texto em *Calibri*. A relação entre o espaço destinado ao texto e as ilustrações deve ser equilibrada, para que as imagens se articulem na mesma página com a respectiva informação escrita, numa relação que não perturbe a leitura. Ao longo dos cadernos surge com frequência na margem exterior alguns retratos dos realizadores ou outras personagens citadas

nos textos, procurando dar relevo à vertente histórica, à identificação visual e à noção de autoria. Tem-se procurado adicionar outros elementos informativos significativos ou sugestões de pesquisa, que contribuam para acentuar a dimensão transversal do cinema. Em alguns casos isso tem obrigado a reformulações das páginas. Por se tratar de uma fase experimental e estar em fase de acabamento, não foi ainda sujeito a certificação.

Descrição dos cadernos

Os cadernos de cinema estão divididos em *Brinquedos Óticos* e *Animação* para o 7º ano de escolaridade, *Cinema Mudo* e *Documentário*, para o 8º ano. No 9º ano, o conceito de caderno é diferente, pensado a partir de uma selecção de filmes que estão no programa. Os cadernos dos 7º e 8º anos, depois de apresentações na Direcção Regional de Educação do Algarve, começaram a ser aplicados faseadamente, como ensaio, faltando ainda concluir algumas partes ao nível da paginação, para depois sofrerem uma remodelação que se pretende definitiva para uma possível publicação.

O primeiro caderno a ser aplicado foi sobre o chamado *pré-cinema*, que corresponde a um conjunto de instrumentos, processos ou invenções que contribuíram para o aparecimento do cinema. É também o mais pequeno, constituído por apenas 18 páginas. Depois de uma pequena introdução, as primeiras páginas apresentam as *sombras chinesas* ou *marionetas de sombras*, como um dos espectáculos mais ancestrais onde imagens em movimento contando histórias são projectadas sobre uma tela. Seguem-se a *Câmara Escura* e a *Lanterna Mágica* que deram origem respectivamente às câmaras ou máquinas fotográficas, depois às câmaras de filmar e aos projectores. A partir daqui são referidos um conjunto de 'brinquedos' ou instrumentos que contribuíram para a percepção do movimento e que em alguns casos se mantiveram depois de o cinema já ter dado os primeiros passos: o *taumatrópio*, o *fenacistiscópio*, o *zootrópio*, o *praxinoscópio* com a referência a Émile Reynaud e às suas Pantomimas Luminosas como sendo as primeiras projecções públicas de "desenhos animados de longa duração e complexas narrativas"[4]. O caderno termina com o *flip-book* e o *mutoscópio*. Como se trata do primeiro caderno e simultaneamente do mais pequeno, optou-se por uma mancha gráfica com margens amplas para que a os textos e imagens 'respirem' nas páginas. A estrutura destes cadernos foi concebida para que a informação de cada objecto ou tema se apresentasse em página dupla (par/ímpar) com uma breve descrição de cada um seguido do respectivo enquadramento histórico. Na metade exterior de cada página ímpar surge a indicação de um esquema, de uma 'proposta de execução', ou uma ilustração complementar (imag.2). Em alguns casos o leitor (ou aluno) pode construir os 'brinquedos' de forma desenvolver os seus conhecimentos e a explorar as potencialidades desse instrumento.



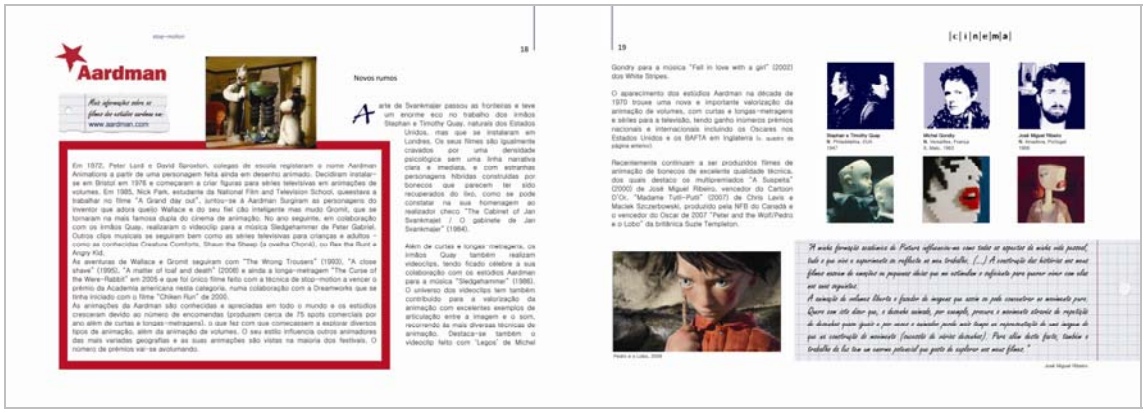
imag.2

ilustração de uma página do caderno Pré-cinema.

Para complementar a informação destas páginas em contexto de aula, pode ser proposto aos alunos o visionamento de excertos de alguns filmes incluídos na colecção de DVD's *Media Magica* (2004) da autoria de Werner Nekes[5], ou o filme dos estúdios Disney *The Story of the Animated Drawing*, um episódio do programa de televisão Disneyland de 1955, em que o próprio Walt Disney apresenta a evolução da animação a partir das imagens pré-históricas das grutas de Lascaux até às longas-metragens de sucesso dos estúdios Disney na década de 1940. Para complementar a importância destas invenções que antecederam o início do cinema também se pode fazer uma chamada de atenção para a influência que o pré-cinema tem tido em diferentes manifestações artísticas mais recentes. Como exemplo, podem ser propostos para visionamento filmes de animação de recortes de Lotte Reiniger, ou de Michel Ocelot, cuja referência às sombras chinesas é óbvia, tal como as instalações da artista norte-americana Kara Walker. Relativamente ao *fenacistiscópio* e *zootrópio* é aconselhável o videoclip para a música *Crosses* do grupo Zero 7. Outros vídeos poderão ser pesquisados ou sugeridos pelos alunos tal como aparelhos óticos com carácter didáctico relacionados com a imagem em movimento. Com o pequeno caderno *Brinquedos Óticos* pretende-se introduzir uma dimensão histórica e simultaneamente didáctica numa primeira abordagem ao fenómeno cinematográfico.

O segundo caderno referente ao programa do 7º ano de escolaridade, centra-se nos meios expressivos que contribuem para a ilusão de movimento em conjunto com a perspectiva histórica do cinema de animação. É constituído por vários capítulos, a saber: processo de execução; técnicas tradicionais; computador; técnicas experimentais; banda desenhada e cinema. Deste caderno fazem ainda parte um apontamento sobre festivais de animação, uma listagem cronológica dos filmes citados ao longo do manual, um pequeno glossário e a informação bibliográfica. A distinção entre técnicas tradicionais, computador e técnicas experimentais resultou da opção de agrupar os diferentes meios expressivos. Assim, considerou-se como tradicionais as técnicas mais ancestrais na história do cinema de animação, aquelas que os primeiros animadores utilizaram na realização dos seus filmes, apesar de ainda hoje estarem presentes em filmes de autor ou com carácter mais experimental. É o caso do desenho, da animação de volumes, vulgarmente designada por stop-motion e os recortes. Foi ainda incluída nesta secção a rotoscopia, que apesar de não ser uma técnica como as restantes, é sobretudo um método auxiliar que permite aos animadores a reprodução do movimento em desenho a partir do registo da imagem real. O CGI (Imagem gerada por computador) merece um capítulo à parte por ser relativamente recente, mas já muito difundida no universo da animação, pelas possibilidades tecnológicas que introduziu na criação do movimento e

por uma estética que lhe está associada. As técnicas experimentais são associadas essencialmente às produções de autor e incluem as restantes que não estão incluídas nos conjuntos anteriores. Se é verdade que todas as técnicas tiveram um período experimental e podem ser mais ou menos expressivas, a utilização das técnicas do gesso, da areia, da animação directa em película, do ecrã de pinos, da pixilação, ou da pintura sobre vidro, representa um universo muito mais restrito de curtas-metragens e que não se enquadra nas grandes produções cinematográficas. O texto do caderno é evidentemente acompanhado por referências a filmes e autores que têm marcado o percurso da animação mundial, com sugestões de visionamento de filmes desde as *Pantomimas Luminosas* de Emile Reynaud, os filmes de imagem real e animação iniciados nas experiências de Stuart Blackton, o experimentalismo de Norman McLaren no NFB/ONF do Canadá até aos grandes clássicos da Disney ou super-produções recentes de animação principalmente em computador. Não podia deixar de indicar também algumas séries televisivas e videoclips mais significativos, bem como as diferentes áreas geográficas onde o cinema de animação se manifesta, como os Estados Unidos, o Japão, alguns estúdios europeus, as animações de volumes dos países do leste europeu, mas também a China, a Argentina e obviamente, a animação portuguesa.



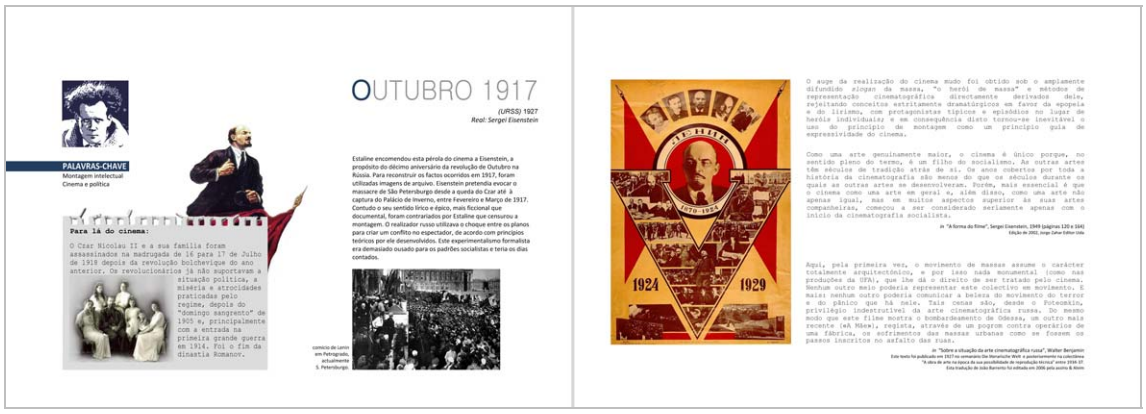
imag.3

ilustração de uma página do caderno Animação (Stop-motion).

Neste caderno estão ainda incluídos dois capítulos direccionados para o conhecimento da linguagem cinematográfica e das actividades relacionadas com o cinema de animação. O primeiro descreve sucintamente o processo de execução de um filme, tendo como referência o filme *Persepolis* (2007) de Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud. No final do caderno um outro capítulo relaciona a animação com a banda desenhada fornecendo informação sobre a escala de planos e a angulação. Termina com um exemplo de uma página de um guião do filme *Toy Story* (1995) dos estúdios Pixar traduzida para português e uma informação sucinta sobre como redigir um guião cinematográfico. Os filmes citados ao longo do caderno estão ordenados por décadas, para os estudantes terem uma perspectiva cronológica da evolução da animação mundial. Nesta lista são referidas também as técnicas, autores e metragem.

A proposta de caderno distribuída aos alunos que frequentam o oitavo ano centra-se no cinema mudo, ou seja, as personalidades, filmes, acontecimentos e linguagem do cinema das primeiras três décadas do cinema e corresponde ao período em que se criou a linguagem do cinema. Os cinco capítulos que constituem este caderno fornecem informação sobre a história da fotografia, o primeiro cinema, a forma como se desenvolveu com a criação dos grandes estúdios e o nascimento do star system, os filmes que ficaram na história da sétima arte e que se tornaram filmes de culto e ainda a importância da montagem na última fase da construção do filme, aquela que para Martin

"constitui o elemento mais específico da linguagem fílmica"[6], ou, como refere Deleuze, a filosofia do cinema associada à sua técnica, a imagem do tempo[7].



imag.4

ilustração de uma página sobre o filme Outubro 1917 do caderno Cinema Mudo

Para complementar a informação escrita, um conjunto de imagens ajuda a contextualizar através de retratos das personagens mais significativas (fotógrafos, realizadores, actores), planos de filmes, cartazes, locais, e outras ilustrações. Na relação com as personalidades citadas, não poderiam deixar de se valorizar também algumas profissões envolvidas na actividade cinematográfica: argumentista, fotógrafo, realizador, actor, montador. A correspondência que o cinema começou por estabelecer neste período com outras áreas do conhecimento está presente com as chamadas de atenção para alguns textos literários, quando se analisa a importância da fotografia para o surgimento das primeiras experiências com imagens em movimento, com as artes visuais nas referências a pinturas e cartazes, ou ainda no enquadramento histórico e geográfico. Tal como acontece com o caderno de animação, no final é apresentada uma cronologia cinematográfica baseada nos filmes citados ao longo das cerca de 60 páginas.

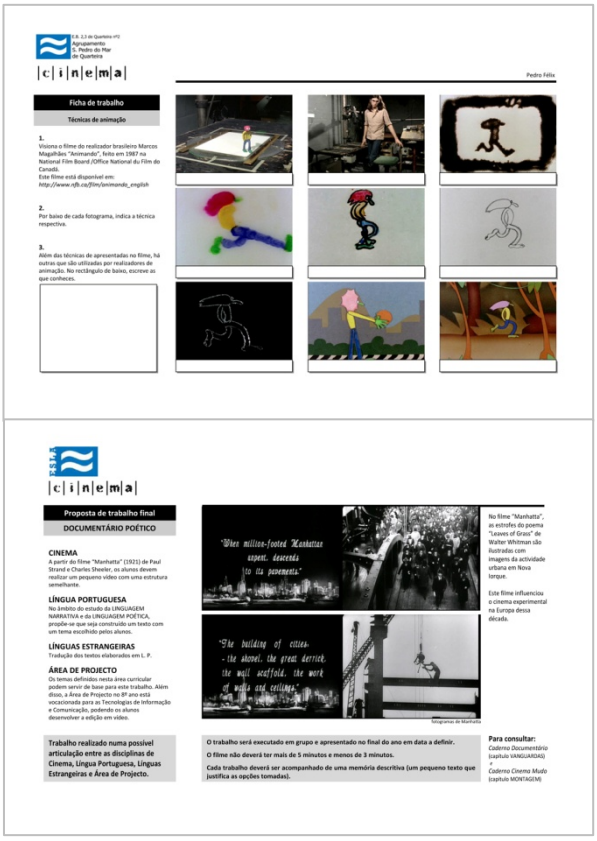
Um segundo caderno destinado ao oitavo ano, mas que ainda não foi fornecido aos alunos, aborda o género documental na sua evolução, nos seus conceitos mais significativos e modos como se manifesta. Apesar do maior fascínio dos jovens pelos filmes de acção, e pela maioria dos géneros ficcionais em comparação com os documentais, por ter menor distribuição e ser conotado com cinema de autor, é fundamental dar a conhecer este género, até porque está mais acessível a pequenas experiências que eles por vezes realizam em diversos contextos extra-escolares. Actualmente há grande facilidade em aceder a dispositivos de gravação de imagens em movimento e registar as situações do quotidiano a qualquer hora e em qualquer lugar. O caderno sobre o documentário contribui para o conhecimento da história e linguagem cinematográfica e pode ajudar a desenvolver um sentido mais crítico sobre a imensa quantidade de informação audiovisual que é absorvida diariamente.

Um outro nível de análise é proposto para o nono ano, com uma temática centrada numa selecção de filmes referenciados no programa da disciplina, iniciando com *The Jazz Singer* / *O Cantor de Jazz* (1927) de Alan Crosland e terminando com *Inglourious Basterds* / *Sacanas sem lei* (2009) de Quentin Tarantino. Os cadernos para este último nível do percurso da disciplina ainda se encontram em construção com uma estrutura muito próxima da que foi apresentada no projecto *école et cinema* e também no programa JCE. Um conjunto de textos que inclui a ficha técnica, notas críticas, artigos de opinião, entre outros, acompanha análises da linguagem cinematográfica,

diferentes de filme para filme e temas susceptíveis para reflexões sobre diversas questões transversais ao currículo. Este conjunto de recursos deverá permitir que os alunos desenvolvam um trabalho de projecto – a experiência de produzir e realizar um pequeno filme, na conclusão do seu percurso nesta área artística.

Exemplos de aplicação dos cadernos:

Foi já referido que não se tratando de um manual comum, tal como ele é concebido e aplicado nas várias disciplinas, a utilização destes cadernos deve visar a aquisição de conhecimentos da área do cinema, mas numa perspectiva transversal, e permitir ainda que a informação nele contida possa ser usada na construção de mais recursos didácticos com carácter prático, de acordo com os objectivos de cada professor e de cada grupo de alunos. As propostas de trabalho que a seguir apresento, resultaram de articulações entre várias disciplinas decididas em concelhos de turma, devidamente registadas nos respectivos projectos curriculares. Neste trabalho interdisciplinar as iniciativas têm partido da disciplina de cinema, que tem preferido como parceiras prioritárias a língua materna e as restantes expressões artísticas.



imags.5 e 6

propostas de actividades para o 7º ano e 8º ano

O primeiro dos exemplos tem como base o caderno de animação, com as sugestões de parceria com a disciplina de Educação Visual e com a Língua Portuguesa, quando é proposto que, após a consulta do caderno, os alunos elaborem um pequeno guião que pode ser transferido num storyboard e posteriormente numa tira de banda desenhada. Ou ainda quando os alunos após o visionamento de um filme de animação[8], têm que caracterizar uma personagem, descrever o cenário e fazer um resumo. Para o conhecimento mais aprofundado das técnicas de animação sugere-se que os alunos tenham acesso a diversos filmes, sobretudo curtas-metragens, e procurem executar pequenos exercícios, nomeadamente com a técnica de pixilação desenho ou stop-motion. Seria aconselhável que os alunos tivessem acesso ao filme *Animando* do brasileiro Marcos Magalhães, realizado em 1983 durante um estágio no NFB/ONF do Canadá.

Mas é no oitavo ano que o sentido transversal se pode manifestar com maior intensidade relacionando o cinema com as outras disciplinas do currículo. No segundo ano da frequência da disciplina de cinema, é proposto aos alunos a construção de um documentário poético envolvendo a língua materna e a área de projecto, depois do visionamento do filme Manhatta (1921) de Paul Strand

e Charles Sheeler e leitura de estrofes do poema Leaves of Grass de Walter Whitman. Uma outra sugestão parte do visionamento do filme Nosferatu (1922) de F. W. Murnau. Este filme permite uma grande articulação com outras áreas, nomeadamente na literatura com a óbvia referência ao livro Drácula (1897) de Bram Stoker, nas artes plásticas com o movimento expressionista, nas citações em filmes mais recentes que utilizam enquadramentos e iluminação semelhante ao filme de Murnau, ou ainda nas referências com a música, bem expressas nos temas, no ambiente visual e até sonoro dos telediscos dos chamados grupos góticos dos anos 80 do século passado. Nos conteúdos da Língua Portuguesa que se referem à leitura e escrita, deve ser proposto aos alunos que desenvolvam práticas de escrita, respeitantes a situações específicas, e que tomem consciência da necessidade de compreender as normas de construção de determinados textos. Depois de tomarem conhecimento da obra cinematográfica e da obra literária, é proposto aos alunos a transposição de um excerto do livro para guião, para o qual pode ainda ser consultado o capítulo do caderno de animação (7º ano) sobre Banda Desenhada e Cinema. Ainda sobre este projecto abrangente, os alunos são convidados a executar em Educação Visual uma ilustração para um cartaz, uma capa de DVD, e uma t-shirt após a apresentação de slides com imagens sobre o tema. Ora, este modo de funcionar interdisciplinar deve ir ao encontro da necessidade de combater algumas fragilidades que o nosso sistema de ensino em geral e a escola em particular não têm conseguido dissipar, como seja o princípio da redução[9] que levou à compartimentação dos saberes, à primazia dos problemas técnicos e particulares em detrimento da novidade e da invenção, e, numa outra perspectiva, as lacunas que os nossos alunos têm demonstrado, como tem sido sistematicamente expresso em testes nacionais e internacionais. Estas dificuldades situam-se "ao nível da capacidade de desenvolver raciocínios mais complexos, na resolução de problemas, especialmente quando têm de aplicar conhecimentos adquiridos a situações menos usuais"10. O relatório recente do GAVE11 (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério de Educação) coordenado por Helder Diniz de Sousa em 2010, quando se refere à língua materna e à matemática também confirma estes dados.

Os jovens vêm a escola actual como um espaço de imposições, com um sistema demasiado hierarquizado, onde o saber está fragmentado e é muito menos apelativo do que a realidade para lá dos muros da instituição, provocando tensões, indisciplina e insucesso. Para somar, a situação do recém-criado agrupamento vertical de escolas Dra. Laura Ayres de Quarteira não é brilhante, uma vez que os resultados académicos dos seus alunos se têm situado continuamente na cauda do concelho de Loulé. Como o cinema é visto pelos alunos sobretudo como entretenimento, a criação de uma nova área curricular centrada na linguagem fílmica trouxe uma certa estranheza e descentramento12, porque isso implica novos conteúdos, novas competências a adquirir, outras actividades a realizar e mais momentos de avaliação. O trabalho a efectuar com a disciplina de cinema e os recursos didáctico-pedagógicos que lhe estão associados, poderá e deverá dar um contributo importante na criação de um novo paradigma de escola, mais democrática, inclusiva e apelativa.

[1] disponível em: http://www.cinemano3ciclo.blogspot.com/
[2] disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/manuaisescolares/Paginas/criterios.aspx
[3] O formato horizontal terá também alguma afinidade com os cadernos Lycéens et apprentis au cinema, disponíveis para consulta em: http://www.cnc.fr/Site/Template/T8.aspx?SELECTID=3470&ID=2434&t=3
[4] Robinson, 1996, p.141 Catálogo da exposição A Magia da Imagem
[5] Informação sobre o realizador e coleccionador Werner Nekes em: http://www.wernernekes.de
[6] Martin, 2005, p.167
[7] Deleuze, 2009 pp.53-91
[8] A opção tem recaído no filme australiano Local Dive de Sarah Watt
[9] Morin 2002, pp. 46-47
[10] Justino, 2010, p.75
[11] disponível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=350&fileName=TI_2010_ReportNet.pdf
[12] Martín-Barbero, 2003, p. 19

Referências bibliográficas:

António, L. (coord.) (1998). O Ensino, o Cinema e o Audiovisual. Porto: Porto Editora.

Amar, P. J. (ed.) (2007). História da Fotografia. Lisboa: Edições 70.

Baker, J. e Toland, P. (2007). Teaching Film at GCSE. Londres:British Film Institute.

Bergala, A. (2006). L'hypotese cinema. Paris:Petite bibliothèque des Cahiers du cinema.

Breschand, J. (2002). Le Documentaire. Láutre face du cinema. Cahiers du cinema/Les Petits Cahiers, SCÉRÈN-CNDP.

Calado, I. (1994). A utilização educativa das imagens. Porto: Porto Editora.

Capucho, C. (2008). Magia, Luzes e Sombras. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Deleuze, G. (ed.) (2009). Cinema 1. A Imagem-movimento. Lisboa: Assírio & Alvim.

Génin, B. (2005). Le Cinéma D'Animation. Cahiers du cinema/Les Petits Cahiers, SCÉRÈN-CNDP.

Justino, D. (2010). Difícil é Educá-los. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lobo, M. G. (1999). Formação de público para o cinema. Tese de mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Marie, M. (2005). Le Cinéma Muet. Cahiers du cinema, SCÉRÈN-CNDP.

Martin, M. (ed.) (2005). A Linguagem Cinematográfica. Lisboa: Dinalivro.

Martín-Barbero, J. (2008). Saberes hoje: Disseminações, competências e transversalidades, in Comunicação e História – interfaces e novas abordagens. coord. Ana Paula Goulart Ribeiro e Micael Herschmann. Rio de Janeiro: Editora Mauad.

Morin, E. (ed.) (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget.

McLuhan, M. (ed.) (1972). Classroom without walls. in Explorations in Communication. coord. Edmund Carpenter e Marshall McLuhan, Boston: Beacon Press.

Newman, J. e Stafford, R. (2002). Reading Films. Key concepts for analysing film and television. Londres: British Film Institute,

Prats, L. (2005). Cine para educar. Barcelona: Belacqva de Ediciones y Publicaciones S. L.

Reia-Baptista, V. (2002). A Pedagogia dos media. A dimensão pedagógica dos media na Pedagogia da Comunicação: o caso do cinema e das linguagens fílmicas, Tese de Doutoramento. Faro: Universidade do Algarve.

Robinson, D. (1996). 'Acerca de uma classe particular de ilusão óptica – A evolução do movimento cinematográfico', In A Magia da Imagem – A arqueologia do cinema através das colecções do Museu Nacional do Cinema de Turim, Lisboa: Centro Cultural de Belém

Sánchez, E. (2002). Aprender com el Cine, aprender de película – Una visión didáctica para aprender e investigar com el cine. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Promoção da aquisição da literacia mediática através do projecto Scratch'ando com o sapo na infância

ANA PATRÍCIA OLIVEIRA
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | *Cetac.media*
apoliveira@ua.pt

MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | *Cetac.media*
col@ua.pt

Resumo:
O projecto "Scratch'ando com o sapo na infância" é desenvolvido com crianças de um Jardim-de-infância e pretende demonstrar como o *Scratch*, do MIT Lab, pode promover a aquisição de competências de literacia crítica, em crianças dos 4 aos 6 anos, em contexto educativo formal e informal e sublinhar a importância da assessoria dos educadores (profissionais e pais). A metodologia de investigação-acção utilizada nas sessões de intervenção-formação-experienciação Scratch com crianças e educadores concretiza-se em contextos de vida real, na Cooperativa A Torre em Lisboa. Um conjunto de quinze sessões foi realizado com vinte e seis crianças dos 5 aos 6 anos. Em duas sessões de uma fase avançada de familiarização com o Scratch, as crianças foram desafiadas a experienciar ludicamente os conceitos da programação aprendidos. A estratégia seguida foi a construção/animação de uma história com a assessoria da investigadora, tendo como inspiração as poesias que estavam a explorar pedagogicamente com a Educadora. A partir da sessão catorze, as crianças libertas dessa assessoria, "brincriaram", aplicaram e desenvolveram os conhecimentos adquiridos. No final destas sessões, os projectos foram compartilhados entre todos.

Palavras-chave:
Literacia mediática, crianças, *Scratch*.

1. Introdução

As crianças são naturalmente curiosas e motivadas a brincar, jogar e aventurar-se na busca de informação, sendo que as tecnologias, em particular a Internet, são um dos meios utilizados para esse fim. Os dispositivos informáticos invadiram o quotidiano das crianças em diferentes contextos, seja na escola, em casa ou nos tempos livres. Os resultados obtidos no estudo de Chaves e Dutshke (2007) revelam que as crianças, nas suas rotinas diárias, envolvem-se em diferentes contextos de comunicação e experiência face-a-face, no entanto, sempre que possível, ligam-se à Internet. Também ao analisar o Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2010 – INE (Instituto Nacional de Estatística) verifica-se que no primeiro trimestre de 2010, mais de metade dos agregados domésticos (59,5%) tinham acesso a computador e 53,7% dispunham de ligação à Internet em casa.

Por outro lado, segundo estudos realizados em 2007, 39% das crianças entre os 4 e os 5 anos utiliza regularmente a Internet. E, 67% das crianças entre os 6 e os 7 anos utiliza a Internet como prática corrente (Chaves e Dutschke, 2007).

Finalmente, em termos do panorama escolar, de acordo com o relatório de Modernização Tecnológica das Escolas 2007/08 – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 11% do número total de computadores das Escolas em Portugal são utilizados no nível pré-escolar, sendo que a maioria deles são utilizados para fins administrativos.

Perante estes dados, torna-se importante saber como as crianças utilizam a Internet, nomeadamente, as programações informáticas que satisfazem a sua condição de ludicidade. E, mais ainda, criar condições para o desenvolvimento da sua condição humana de comunicação-ludicidade e de literacia através da promoção de estratégias que visem a sua manifestação e consequente aquisição de competências de literacia mediática. A assessoria às crianças quando utilizam e exploram os artefactos digitais, é um modo de desenvolver as suas capacidades criativas, a aprendizagem social/colaborativa, e a curiosidade de explorar e aprender a brincar com e na programação a elas dirigida, disponibilizada através da Internet e de livre acesso no Jardim de Infância. Para além disso, é também fundamental envolver, de modo pró-activo, as crianças no projecto de aquisição da sua autonomia (resolução da dependência face ao adulto) e na promoção do desenvolvimento da sociabilidade e da cooperação inter-pares, como também a família, os educadores de infância e a própria instituição educativa. Tudo isto, num processo vivenciado, em simultâneo, com a assessoria à formação e afirmação da criança como sujeito crítico, orientado por valores éticos e morais, criativos e ágil no pensar e no interagir em co-resolução de problemas.

A análise efectuada acerca das possibilidades da aplicação e linguagem de programação *Scratch* permitiu situá-la nesta perspectiva. Assim, surgiu o projecto "Scratch'ando com o sapo na infância" que pretende promover, através da experienciação de crianças em idade pré-escolar com o *Scratch*, o desenvolvimento da comunicação-cidadania e de uma literacia mediática crítica. Neste sentido, o projecto fornece apoio à formação dos educadores de infância que depois integram, nas suas orientações curriculares, o *Scratch* como um dos seus recursos.

2. As crianças e a literacia mediática

O termo literacia é geralmente associado à capacidade de ler e escrever, sendo um conceito estabelecido e definido por um conjunto de diversos campos disciplinares. A UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004) define a literacia como a *"capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, programar e utilizar materiais escritos e impressos associados a vários contextos, envolvendo um processo contínuo de aprendizagem que permite aos indivíduos atingir os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial, e participar activamente na comunidade e sociedade em geral".*

Segundo Holdaway (1979) a aprendizagem da literacia pode e deve ser positiva, sendo igualmente uma experiência intrinsecamente gratificante para as crianças. Holdaway reconhece, ainda, a literacia como uma das características do seu modelo de aprendizagem social, sendo este modelo marcado pela aprendizagem de aquisição.

Por outro lado, a noção de literacia mediática tem sido, de um modo geral, usada, pelo menos, desde há um quarto de século, embora haja alguma controvérsia e desacordo sobre a forma como é definida.

Existe um vasto campo de estudos e pesquisa sobre os jovens e os media, que remonta ao início dos estudos de cinema realizados na década de 30 do século XX. A maior parte desses trabalhos foca-se nas questões dos efeitos dos media – os impactos particularmente nocivos – e muito pouco no que está directamente relacionado com a literacia mediática.

A Ofcom (2004) propõe uma definição para a literacia mediática, a qual consiste na *"capacidade de aceder, compreender e criar comunicações em diversos contextos"*. A Comissão das Comunidades Europeias (2007) também contribuiu para a definição de literacia mediática, designando-a como *"a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos"*. Em todas estas definições a literacia é reduzida à aquisição de determinadas competências, facto importante, mas não suficiente, uma vez que se defende que a literacia é, tal como a comunicação e a cidadania, parte da natureza humana, sendo passível de ser desenvolvida ou pelo contrário ser atrofiada.

De facto, as crianças de modo natural manifestam na oralidade da sua escrita-falante a literacia mediática, mesmo na ausência de tentativas explícitas de a incentivar. Muitos investigadores e produtores de media argumentam que as crianças de hoje são mais mediaticamente instruídas do que as crianças das gerações passadas, e do que os seus próprios pais. Os media fazem parte do seu mundo de vida.

Apesar disso, as crianças também são, pela sua experiência, obrigadas a desenvolver um certo grau de competência na gestão dos novos media, em resultado de três factores: o seu alargado nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e social; a sua experiência do mundo em geral e a sua experiência com os meios de comunicação (Buckingham, 2003).

Desta forma, a tentativa de identificar o que as crianças já sabem sobre os novos media, parece ser um pré-requisito para qualquer esforço de promoção da literacia mediática.

Neste contexto, tendo em conta o desenvolvimento das aptidões das crianças em cada uma das áreas propostas pela Ofcom (2004) passa-se a desconstruir o conceito de literacia mediática, em termos do acesso, compreensão, criação e utilização dos novos media.

O *acesso* refere-se à capacidade de localizar os conteúdos mediáticos que estão adequados para as necessidades das crianças, e de evitar os conteúdos que não estão. Isto envolve a manipulação de *hardware* e *software*, bem como a recolha e a aplicação da informação sobre o que está disponível.

A *compreensão* alude àquilo que os utilizadores fazem quando localizam os conteúdos. Nesta área, é aplicado o quadro de conceitos-chave que são utilizados na maioria dos programas de educação para os media: a linguagem, a representação, a indústria e o público (Buckingham, 2003).

A *criação* estende a noção de literacia da "leitura" para a "escrita" nos novos media, no entanto também envolve aptidões para o acesso à tecnologia e para a compreensão da utilização das diversas formas dos media. **Os novos media apresentam oportunidades e desafios para a promoção da literacia mediática, pois com eles as crianças brincam entre si e fazem juízos críticos acerca das suas realizações como autoras e produtoras.** Assim, as crianças têm a oportunidade de desenvolver uma literacia mediática crítica e de participarem na produção dos próprios media.

3. Mediação informática através da aplicação Scratch

A aplicação Scratch permite às crianças programar brincadeiras, animações, histórias e músicas, arrastando e conectando instruções simples de programação. Estas instruções surgem sob a forma de blocos gráficos semelhantes a peças Lego, que somente vão encaixar se fizerem sentido semântico. Os blocos são também codificados por cores, de acordo com o tipo de instrução que representam, por exemplo, as peças que representam acções de controlo são amarelas, enquanto as peças de movimento são azuis. Os programas, criados pelas crianças, podem controlar um ou mais objectos, também designados por sprites. O Scratch disponibiliza um conjunto de exemplos de projectos, que acompanham o pacote de instalação, e que representam amplamente aquilo que pode

ser realizado com a aplicação. Quando as crianças finalizam o seu projecto, se pretenderem, poderão partilhá-lo com outras crianças que utilizam a aplicação, através da comunidade Scratch online disponível em http://scratch.mit.edu.

A interface da aplicação (Fig. 1) é muito intuitiva e divide-se em três áreas principais. A coluna da esquerda contém as várias instruções que as crianças podem escolher para construir um programa. No topo do conjunto de instruções existe um grupo de botões que selecciona o tipo de instruções a serem mostradas (controlo, movimento, aparência, etc). A coluna da direita da interface está divida em duas partes, a parte superior é o palco (stage) onde todas as acções do programa acontecem, e na parte inferior estão contidos os objectos que estão a ser utilizados no programa. Finalmente, na coluna central é onde as acções de programação são encaixadas, as crianças arrastam as instruções da coluna da esquerda para a coluna central, para que possam conectar os blocos entre si e construírem o programa que controla os sprites que estão presentes no stage.

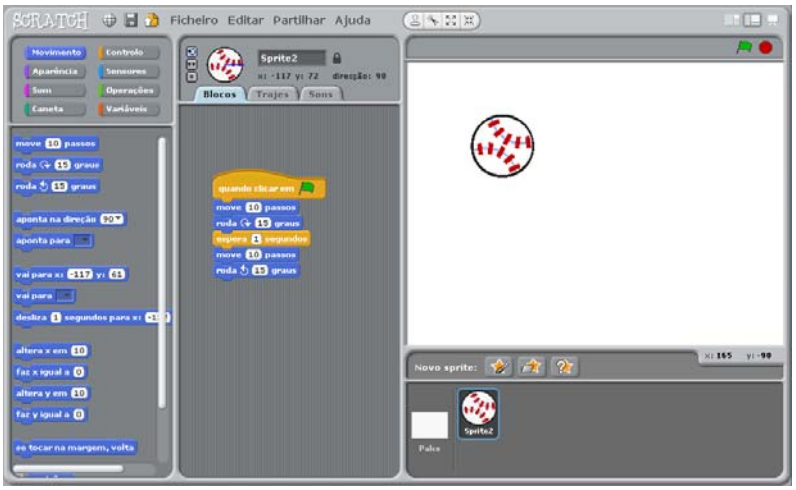


Fig. 1 – Apresentação da interface da aplicação *Scratch*

As crianças, através do Scratch, experienciam a sua condição de ludicidade mediadas por um dispositivo informático que lhes oferece a possibilidade de, no papel de autores, interagir socialmente, criar guiões de acção, cooperar e compartilhar projectos, pensar criativamente, descobrir a lógica matemática e a programação computacional, treinar o pensamento sistémico e desenvolver vínculos inter-pessoais (Resnick et al., 2009). Em suma, as crianças, brincando, aprendem e desenvolvem competências de literacia mediática.

4. Metodologia

4.1 Investigação-acção

A metodologia de investigação-acção (Lewin, 1946) aplica-se à melhoria das práticas para que se obtenha mudança de comportamentos através da aprendizagem das consequências dessas mudanças. Esta metodologia mostra-se adequada a esta investigação, pois trata-se de um procedimento *in loco* (neste caso particular em contexto de Jardim-de-infância), no qual todos os participantes (incluindo o investigador) observam, analisam, questionam e reajustam determinados aspectos, proporcionando um trabalho colaborativo contínuo e recorrente.

No sentido de desenvolver este processo de co-participação, Conceição Lopes (2003a) sugere o esquema representativo da interacção social lúdica de co-participação do investigador com as

acções desenvolvidas, e com as crianças (Fig.2). O primeiro eixo corresponde ao papel de investigador – mediatizador, o segundo eixo diz respeito à acção de comunicação lúdica e criativa, e finalmente, o terceiro é o eixo mediatizado, ou seja, a situação e experiência mediatizada. As áreas, a, b, c, d, e, f, g correspondem às etapas da espiral de acção-investigação dinamizada pela acção co-participada (octógono co-participativo).

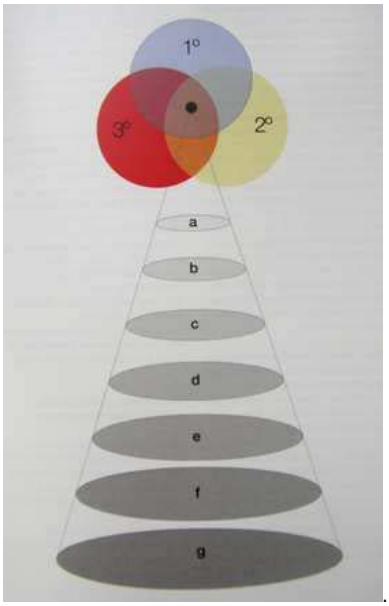


Fig. 2 – Sistema de interacção social lúdica de co-participação

4.2 Método de intervenção – octógono co-participativo

Este método surge da conceptualização da metodologia de investigação-acção, tratando-se de um processo iterativo desenvolvido numa espiral de procura, de reflexão, de acção e de comunicação activa com os sujeitos-alvo para que se co-produzam aprendizagens e mudanças (Lopes, 2003).

Assim este método baseia-se na aplicação de oito passos para a recolha das práticas de co-produção efectuadas pelas crianças. A sequência dessas fases é a seguinte:

1. Perceber o que as crianças já sabem – reconhecer e compreender aquilo que é do conhecimento das crianças (perceber);

2. Compreender os seus pontos de vista – identificar nos seus testemunhos quais os valores e quais os conceitos que neles estão contidos (compreender);

3. Sublinhar o que de mais importante é dito pela criança – destacando-a nos valores e nos conceitos transmitidos por ela (sublinhar e sintetizar);

4. Problematizar e indagar – fazer perguntas, clarificar, reformular, sugerir, propor, fazer de novo, melhorar, requalificar e conhecer;

5. Explicar – devolver às crianças os dados organizados até à fase 4, agora com o novo enquadramento;

6. Planear as estratégias e realizá-las como meio de construir novo conhecimento – aprender fazendo;

7. Praticar a metacomunicação – avaliar e produzir alternativas;

8. Divulgar e partilhar as realizações feitas.



Fig. 3 – Representação do método co-participativo

5. Resultados da intervenção

Através de conversas entre a investigadora e a educadora responsável pelo grupo de crianças dos 5 e 6 anos, da Cooperativa A Torre, considerou-se que seria de interesse desenvolver com as crianças, numa fase mais avançada de familiarização-experiência dos conceitos principais do *Scratch*, a construção de uma pequena história/animação que representasse os versos de uma poesia que cada criança estava a descobrir e a desenvolver no âmbito do seu projecto de grupo de Jardim de infância.

Deste modo, a aplicação *Scratch* foi assumida como um dos suportes do processo educativo. As crianças foram desafiadas a utilizarem o programa como ferramenta para construírem projectos, cujos conteúdos fossem motivados pelas histórias dos heróis do "Scratch'ando com o sapo" (disponíveis em http://kids.sapo.pt/scratch/formacao) e pelas poesias, que vinham trabalhando na sala com a educadora, de autores portugueses e brasileiros.

A experienciação das crianças com as poesias e o suporte dado pela programação *Scratch* criou as condições de base para as crianças poderem ser assessoradas pela investigadora que as iniciou na aprendizagem da utilização da programação *Scratch*, para depois, libertas desta assessoria pudessem brincar, criar e desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção-formação-experienciação. Daqui resultou que as crianças programaram e animaram no *Scratch* recriando e criando novas narrativas.

De seguida, apresentam-se duas das poesias geradoras dos projectos que as crianças criaram no *Scratch*, neste caso os poemas são "Lianor" de Luís de Camões e "A Porta" de Vinícius de Moraes.

Lianor

Descalça vai para a fonte
Lianor pela verdura;
Vai fermosa, e não segura.

Leva na cabeça o pote,
O testo nas mãos de prata,
Cinta de fina escarlata,
Sainho de chamelote;
Traz a vasquinha de cote,
Mais branca que a neve pura.
Vai fermosa e não segura.

Descobre a touca a garganta,
Cabelos de ouro entrançado
Fita de cor de encarnado,
Tão linda que o mundo espanta.
Chove nela graça tanta,
Que dá graça à fermosura.

Vai fermosa e não segura.

Luís de Camões

A Porta

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de sopetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Vinícius de Moraes

Na representação do poema “Lianor” (Fig.4), a criança escolheu a personagem Pópia para interpretar o papel de Lianor, desenhando o pote que esta leva na cabeça enquanto caminha acompanhada pelo Pópio. Quanto ao poema “A Porta” (Fig.4), a criança que o representou decidiu desenhar a porta que é referida no poema e seleccionar a personagem Pópio para ser “o menininho” que passa pela porta que “abre devagarinho”.

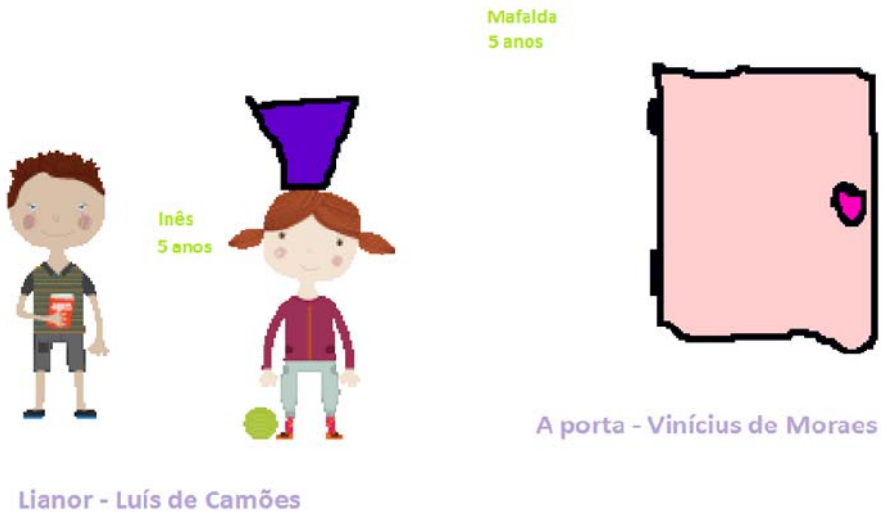


Fig. 4 – Representação em *Scratch* dos poemas “Lianor” de Luís de Camões e “A Porta” de Vinicius de Moraes

6. Comentários Finais

Os novos media, os artefactos de comunicação e ludicidade e os artefactos lúdicos fazem parte integrante das vidas de crianças e estão a alterar as formas como pensam, interagem, aprendem e apreendem o mundo em que vivem.

A investigação Scratch'ando com o sapo tem por base a intervenção estratégica da ludicidade, comunicação e criatividade e pretende desenvolver a literacia e promover a aprendizagem de competências ligadas à literacia mediática utilizando, para o efeito, a aplicação informática *Scratch* e os tutoriais e personagens "Vieram de longe" e "Um dia na quinta" disponibilizados no portal kids.sapo.pt. e da autoria da equipa do projecto Scratch'ando com o sapo (2009/2010-labs.sapo/ua.pt). Assim, através do conhecimento adquirido durante a experienciação com a aplicação e programação *Scratch*, construíram-se , no jardim de infância, várias estratégias de assessoria às crianças que explorando e brincando com o Scratch adquirem essa competências, assegurando o fluxo criativo, lúdico, crítico e produtor de alternativas, exercendo, entre si, práticas da metacomunicação.

Tendo em consideração os resultados obtidos até à fase actual em que o projecto se encontra, acredita-se que o *Scratch*, sendo uma aplicação informática dirigida a crianças mais crescidas – a partir dos 8 anos, torna-se num brinquedo fundamental para a educação de infância, tendo como efeitos, entre muitos, a aprendizagem social de competências da literacia do século XXI: ler-escrever-contar-programar-brincriar, possibilitando a conexão entre ludicidade-trabalho-estudo-criatividade.

Bibliografia

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Chaves, M. e Dutschke, G. (2007). *Kid's Power. A geração net em Portugal*. Plátano Editora.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital. Bruxelas.

De Masi, D. (2003). *Grupos Criativos*. Rio de Janeiro: Sextante.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE (2008). Relatório de Modernização Tecnológica das Escolas no ano de 2007/08.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.

Instituto Nacional de Estatística – INE (2009). Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias no ano de 2009.

Lemish, D (2008). The Mediated Playground: Media in Early Childhood. In K. Drotner and S. Livingstone (eds). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Sage, Los Angeles. pp. 152–167.

Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Lopes, C. (2003). *Cidadania Activa*. Universidade de Aveiro e Civitas Aveiro.

Lopes, C. (2003a). *Ludicidade*. Edição Universidade de Aveiro e Civitas Aveiro.

Lopes, C. (2008). Ludicity: A Theoretical horizon for understanding the concepts of game, game-playing and Play. University of West of Scotland, Paisley, U.K; published by Academic Publishing International, pp, 275-283.

Ofcom (2004). *The Communications Market 2004*. London: Ofcom.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, New York.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., and Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Commun. ACM* 52, 11, pp. 60-67.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. UNESCO Education Sector, Position Paper. Paris.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo

ANA PATRÍCIA SOARES DA SILVEIRA
Universidade do Minho
ana_da_silveira@hotmail.com

Resumo:
Numa altura em que é evidente a proliferação e o impacto dos meios de comunicação na sociedade, torna-se pertinente reflectir sobre formas de implementação de uma educação para os media como modelo distinto de consciencialização da realidade mediática e iniciação à política e à cidadania. É neste sentido que, com o apoio de textos de autores como Jacques Gonnet, David Buckingham, Robert Kubey, Sara Pereira, Manuel Pinto, e outros, irão ser exploradas algumas das dimensões a considerar no conceito de educação para os media; nomeadamente, a sua implementação no contexto escolar/educativo, assim como será feita uma retrospectiva dos esforços que têm sido levados a cabo, sobretudo ao nível institucional, para que a educação para os media não seja apenas uma realidade no papel. Sendo a escola o lugar onde se passam grande parte dos nossos anos formativos, deverá ser, também ela, um espaço privilegiado de consciencialização das práticas e valores democráticos através da produção de media. Por esse motivo, o enfoque deste artigo será dado, sobretudo, ao nível dos mais jovens, para quem a educação para os media na escola deveria ser já uma certeza. Não se trata, contudo, da apresentação de resultados obtidos através de trabalho empírico desenvolvido, mas antes de uma abordagem teórica, partindo de algumas premissas desenvolvidas por autores com reconhecimento e interesse nesta área.

Palavras-chave:
Educação, *media*, ensino, cidadania.

Introdução

Não há dúvida de que os *media* assumem um papel cada vez mais fulcral na sociedade moderna, moldando e influenciando a nossa visão acerca do mundo. São uma poderosa arma persuasiva, de tal como que, mesmo que tentemos abstrair-nos da sua influência, desligando a televisão ou não ouvindo rádio pela manhã, é inevitável, por exemplo, não vermos os milhares de cartazes publicitários que compõem a paisagem urbana, já que os meios de comunicação são, cada vez mais, indústrias infiltradas no mundo de todos os dias. Por esse motivo, o questionamento acerca da educação para os *media* e, mais especificamente, da introdução dos *media* na escola, é constante (Gonnet, 2007). Enquanto local privilegiado de educação e formação das crianças e jovens, a escola nunca poderá deixar de ensinar aos seus alunos os instrumentos e as capacidades para um melhor entendimento da realidade em que vivem, e já que os meios de comunicação fazem parte dessa mesma realidade (Santos, 2003), aquela deverá constituir-se como meio de iniciação à política e

consciencialização do mediatismo e das práticas e valores democráticos, através da produção de *media* (Gonnet, 2007). Desta forma, há que repensar os modelos de ensino tradicionais que, provavelmente, não farão muito sentido quando pensados à luz da actualidade. Assim, para que se possa promover uma educação para os *media* na escola, é fundamental que se insista num novo modelo de formação e relação entre professor e aluno, assente nos questionamentos e motivações deste último (*ibidem*).

A educação para os *media* é um tema de tal forma pertinente nas sociedades actuais - sobretudo porque se assiste cada vez mais ao aparecimento de novas tecnologias e plataformas digitais - que o esquecimento não pode servir como desculpa para a não capacitação dos cidadãos quanto ao uso destes novos meios (Pereira, 2000b). Esforços têm havido, sobretudo por parte de instituições europeias e internacionais, no sentido de um maior investimento na aprendizagem e preparação das populações. Os mais jovens merecem especial atenção nesta análise, sobretudo porque aqui se trata, essencialmente, de aproveitar a escola, enquanto espaço privilegiado de educação, para introduzir os "ateliês de democracia" (Gonnet, 2007:130) e promover um uso mediático esclarecido.

1.Educação para os *Media* : conceito e objectivos

Antes de reflectirmos acerca da noção de educação para os *media*, torna-se útil pensarmos sobre a concepção de *media*, propriamente dita, para que exista o mínimo de equívocos na ideia que cada um de nós possa ter relativamente a este conceito. A este respeito, Jacques Gonnet (2007) considera mesmo que, apesar de não existir uma definição única de *media*, e de se associar sempre este conceito à ideia de comunicação, é ponto assente que somos conduzidos, por eles, a questionamentos e ao debate público. Neste sentido, é importante olhar para a definição de *media* que nos é apresentada por David Buckingham (2003), já que este se revela muito claro na apreciação que faz da mesma. Segundo refere, este termo inclui um conjunto de comunicações modernas, tais como, a televisão, o cinema, o vídeo, a rádio, a fotografia, a publicidade, os jornais, as revistas, a música, os jogos de computador e a internet. Para o autor, os textos mediáticos são os programas, os filmes, as imagens, os sites da *web*, que são conduzidos por estas diferentes formas de comunicação mediatizada. Muitos destes são também chamados *mass media*, porque se destinam a largas audiências, não obstante o facto de alguns *media* se destinarem a audiências pequenas e especializadas. Para Bunckingham (2003:3) não existe, sequer, motivo para excluir desta definição os formatos mais tradicionais, como o caso do livro, já que também eles são formas mediadoras na representação do mundo.

Quando nos debruçamos sobre o conceito de educação para os *media*, rapidamente nos damos conta de que não existe, de todo, uma definição universal – havendo quem fale em literacia digital, educomunicação, literacia da informação - embora os objectivos a alcançar apontem na mesma direcção. Segundo Sara Pereira (2010b), a educação para os *media* é uma área centrada na economia e nas políticas sócio-culturais, tratando-se, no essencial, de um conjunto de competências (e processos de respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido e análise crítica (interpretação) dos *media,* bem como às capacidades de expressão e comunicação através desses mesmos *media*. Para a autora, não basta que exista acesso, sendo fundamental que se promova o ensino de um uso mediático esclarecido. Neste sentido, a relevância da educação para os *media* reside em algumas das seguintes razões: é uma área chave no que toca à formação de cidadãos melhor informados e mais esclarecidos, trata-se de um dos terrenos centrais dos direitos dos cidadãos, não se esgota na investigação, já que pretende actuar na promoção de uma cidadania interveniente; e a proliferação das novas redes, plataformas e ferramentas digitais coloca em

evidência necessidades básicas ao nível da alfabetização e formação de todos os cidadãos, por forma a atenuar os riscos e formas de exclusão social (*ibidem*).

Manuel Pinto (2003a), por sua vez, considera que a tentativa para encontrar uma definição de educação para os *media,* se trata de uma questão, não só terminológica, como também conceptual. Para o autor, estamos perante uma definição que aponta no sentido de uma centralização da tarefa educativa nos próprios *media*, quando, na realidade, se pretende educar para a comunicação. E portanto, partindo do pensamento de Paulo Freire e de Jesús Martín-barbero (cit. em Pinto, 2003a:3), Pinto diz-nos que a ideia de comunicação deve ser pensada em conformidade com a cultura, as relações e as práticas sociais.

2. O papel das Instituições Europeias e Internacionais

É hoje consensual a ideia de que caminhamos, cada vez mais, no sentido de um mundo tecnológico e digital, em que somos apenas peças de um puzzle que se vai montando à medida que se aposta em novos modelos de informação e comunicação. É inevitável afirmar que vivemos, mais do que nunca, na era dos códigos da tecnologia e, por esse motivo, e pela necessidade de se investir na formação de cidadãos esclarecidos, fomentando o uso e as competências na utilização desses novos meios; tem vindo a assistir-se ao esforço das instituições europeias e internacionais no sentido de se colocarem estas tendências na agenda das preocupações políticas. Aqui, podemos destacar o papel da UNESCO, da Comissão Europeia e do Conselho da Europa.

2.1.UNESCO

No âmbito de actuação da UNESCO, podemos referir o papel activo que tem vindo a adoptar, promovendo actividades ligadas à comunicação e à educação, e chamando especial atenção para as questões da educação para os *media*, especialmente a partir de 1964 (Santos, 2003). São de destacar, a organização de reuniões internacionais para discussão do tema, e a realização, em 1970, do Simpósio Internacional sobre o Impacto da Representação da Violência nos *Mass Media* nos Jovens e Adultos. No início dos anos 80, a educação para os *media* era parte integrante dos programas da UNESCO, sendo assumida pelo Sector de Comunicação, Informação e Informática, a partir de 1990. Desde essa altura, têm sido organizadas várias conferências e reuniões, com a presença de vários Estados-Membros, nas quais se discutem e aprovam medidas de apoio à educação para os *media* (*ibidem*).

De entre as várias medidas adoptadas, é importante referir a *Grunwald Declaration on Media Education*. Desenvolvida em 1982, esta Declaração reconhece a omnipresença dos *media* na vida das pessoas, no sentido de que existe um grande número de cidadãos que são consumidores mediáticos, e chama especial atenção para o caso das crianças, para quem o tempo passado em frente à televisão é, em muitos casos, superior ao tempo passado na escola. Pretende alertar para o facto de o impacto dos *media* ser uma realidade indiscutível e, como tal, ser necessário aceitar a sua penetração em todo o mundo e apreciar a sua importância como um elemento da cultura nos nossos dias. Deste modo, defende, no essencial, a criação e implementação de programas de educação para os *media*, não esquecendo a importância da sensibilização e formação de professores e educadores; assim como o incentivo à investigação nesta área. Educar para os *media* deve ser uma preocupação familiar, política e social, tal como pode ler-se nesta Declaração, sendo fundamental preparar os jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons, por forma a tornarem-se cidadãos esclarecidos e participantes.

2.2.Comissão Europeia

Ao nível da intervenção da Comissão Europeia, são de destacar a elaboração da Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 20 de Dezembro de 2007; e a Recomendação de 20 de Agosto de 2009. A primeira, trata-se de uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital, em que, no essencial, se aconselha os Estados-Membros a incentivar as autoridades a serem mais activas no que toca à educação para os *media,* a definirem novos critérios de avaliação e a elaborarem códigos de conduta/ normativos com o envolvimento de todas as partes interessadas. A Recomendação de 20 de Agosto de 2009 é sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. Nesta, destacamos o artigo 15, já que chama a atenção para as questões da cidadania e da inclusão na sociedade de informação de hoje, no sentido de que é fundamental apostar-se na literacia mediática como condição essencial para o exercício de uma cidadania activa, evitando novas formas de exclusão social.

2.3.Conselho da Europa

O Conselho da Europa tem vários sectores que se dedicam, embora não exclusivamente, a estas questões. São de destacar, o Conselho da Cooperação Cultural (CDCC), o Comité Director sobre os Meios de Comunicação de Massa (CDMM), a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa – responsável pela aprovação de várias Resoluções e Recomendações -, e a Comissão da Cultura e da Educação (Santos, 2003). No seio do primeiro, foram desenvolvidos vários projectos, entre os quais, "Democracia, Direitos do Homem, Minorias: aspectos educativos e culturais" (entre 1993 e 1997) e "A Educação para a Cidadania Democrática" (lançado em 1997). Por seu lado, o CDMM tem publicado várias Recomendações e Resoluções cuja preocupação central é a educação para os *media*. Em termos gerais, podemos ainda fazer referência a outras iniciativas de merecida importância, tais como, a publicação da obra *L`Éducation aux Médias das L`Europe des Années 90*, da autoria de Len Masternan; e o patrocínio do Conselho da Europa e da Comissão das Comunidades para a criação da Associação Europeia de Educação para os *Media* Audiovisuais (AEEMA), em 1989 (*ibidem*).

Mais recentemente, é de destacar a elaboração da Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Dezembro de 2009. Nesta, é fundamental chamar a atenção para o disposto nos artigos 26 e 37, não descurando a importância dos restantes. Neste sentido, o 26º artigo fala da obrigatoriedade de a Comissão apresentar um relatório sobre a aplicação da presente directiva. Trata-se, no essencial, do desenvolvimento de mecanismos que permitam dar conta daquilo que se vai desenvolvendo em termos de educação para os *media.* Esta medida é importante para que a educação para os *media* seja, efectivamente, posta em prática. O artigo 37 fala, essencialmente, das competências dos cidadãos, no sentido de que é importante que os indivíduos sejam capazes de fazer escolhas e de compreender a natureza dos conteúdos e serviços mediáticos.

3.Educação para os Media: cidadania e contexto educativo

3.1.A cidadania

Quando se pensa em educação para os *media*, está implicada também a ideia de educação para a cidadania, já que se trata, especialmente, de uma forma distinta de iniciação à política e consciencialização da realidade mediática, constituindo-se como elemento fundamental das práticas e valores democráticos (Gonnet, 2007).

> *Conceber a educação para os media como esta tradução da indispensável iniciação à política, com referência aos nossos valores humanistas, não seria algo demasiado ambicioso, mas apenas sinal de responsabilidade. Tal constituir-se-ia como um elemento regenerador das práticas democráticas, contra as ditaduras, sempre prontas a achincalhar o respeito pelo pensamento do outro (Gonnet, 2007:140).*

Partindo das palavras de Jacques Gonnet (2007), torna-se, agora, imperativo, debruçarmo-nos sobre o conceito de cidadania, por forma a perceber melhor que objectivos se pretendem alcançar quando se fala de uma educação para a cidadania como elemento importante de construção do saber e de uma sociedade que se questione sobre si própria. Assim, estamos perante uma ideia que ainda não reuniu consensualidade no que diz respeito ao alcance de uma definição universal, mas que tem feito parte do discurso político e científico, tendo encontrado múltiplas concepções, de acordo com diferentes disciplinas e correntes de pensamento (Macedo,S/D). Historicamente, ser cidadão implicava pertencer a uma determinada sociedade, sendo portador de determinados direitos (direitos civis, direitos políticos e direitos sociais) e deveres (Pereira, 2010c). Contudo, esta ideia restrita de cidadania encontra-se, actualmente, ultrapassada. Hoje, não podemos compreender este conceito desarticulado da ideia de socialização, já que o cidadão é aquele que é sujeito dessa socialização em contexto democrático, capaz de assumir responsabilidades, de decidir de forma autónoma, de solucionar conflitos sem recurso à violência, e de reforçar e praticar actos de solidariedade (Tedesco, cit.em Macedo, S/D:334). Ser cidadão implica, assim, olhar para duas dimensões distintas, mas que acabam por se unir e complementar: por um lado, trata-se da consolidação de um conjunto de direitos e deveres (dimensão formal), e por outro, implementa a ideia de indivíduo activo e participativo na sociedade, com vista a transformar os contextos sociais dentro da pluralidade (dimensão social) (Macedo, S/D). Existem, segundo Sara Pereira (2010c), vários quadros teóricos relativos ao entendimento do conceito e exercício de cidadania em que se conjugam, no essencial, três aspectos fundamentais: o ´saber`, o ´valorizar` e o ´agir`. Neste sentido, toda a acção cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e acções, para uma participação reflectida e empenhada.

O exercício da cidadania tem sido olhado por alguns autores com algum cepticismo. Lipovetsky e Petrella (cit. em Macedo, S/D:335) falam-nos da crescente redução da participação, do aumento do sentido individualista do cidadão, da perda de confiança nas instituições sociais e políticas, e da constante indiferença dos sujeitos relativamente ao que se passa à sua volta. Este défice do exercício da cidadania não deixa de estar ligado, também, ao afastamento da escola relativamente às mudanças e transformações sociais. Por este motivo, é importante repensar as políticas presentes nos sistemas de ensino, para que os jovens possam, desde cedo, ser educados no sentido de uma participação consciente, responsável e activa na sociedade, constituindo-se a escola como um meio que, necessariamente, deve adaptar-se à sociedade moderna e apostar na formação e no incentivo à autonomia e desenvolvimento crítico dos jovens (Gonnet, 2007).

3.1.1.Iniciação à política e à democracia

Maria Santos (2003:53) considera:

> *No sentido clássico, a educação para a cidadania visa proporcionar aos indivíduos o conhecimento da organização da democracia e das instituições democráticas de modo a que possam exercer as suas responsabilidades de cidadãos, conscientes do seu direito e do seu dever de participação e de intervenção nos vários domínios da vida social.*

Trata-se de olhar para a educação para os *media* como uma forma de aprendizagem da democracia, já que é através dos meios de comunicação que os cidadãos tomam contacto, por exemplo, com os políticos. Contudo, na prática, o que acontece é que há um afastamento real daquilo que a vida democrática tem de mais importante: a sua dimensão local, na qual o cidadão está mais envolvido (Santos, 2003). Serão os assuntos que lhe estão mais próximos e que mais directamente lhe dizem respeito, aqueles que mais estimulariam a sua participação. No entanto, como não são projectados nos *media*, a participação é deixada para segundo plano. Contudo, não se trata, aqui, de utilizar os estabelecimentos de ensino como lugar para instituir nos alunos determinada ideologia política, mas antes de criar instrumentos que permitam que o estudante desenvolva a sua autonomia crítica e participação enquanto cidadão, em todos os campos da vida social, cultural e política (*ibidem*).

A escola deve constituir-se como elemento activo, na medida em que deve ensinar os alunos a utilizar e a decifrar os meios de comunicação, para além de se dever constituir como um lugar de iniciação à cidadania, à democracia, à política e à reflexão da actualidade, através da produção de *media* (Gonnet, 2007). Trata-se de aproveitar o espaço escolar – que deve também adaptar-se à sociedade moderna - para introduzir estes "ateliês de democracia" (Gonnet, 2007:130), em que os jovens preconizam um processo diferente daquele que têm na sociedade, já que colocam em acção um processo de transformação e de aprendizagem ao serem, eles próprios, produtores de *media*, evidenciando uma iniciação à pluralidade de pensamento e uma responsabilidade activa.

Para que esta iniciação à cidadania funcione, é importante não esquecer alguns aspectos essenciais, para que a escola não seja somente um lugar de instrução, mas também de partilha de saber e de diálogo; devendo, neste sentido, ser valorizada por toda a sociedade (Gonnet, 2007). Esta ideia pressupõe a abertura do espaço escolar a toda a comunidade, contrariando a concepção tradicional de escola fechada aos alunos e professores. Mais especificamente, no caso da política, seria importante aproveitar o contexto escolar para a implementação de discussões e debates, permitindo, também, aos mais novos um contacto mais directo com os políticos e as suas ideias. Contudo, é necessário estarmos conscientes de que esta introdução da política na escola terá, eventualmente, consequências e riscos, devendo ser feita de forma cautelosa (*ibidem*).

> *É saudável que as crianças e os adolescentes interroguem os políticos. É saudável que, pelo seu trabalho, sobre todos os temas da nossa vida, provoquem debates. Ignorar esta força viva é o mesmo que ignorar não apenas o futuro de um país, mas também esquecer a alimentação dos circuitos democráticos. A partir do momento em que os projectos construídos por alunos e professores contribuem para melhorar a compreensão sobre o funcionamento das instituições e o diálogo sobre a vida pública, torna-se útil solicitar a presença dos eleitos (Gonnet, 2007:127).*

Esta reflexão coloca-nos uma questão fundamental, relativa ao interesse e conhecimento dos mais novos no que toca às questões políticas. Neste sentido, Buckingham (2000) refere que os jovens são normalmente representados como ignorantes, cínicos e apáticos, em associação a um aparente declínio da democracia e virtude cívica. Por outro lado, afirma que há quem considere que eles são frequentemente excluídos do domínio político e das formas dominantes do discurso político, o que acaba por justificar este último argumento. E portanto, do lado dos próprios políticos, outras questões poderiam, aqui, ser postas em causa, nomeadamente, o facto de aqueles estarem, ou não, interessados em debater assuntos políticos com os jovens não votantes. Isto, porque parte do problema poderá, eventualmente, estar relacionada com a lógica propagandística e eleitoral dos partidos e dos dirigentes políticos.

O certo é que, independentemente das concepções que se possa ter acerca da relação que os jovens mantêm com a política, a verdade é que existe uma importância crescente relativa à

introdução desta, no ambiente escolar. Esta relação entre a escola e a política implica um esforço, também, por parte dos professores, no sentido de encontrarem formas para transmitir aos alunos a relevância deste tema. Não basta fornecer informação, sendo fundamental incitar ao envolvimento dos estudantes e, a este respeito, a educação para os *media* torna-se significante na definição de possibilidades para a prática da cidadania (Buckingham, 2000).

4.Educar para os *media* no contexto escolar

Existe, efectivamente, por parte de alguns grupos, um esforço em introduzir os *media* na escola, sobretudo pelo facto de estes terem um importante papel na forma como olhamos a realidade, já que nos oferecem ideias, imagens e representações dessa mesma realidade (Buckingham, 2003). Esta certeza leva a que seja necessário, cada vez mais, uma educação para os *media* no contexto educativo, para que o aluno possa, desde logo, desenvolver capacidades preventivas e criadoras, tornando-se autónomo, responsável e consciente do seu papel (Gonnet, 2007).

Como Maria Santos (2003) considera, se pensarmos nos propósitos da educação para os *media*, rapidamente percebemos que vão de encontro aos objectivos gerais do ensino, definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº46/86 de 14 de Outubro).

Vejamos, como exemplo, os seguintes artigos:

Artigo 1 nº2 – O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Artigo 2, nº5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

A partir da leitura dos artigos supracitados, rapidamente se compreende como a escola deve ser um lugar de iniciação à política, ao exercício de uma cidadania esclarecida e das práticas democráticas, indo, assim, de encontro aos objectivos da educação para os *media (*Gonnet, 2007). A pedagogia deve privilegiar os instrumentos de conhecimento necessários para que os alunos sejam os construtores do seu próprio saber, não só na infância e juventude, como também ao longo de toda a sua vida. Eles devem ser capazes de construir o seu próprio conhecimento, de modo a poderem vir a ter um lugar activo na sociedade.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação para uma cidadania responsável deve ser um objectivo integrado em todas as disciplinas escolares, assim como nas actividades de complemento curricular, embora esta seja ainda uma realidade que não está, segundo investigações empíricas desenvolvidas, completamente generalizada no sistema de ensino português (Santos, 2003).

É certo que habitamos uma sociedade em que os meios de comunicação desempenham um papel fundamental em todas as áreas da vida, sobretudo nos aspectos sociais, políticos e culturais, tendo uma importância significativa no quotidiano dos cidadãos, em geral, e das crianças em particular (Pereira, 2000b). Através do simples pressionar do botão, os mais novos têm acesso a uma conjunto de conteúdos televisivos que lhes estão destinados, embora possam facilmente aceder àqueles que estão pensados para as audiências adultas. O mesmo acontece relativamente aos

outros meios de informação e comunicação, tais como a rádio, a internet, o vídeo e as consolas de jogo. Sobretudo com o advento das novas tecnologias, potenciadoras de uma nova e fácil acessibilidade por parte das crianças, torna-se imperioso preparar os cidadãos, especialmente os mais novos, a viverem e conviverem de forma saudável com o ambiente mediático que os rodeia, repensando também o conceito e formas de cidadania (*ibidem*).

4.1.Educação nova: a visão de Jacques Gonnet

Jacques Gonnet (2007) explora as questões da introdução dos *media* na escola, especialmente o conceito de Educação Nova, sendo um eloquente defensor da produção de *media* na escola. O autor fala do desenvolvimento de dois tipos de capacidades: a preventiva - pretende prevenir os mais novos contra as formas de influência e manipulação mediática - e a criadora a partir dos *media* - pretende que aqueles sejam capazes de se apropriar do máximo de informações a partir da sua própria visão sobre qualquer tipo de documento mediático. A escola assume, aqui, um papel fundamental, já que é, antes de mais, o lugar onde os jovens passam grande parte do seu tempo, devendo constituir-se como um elemento auxiliar na educação e produção de *media*, promovendo a relação com o saber (*ibidem*). Neste sentido, a escola, através da figura do professor – elemento essencial e que não deve ficar à margem de uma análise deste âmbito – deve criar nas crianças e nos adolescentes o gosto pelo saber, já que a sala de aula é o lugar privilegiado de acolhimento das suas questões. Contudo, na prática, aquilo que se observa consiste num desfasamento entre esta autonomia e desenvolvimento da curiosidade e espírito crítico, e a organização global e expectativas da comunidade educativa, concebidas para que as regras do jogo se inspirem no ensino tradicional de mera transmissão de conhecimentos (Gonnet, 2007). Esta relação com o saber é também uma relação com o desejo, que se traduz no "desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si, e o desejo de saber (ou de aprender) não é mais que uma forma – que advém mal o sujeito experiencia o prazer de aprender e de saber" (Gonnet, 2007:71). Neste sentido, a escola deve estar consciente e disponível para esta aprendizagem, não devendo privar-se da implementação de novos modelos de formação, incentivados pela vontade de aprendizagem dos estudantes. Deve provocar no aluno o desejo da descoberta, dando-lhe os mecanismos essenciais para melhorar, também, a sua relação com o mundo, o que pode traduzir-se, por exemplo, na produção de jornais escolares. É nesta autonomia que assenta, também, o fundamento e espírito da Educação Nova, que propõe um novo modelo de formação e relação entre professor e aluno, assente nos questionamentos e motivações do último (Gonnet, 2007:73).

Contrariamente ao modelo tradicional de educação, que se apoiava numa transmissão baseada em definições dadas pelos adultos sobre o que deve ser sabido, aprendido e transmitido; é agora objectivo da Educação Nova permitir que o aluno explore a sua criatividade e curiosidade, participando de forma activa no processo de aprendizagem. O professor deixa de ser visto como uma figura meramente autoritária, para passar a ser um companheiro do estudante, e alguém que lhe permite, antes de mais, explorar os caminhos do saber. "O aluno não fica numa situação passiva, sempre solicitado a restituir o saber do mestre; antes, descobre a cultura em toda a sua força dinâmica" (Gonnet, 2007:73*)*. Este desenvolvimento da autonomia crítica do estudante é um ponto fulcral na educação para os *media*, tal como refere Len Masterman (cit. em Kubey, 1997:2). Para o autor, trata-se de um modelo reconstitutivo da relação entre professor e aluno, em que as questões e interpretações deste último devem ser encaradas com seriedade. É de ressalvar, no entanto, que não se pretende aqui eliminar, por completo, a autoridade do professor, mas antes reformular e adaptar o conceito à prática daquilo que é o espírito deste novo modelo de formação, em que o tradicional se esbate e o aluno contribui, também ele, para a aprendizagem do professor (Gonnet, 2007). Robert Kubey (1997:19) considera, igualmente, que para se alcançar sucesso, no que toca ao ensino dos

media, é necessário que o professor reflicta claramente acerca dos objectivos, discutindo-os cuidadosamente com os estudantes e fazendo uma avaliação e revisão regulares desses mesmos objectivos. Na opinião do autor, é muito importante que os professores clarifiquem, para eles mesmos, os seus propósitos no que toca ao ensino destes meios.

4.2.O papel dos pais

Constituindo-se como figura primordial da formação e educação dos mais novos, os pais adquirem, desde logo, um papel importante na forma como as crianças encaram e se envolvem com o ambiente escolar e com os meios de comunicação. Neste ponto, torna-se pertinente fazer referência à controvérsia entre as ideias de instrução e de educação, embora, actualmente, esta pareça ter sido ultrapassada, pois assume-se que, no caso do espaço escolar, este serve para instruir e educar (Gonnet, 2007). De referir, apenas, que a educação supõe a existência de um guia, de alguém que tem como função ensinar; e está associada a "um espaço de negociação de conflitos de interesses, de conflitos de valores" (Gonnet, 2007:80).

Do ponto de vista da educação para os *media*, é fundamental que haja um envolvimento e compreensão por parte dos pais, já que, sem o apoio destes, o trabalho desenvolvido nas instituições educativas dificilmente será bem sucedido e terá continuidade (Pereira, 2000a). Por um lado, é importante olhar para o ambiente familiar enquanto lugar privilegiado de educação dos mais novos, no sentido da transmissão de valores e princípios (Gonnet, 2007); por outro, é importante que os pais complementem aquilo que os jovens aprendem e discutem na escola, já que estes devem permitir que, em contexto familiar, as crianças possam discutir acerca das suas experiências mediáticas (Pereira, 2000a). No fundo, trata-se da complementaridade entre o ambiente escolar e o contexto familiar, para que a educação para os *media* seja bem sucedida através do apoio mútuo entre pais e professores. Os pais podem fornecer informações importantes no que toca ao consumo mediático, como por exemplo, o tempo que os mais novos passam a ver televisão ou a jogar videojogos, que tipo de programas preferem, quais os comentários que fazem relativamente a uma série televisiva. Por sua vez, os professores podem orientar e aconselhar os pais relativamente a este consumo dos *media*, para tentarem, em conjunto, que os mais novos possam retirar daí algum saber e conhecimento (*ibidem*).

As crianças, normalmente, transportam para a sala de aula aquilo que lhes é instituído e transmitido pelos pais. Neste sentido, existe a visão de que o novo modelo de educação que aqui se tem tratado pode baralhar as marcas habituais que os pais conservam da escola (Gonnet, 2007). Contudo, é possível e imperativo que haja uma redefinição da relação dos pais com a escola, com mais possibilidade de envolvimento, interacção e discussão.

> *Portanto, não é demasiado insistente falar em situação de desbloqueamento a partir de um projecto como a actualidade na escola, porque ela atinge cada um dos pais nas suas convicções pessoais, aparecendo como um material a organizar, uma oportunidade para os diversos parceiros estruturarem os saberes de modo diferente, em vez de perpetrar uma comparticipação artificial (Gonnet, 2007:83).*

4.3.Produção de media

Um elemento essencial para desenvolver o espírito crítico é a produção própria das crianças. Esta poderá ser um meio estético para a expressão e um instrumento para a comunicação, resultando de um ciclo de acção, reflexão e diálogo em que as crianças, através das suas próprias escolhas e práticas, aprendem como a indústria dos *media* funciona e como as suas mensagens e géneros são criados (Pereira, 2000b).

A criação e a ampliação de rádios ou jornais escolares são elementos fundamentais para a comunidade educativa, tendo-se observado um desenvolvimento destes ao longo do tempo. Podem, no entanto, ter diferentes origens: a iniciativa pode partir dos adultos ou, pelo contrário, nascer no seio de um grupo de estudantes que neles se empenham até à sua realização (Gonnet, 2007:96). Quando nascem dos estudantes, são uma possibilidade que lhes é dada de exprimirem as suas ideias e exercerem direito de resposta aos mais velhos, embora isso possa complexificar as relações que mantêm com a direcção da escola. Contudo, verifica-se que estes jovens jornalistas atentam ao primado da justiça e têm o cuidado de produzir temas que são do interesse comum dos alunos e permitem, aliás, que o leitor entenda os temas que os atraem, assim como os espaços de discussão e troca de ideias (Gonnet, 2007). Neste sentido, é importante reconhecer o jornal escolar como algo concretizado na e para a comunidade estudantil, do que propriamente como algo que serve para desafiar essa mesma comunidade (*ibidem*). Questiona-se, assim, a necessidade da existência de regulamentação, para que o conteúdo seja concretizado de forma mais rigorosa possível. Não se trata, aqui, da imposição de regras rígidas ou do exercício de censura perante aquilo que é produzido pelos estudantes – que mais não é do que a expressão dos seus interesses e apresentação de temas que lhes são comuns -, mas antes da possibilidade do exercício de um direito de opinião que deve ser acompanhado por um conjunto de deveres, já que estes jovens devem ter consciência do impacto que os artigos provocam nos outros. Constitui-se como um verdadeiro exercício de cidadania, em que a responsabilidade e a liberdade de expressão são reconhecidas num quadro de respeito pelo próximo(Gonnet, 2007).

Manuel Pinto (2003a) considera que esta autonomia das crianças lhes deve ser reconhecida, dando-lhes oportunidade para enunciarem os seus pensamentos, as suas emoções e os seus interesses. E portanto, a educação para os *media* deve ter em vista a responsabilidade dos meios de comunicação face à sociedade, convocando "igualmente os mais novos e os mais crescidos a valorizar práticas de expressão e de participação, verdadeiros requisitos de uma cidadania activa e esclarecida" (Pinto, 2003a:5).

O texto seguinte é ilustrativo do prazer sentido na produção e difusão do jornal escolar.

> *Sou um jornalista estudantil. Este título que me atribuo nada tem de pretensioso, mas confesso que sinto em mim um certo orgulho quando me apercebo que pertenço, tal como numerosos amigos, a esta grande família (sem querer parecer adepto do secretismo militar). Porquê?*
> *Porque tudo aquilo que já vivenciei, desde que lançámos o Débandade, o jornal em vias de desenvolvimento, passa por ser uma sucessão de momentos ininterrupta de momentos formidáveis.*
> *Fazer um jornal é, antes de mais, a alegria de escrever. Frases, palavras violentas ou doces. E, depois, quando não se tem vontade de escrever, sempre se pode desenhar, "bandadesenhar", piratear as suas próprias páginas. Divertimo-nos, é claro.*
> *Fazer um jornal é, também, a sua paginação. Os títulos, gordos, magros, direitos, oblíquos, em itálico, proporcionam lindas horas de reflexão redactorial, e também lindas confusões.*
> *Fazer um jornal é, ainda, a estafa das fotocópias, dos agrafos, que se prolonga pela noite dentro. Nunca vi nada tão lamentável como a contabilidade do Débandade, quando por sorte era feita, sobretudo se era preciso tirar umas notas do bolso…*
> *E, finalmente, a felicidade. Suprema. Aí está ele, agrafado, rutilante, apesar do seu formato A4. Agora, só temos de recolher os frutos da nossa própria criação. Vemo-nos atirados para as altas esferas da notoriedade local. Encontramo-nos com muita gente que leu este ou aquele artigo e quer ver-nos, dizer que concorda connosco, convidar-nos para comer uns petiscos, beber, falar. Ou, muito simplesmente, dizer-nos que a nossa «folha de couve» não presta, é vulgar… (Joël Ronez, cit. em Gonnet, 2007:103)*

Conclusão

> *É preferível encarar a presença e a importância dos meios de comunicação na vida das crianças e prepará-las para um uso crítico. Impedir o contacto dos mais novos com os media, ou fechá-los a esse mundo, seria também privá-los de um conjunto de informações e de aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social (Pereira et al., 2010a:4).*

Com a citação supracitada, terminamos este artigo, sem, no entanto, termos dado por concluído todo um conjunto de possibilidades de estudo da educação para os *media*. Aliás, o caminho a seguir deverá ser o da investigação, por forma a que mais respostas possam surgir e se caminhe no sentido de uma melhor compreensão, não só dos meios de comunicação, como também das competências que os cidadãos deverão adquirir face às mudanças que emergem diariamente. Os mais novos ganham destaque, ao serem eles os protagonistas deste nosso futuro tecnológico, sendo fundamental prepará-los para um novo mundo, impedindo, assim, que se desenvolvam novas formas de exclusão social. A introdução da educação para os *media* no contexto escolar torna-se fundamental, neste domínio, e sobretudo a produção de *media*, por parte dos mais novos, deve ser encarada como parte integrante do quotidiano das escolas e como um importante elemento da formação dos alunos, promovendo a compreensão e a interacção com as questões dos *media*, e proporcionando a troca de experiências entre professor e aluno (Pinto, 2003a). Constitui-se, assim, como um verdadeiro incentivo à consciencialização da realidade mediática e exercício de cidadania (Gonnet, 2007).

Bibliografia

Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: young people, news and politics*. London: Routledge.

Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controversas fecundas*. Porto: Porto Editora.

Kubey, R. (1997). Media *Literacy in the Information Age: current perspectives*. New Brunswick: Transaction.

Macedo, L. (S/D). Educação e Literacia para os Media na Promoção da Cidadania. Livro de Actas – 4ºSOPCOM, [Disponível em http://www.bocc.ubi.pt/pag/macedo-lurdes-esducacao-literacia-para-media-promocao-cidadania.pdf, acedido em 11/12/2010].

Pereira, S. (2000a). ´ A Educação para os media hoje: Alguns Princípios Fundamentais`. *Cadernos do Noroeste. Série de Comunicação*, 14:1-2, pp.669-674, [Disponível em http://hdl.handle.net/1822/3962, acedido em 21/11/2010].

Pereira, S. (2000b). ´ Educação para os media e cidadania `. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, pp.27-29, [Disponível em http://hdl.handle.net/1822/4768, acedido em 12/12/2010].

Pereira, S., Pereira, L.& Pinto, M. (eds.) (2010a). *Como TVer*. Braga: EDUMEDIA- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Pereira, S. (2010b). Educação para os Media/Literacia dos Media. Apresentação no âmbito da unidade curricular de Media, Públicos e Cidadania, licenciatura em Ciências da Comunicação, Universidade do Minho.

Pereira, S. (2010c). Sobre Cidadania. Apresentação no âmbito da unidade curricular de Media, Públicos e Cidadania, licenciatura em Ciências da Comunicação, Universidade do Minho.

Pinto, M. (2003a). A Educação para os media: Uma aposta com futuro. [Texto-base da intervenção no Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación «Luces en el laberinto audiovisual», organizado pelo Grupo Comunicar. Huelva, Espanha, 23-26 de Outubro de 2003].

Pinto, M. (2003b) ´ Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectivas e horizontes em tempos de mudança `, *Revista Iberoamericana de Educación* , 32, pp.119-143.

Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania: a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. Intervenção na Conferência Internacional sobre "Cruzamento de saberes : aprendizagens sustentáveis" (Sessão sobre educação e reflexividade : onde se aprende o quê?), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 27 e 28 de Novembro de 2002,[Disponível em http://hdl.handle.net/1822/2758, acedido em 30/12/2010].

Santos, M. (2003). *A Educação para os Media no Contexto Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Legislação

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões de 20 de Dezembro de 2007. Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas, [Disponível em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PT:PDF, acedido em 30/12/2010].

Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007. Jornal Oficial da União Europeia, [Disponível em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:PT:PDF, acedido em 30/12/2010].

Grunwald Declaration on Media Education de 1982, UNESCO, [Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, acedido em 30/12/2010].

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da Republica nº 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa, [Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf, acedido em 30/12/2010].

Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009. Jornal Oficial da União Europeia, [Disponível em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF, acedido em 30/12/2010].

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Fora de Portas, os media na escola…

EDUARDO MANUEL FERREIRA NAIA
Escola Secundária Domingos Rebelo[(1)]
eduardonaia@yahoo.com.br

Resumo:
O projecto Fora de Portas surgiu da necessidade de a Escola Secundária Domingos Rebelo dar a conhecer as inúmeras actividades realizadas ao longo de um ano lectivo por alunos e professores nos meios de comunicação social regionais e ou nacionais. Este querer partilhar momentos únicos, vividos e sentidos no interior da escola visa mostrar a todos uma escola activa, dinâmica e rica em experiências: desde a mais pequenina actividade de sala de aula à grande palestra ou visita de estudo a um país estrangeiro.
Era preciso saltar os muros, ir ao encontro dos outros, aproveitando os meios tecnológicos do nosso tempo e imortalizando na palavra, na imagem e no som os tantos eus que dão corpo à Escola Secundária Domingos Rebelo. O professor que promove uma actividade escreve um artigo que servirá de suporte ao texto icónico e que descreve/ sintetiza a actividade realizada. Posteriormente, os coordenadores do projecto têm a missão de recolher todo o material a publicar e procedem também à sua selecção, correcção (sempre que necessário) e organização gráfica. Na verdade, desde que surgiu a possibilidade de as suas actividades serem reconhecidas através da publicação, tanto os professores como os alunos têm sentido cada vez mais uma forte motivação para colaborar com o projecto Fora de Portas, pois os artigos publicados tornam-se evidências do seu percurso profissional e escolar. A recolha deste material (texto, fotografia e ou vídeo) dos eventos levados a cabo pelos alunos e ou professores (dentro ou fora da escola) a fim de divulgar junto dos meios de comunicação social, em especial no Jornal Açoriano Oriental, na Rádio Atlântida e na RTP-A, e no blog da escola, é a principal actividade da equipa do Fora de Portas. Porém, outras se destacam como a realização de entrevistas radiofónicas e televisivas sobre as diversas actividades realizadas e a promoção e organização de encontros nacionais intitulados *Mass Media e a Escola*, de dois em dois anos, como se verificou em Novembro de 2008 com o I Encontro Nacional *Os Mass Media e a Escola – Comunicação para o Mundo* -, que envolveu cerca de 800 participantes (alunos do ensino secundário dos Açores, alunos do ensino superior da Universidade dos Açores, docentes dos ensinos secundário e superior dos Açores, Madeira e Portugal Continental, directores de jornais, rádios, televisão e websites), e o II Encontro Nacional *Os Mass Media e a Escola – Ondas de Rádio*, em 2010, que contou com a presença de alunos e professores dos ensinos secundário e superior dos Açores e de Portugal Continental e directores de rádio, envolvendo cerca de 600 participantes. Os principais objectivos do Fora de Portas são dar a conhecer à comunidade as actividades/ acontecimentos realizados dentro ou fora da escola, motivar a comunidade escolar para a utilização das TIC, possibilitar o contacto e o trabalho com o computador, com vários programas informáticos, com a internet e com as câmaras fotográfica e de vídeo, incentivar o gosto pela escrita e pela leitura e promover o sentido de pertença de toda uma comunidade. Em suma, este projecto tem sido uma mais-valia para garantir a visibilidade deste estabelecimento de ensino como uma instituição empreendedora junto da comunidade envolvente.
Palavras-chave:
Escola, mass media, divulgação, comunidade, cidadania.

1. Enquadramento

O projecto Fora de Portas enquanto projecto escolar teve na sua génese a intenção de desenvolver estratégias comunicacionais, nunca esquecendo que funcionaria como "outro media" com impacto na opinião pública da comunidade escolar e das comunidades da ilha de São Miguel, do arquipélago e das açorianas na diáspora.

O Fora de Portas emergiu num tempo em que todo o Mundo é assolado por uma forte acção dos "media" e arrastou consigo a Escola Secundária Domingos Rebelo nesta troca de dar e receber numa perspectiva de construção de um cidadão actuante e participativo.

Este projecto informa e forma social e culturalmente quem lê os artigos publicados, construindo uma imagem de escola empreendedora. Esta, ao utilizar os media através do Fora de Portas, espelha o que faz, o que dinamiza, isto é, reproduz o que realmente aconteceu ou acontece.

Outro pressuposto que esteve na senda da criação deste projecto e está sempre presente na sua acção é o que o Movimento da Escola Moderna[(2)] preconiza, tendo por base a pedagogia de Célestin Freinet: o método natural de aprendizagem do aluno.

O Fora de Portas, como exemplo de imprensa escolar, possibilita aos alunos a redacção de textos (artigos, relatórios, entrevistas, reportagens, etc), promovendo as três fases da expressão escrita: planificação do texto, textualização e correcção, uma vez que a divulgação dos textos produzidos para a leitura de massas carece de um enunciado escrito perfeito. Assim, o Fora de Portas segue também a pedagogia de Freinet, aproveitando as vantagens que a imprensa escolar dá: educar para a atenção, promover a leitura e a escrita de modelos textuais, corrigir permanentemente o que se escreveu, desenvolver o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, da responsabilização, sempre no sentido da construção de um cidadão pleno.

Este desafio que a ESDR abraçou é uma aposta clara na educação para os media, dimensão transversal do currículo, promovendo a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, a leitura crítica de textos, a produção escrita consciente de enunciados formadores de uma opinião. Em suma, a ESDR põe ao dispor dos seus alunos práticas pedagógicas inovadoras na sala de aula e nas várias actividades escolares.

2. Projecto Fora de Portas:

2.1. Surgimento

No ano lectivo 2007/08, a Escola Secundária Domingos Rebelo sentiu necessidade de dar a conhecer, à comunidade educativa e civil, as inúmeras actividades realizadas ao longo de um ano lectivo pelos seus alunos e professores nos meios de comunicação social regionais e ou nacionais. Era preciso saltar os muros, ir ao encontro dos outros, aproveitando os meios tecnológicos do nosso tempo e imortalizando na palavra, na imagem e no som os tantos eus que dão corpo a este estabelecimento de ensino.

Para que esta vontade se concretizasse nasceu o projecto Fora de Portas, tendo como coordenadores os docentes Ana Gonçalves e Eduardo Naia.

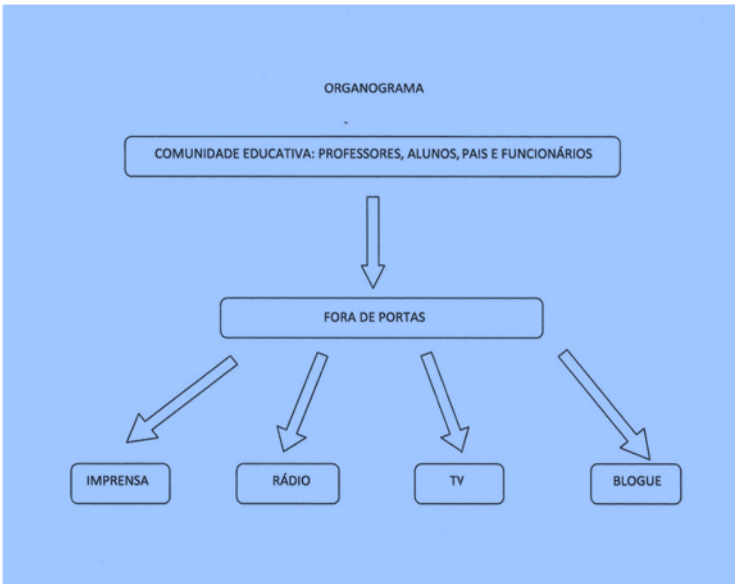
2.2. Objectivos

Este querer partilhar momentos únicos, vividos e sentidos no interior da escola pretende mostrar a todos uma escola activa, dinâmica e rica em experiências: desde a mais pequenina actividade de sala de aula à grande palestra ou visita de estudo a um país estrangeiro.

Assim, os principais objectivos do Fora de Portas são dar a conhecer à comunidade as actividades/ acontecimentos realizados dentro ou fora da escola, motivar a comunidade escolar para a utilização das TIC, possibilitar o contacto e o trabalho com o computador, com vários programas informáticos, com a internet e com as câmaras fotográfica e de vídeo, incentivar o gosto pela escrita e pela leitura e promover o sentido de pertença de toda uma comunidade.

2.3. Funcionamento

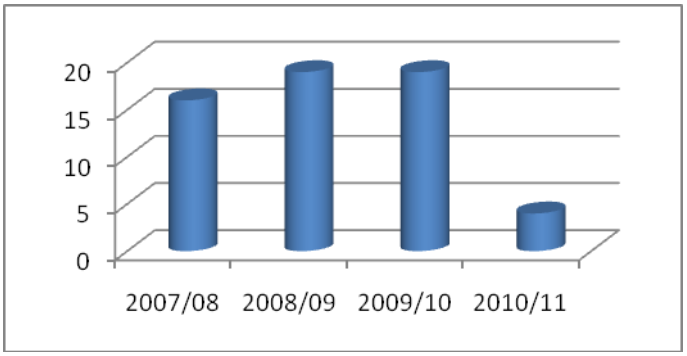
O professor que promove uma actividade escreve um artigo que servirá de suporte ao texto icónico e que descreve/ sintetiza a actividade realizada. Posteriormente, os coordenadores do projecto têm a missão de recolher todo o material a publicar e procedem também à sua selecção, correcção (sempre que necessário) e organização gráfica. Na verdade, desde que surgiu a possibilidade de as suas actividades serem reconhecidas através da publicação, tanto os professores como os alunos têm sentido cada vez uma enorme motivação para colaborar com o projecto Fora de Portas, pois os artigos publicados tornam-se evidências do seu percurso profissional e escolar. Eis o organograma do funcionamento do Fora de Portas:



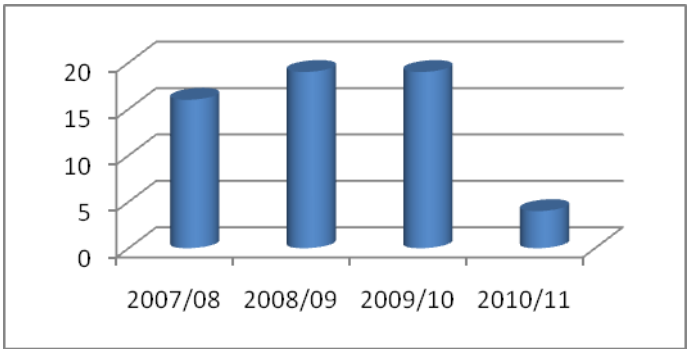
2.4. As parcerias

Os eventos levados a cabo pelos alunos e ou professores dentro ou fora da escola chegam até ao Fora de Portas via e-mail. Após leitura e correcção dos textos e escolha de imagens, os coordenadores do projecto solicitam a sua divulgação junto da imprensa regional, destacando-se os seguintes matutinos: Jornal Açoriano Oriental, Correio dos Açores, Diários dos Açores, Terra Nostra e Atlântico Expresso; e da imprensa nacional: Diário de Notícias e Sol. Eis os gráficos(3) que evidenciam o número de edições e/ou artigos publicados nos jornais anteriormente referidos:

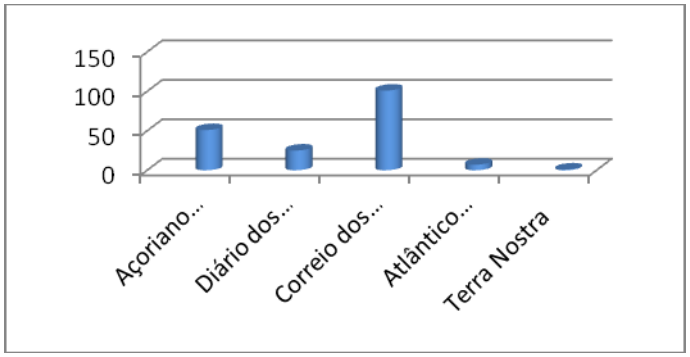
Nº de edições do Fora de Portas no jornal Açoriano Oriental por ano lectivo



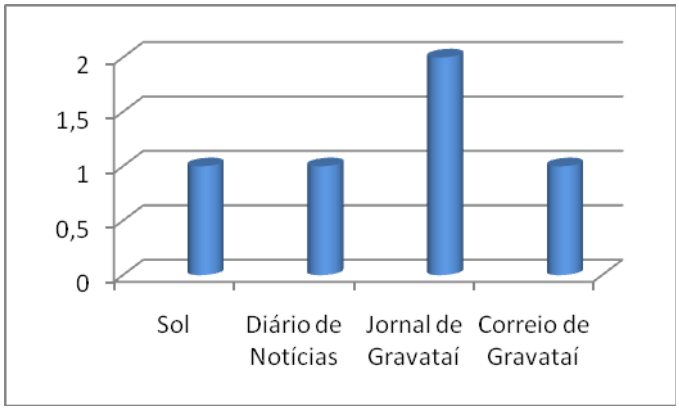
Nº de artigos do Fora de Portas publicados no jornal Açoriano Oriental por ano lectivo



Nº de artigos do Fora de Portas publicados avulso na imprensa regional

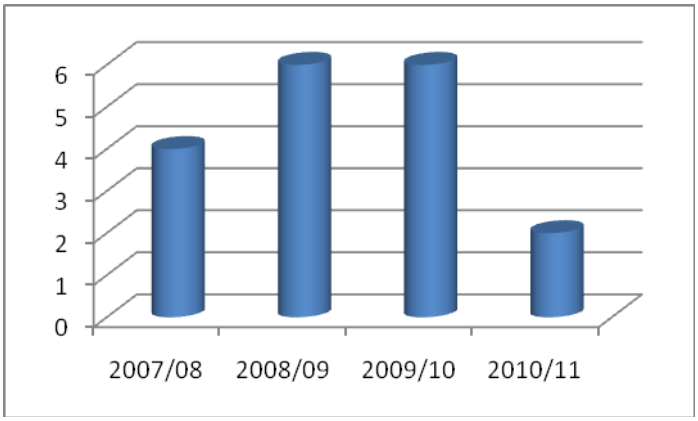


Nº de artigos do Fora de Portas publicados avulso na imprensa nacional e internacional



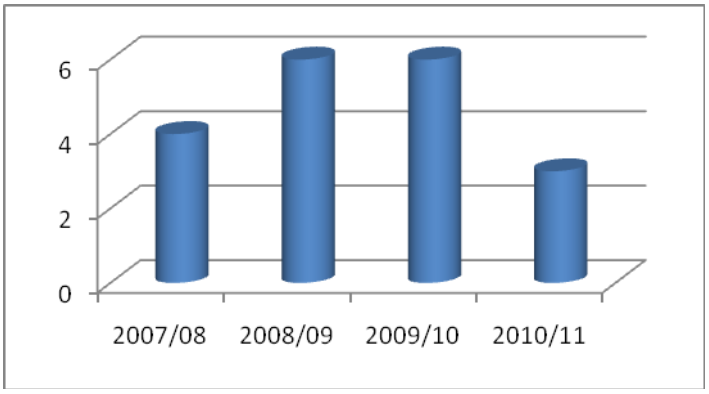
Para além da imprensa, também a rádio está envolvida na divulgação das actividades da escola, destacando as seguintes estações: Rádio TSF, Rádio Difusão Portuguesa - Antena 1 e Rádio Atlântida. O seguinte gráfico dá conta dessa parceria:

Nº de reportagens radiofónicas por ano lectivo (TSF/RDP/RATLÂNTIDA)



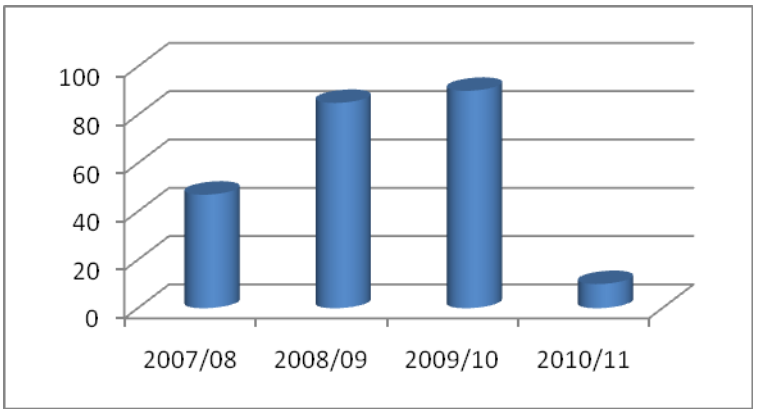
Outro grande mass media aliado ao Fora de Portas é a RTP que, tal como os outros meios de comunicação social anteriormente expressos, sempre esteve ao lado deste projecto, contribuindo decisivamente para a divulgação das actividades no continente português e nas comunidades lusas espalhadas pelos cinco continentes. Apresentam-se as reportagens que a RTP cobriu e difundiu:

Nº de reportagens televisivas por ano lectivo (RTP)



O blogue da escola é o principal centro difusor interno da escola, uma vez que é o primeiro meio de comunicação social a receber os artigos, acompanhados ou não de imagens, das actividades realizadas. Neste espaço também se encontram entrevistas, pequenos filmes e comentários aos artigos publicados. Urge realçar que a publicação dos artigos que o Fora de Portas envia para o blogue só é possível graças ao docente João Paulo que coordena esta ferramenta. O próximo e último gráfico revela a quantidade de artigos que o blogue publica.

Nº de artigos publicados no blogue da ESDR por ano lectivo



2.5. Encontros Nacionais

Outro contributo do Fora de Portas foi a criação de encontros que possibilitassem a partilha de saberes, conhecimentos, opiniões sobre a relação que se estabelece entre o ensino/educação e os meios de comunicação social e a divulgação de projectos no âmbito da imprensa, rádio e televisão escolares. O Fora de Portas pensou na criação destes encontros num espírito de itinerância, isto é, a sua realização ter lugar numa cidade ou vila diferentes de dois em dois anos sob o título *Os Mass Media e a Escola*. Cada encontro terá um subtítulo que servirá de mote para a reflexão que se pretende levar a cabo.

Em Novembro de 2008 decorreu o I Encontro Nacional *Os Mass Media e a Escola – Comunicação para o Mundo* -, que envolveu cerca de 800 participantes: alunos do ensino secundário dos Açores, alunos do ensino superior da Universidade dos Açores, docentes dos ensinos secundário e superior dos Açores, da Madeira e de Portugal Continental, directores de jornais, rádios, televisão e

websites. Este primeiro encontro pretendeu demonstrar a importância dos mass media na nossa sociedade e na escola, permitiu sublinhar a necessidade de as escolas reforçarem as suas políticas de comunicação interna e externa, possibilitou a discussão de assuntos, tais como: a capacidade de a escola desenvolver processos comunicacionais na formação da opinião pública, o valor da internet como meio de transmissão de informação, a proliferação de blogues noticiosos que podem abordar conteúdos pouco fiáveis, e deu a conhecer projectos de jornais escolares existentes em várias escolas dos Açores.



No primeiro encontro, a organização lançou um repto à representante da Madeira no sentido de o II encontro se realizar no Funchal em 2010, porém assim não aconteceu e, mais uma vez, coube ao Fora de Portas organizar II Encontro Nacional subordinado ao tema: *Os Mass Media e a Escola – Ondas de Rádio.* Este evento contou com a presença de alunos e professores dos ensinos secundário e superior dos Açores e de Portugal Continental e directores de rádio, envolvendo cerca de 600 participantes. Este II encontro trouxe ao debate a discussão de temas relacionados com a história da rádio ao longo dos tempos, o papel da rádio na escola e a rádio como entidade socializadora e formadora de indivíduos, entre outros. Não se poderá olvidar a projecção da curta-metragem sobre os momentos mais marcantes da rádio, a mostra de rádios antigos, a actuação do Coro Infantil do Conservatório de Ponta Delgada com canções alusivas à rádio e a apresentação de projectos de rádios escolares que contribuíram decisivamente para o sucesso deste encontro.





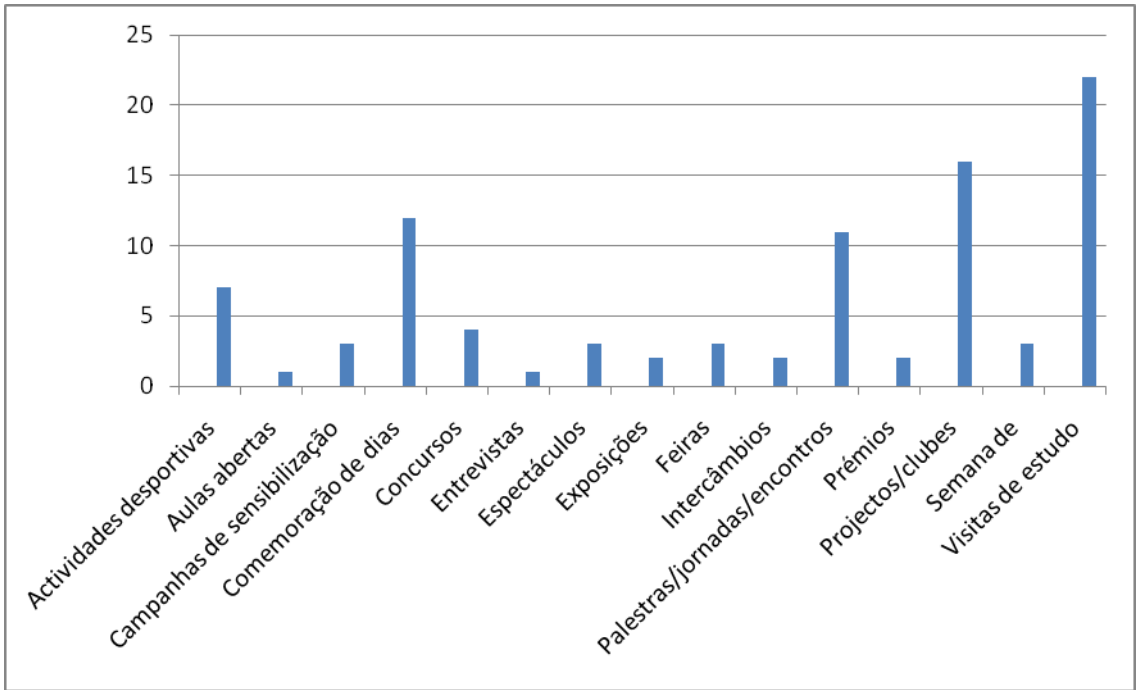
2.6. Retroacção do projecto

No final de cada ano lectivo, os coordenadores do projecto fazem uma avaliação de como correu a actividade do Foras de Portas, elaborando o respectivo relatório. Neste documento dá-se conta do número de artigos publicados na imprensa, do número de reportagens radiofónicas e/ou televisivas, do número de textos editados no blogue, das parcerias estabelecidas (reflexão sobre a sua continuidade) e do envolvimento da comunidade educativa em termos de quem foram enviados os textos: alunos, professores, funcionários e encarregados de educação; que disciplinas mais contribuíram com textos e o tipo de actividades sobre que incidiram mais os artigos publicados: visitas de estudo, aulas abertas, palestras, encontros, semanas de, intercâmbios escolas, acções de sensibilização, etc.

Este trabalho final reveste-se de uma importância vital para o Fora de Portas, pois desta reflexão se decide dar ou não continuidade ao projecto, se inclui ou não mais docentes no núcleo da equipa, se se revê ou não o protocolo de parceria estabelecido com o jornal Açoriano Oriental e se o formato da página impressa no Açoriano Oriental deverá sofrer ou não alterações (novas maquetas, novo grafismo, passar de página a jornal suplemento).

A título de exemplo, apresenta-se um gráfico que dá conta do tipo de actividade sobre a qual os textos mais se debruçaram no ano lectivo 2009/10 no Fora de Portas (página impressa no Açoriano Oriental).

Tipo de actividade versada nos textos publicados no Fora de Portas



Notas finais

(1) Escola secundária da cidade de Ponta Delgada, ilha de São Miguel, Açores.
(2) Movimento da Escola Moderna é uma associação de professores e outros profissionais da educação já com algumas décadas de tradição em Portugal. Esta associação formalizou-se em Portugal em 1976, começando a publicar o seu Boletim Escola Moderna em 1978.
(3) Os dados constantes no gráficos compreendem desde o ano lectivo 2007/08 até Dezembro de 2010.

Bibliografia

Filho, A. L., Pedagogia Freinet e Direitos Humanos: discutindo o papel da educação escolar na construção de uma sociedade não violenta. (ou a vida na escola e não a escola preparando para a vida), <http://www.educare.pt >,[acedido em 18 de Fevereiro de 2011].

Freinet, Célestin, (1975): *O Jornal Escolar*, Lisboa, Editora Estampa.

Freinet, Célestin, (1977): *A Leitura pela Imprensa na Escola*, Lisboa, Dinalivro.

Paquete de Oliveira, J. M. (1992): "A integração europeia e os meios de comunicação social", in *Análise Social*, vol. XXVII (4.º-5.º), núm. 118-119, pp. 995-1024.

(1997): "Objectivos e modelos de jornal escolar", in *Público na Escola*, núm. 76, Novembro.

(1991): "A imprensa na escola-guia do professor", *Cadernos Público na Escola*, núm. 1, Lisboa, Público Comunicação Social.

Pinto, Manuel; Baleiras, Alda; Santos, António e Pereira, Sara (1994): *Escola e comunicação social: desafios e propostas de acção*, Braga, CEFOPE da Universidade do Minho (polic.).

Tedesco, Juan Carlos (s/d): La educación y las nuevas tecnologías de la información, IIPE/Buenos Aires, <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tedesco.htm>, [acedido em 18 de Fevereiro de 2011].

Vieira, Ausenda e Fonseca, Teresa (1996): *Os jornais escolares e o desenvolvimento de novas dinâmicas educativas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Os conteúdos midiáticos sobre padrões de beleza pela ótica adolescente: uma proposta de multiletramento para o Ensino Médio

GISELE CRISTINA COHEN FONSECA
CEFET /RJ
gis.fonseca@yahoo.com.br

Resumo:
Tendo em vista o enorme aparato midiático ao qual nossos adolescentes estão expostos, o multiletramento parece estar mais próximo da realidade globalizada de acesso a informação (internet, TV a cabo, chats, sites de relacionamento). Os processos multisemióticos contemporâneos de produção de sentidos não são contemplados pelo mero letramento ainda presente na escola, pois em um mundo hipersemiotizado é preciso que o foco seja nas novas demandas cognitivas que são multimodais e englobam elementos lingüísticos, áudio-visuais, espaciais e gestuais. (The New London Group, 2000) O trabalho desenvolvido inspirou-se em uma campanha intitulada "**CAMPAIGN FOR REAL BEAUTY"**, promovida mundialmente pela empresa Dove, que trata dos padrões de beleza veiculados pela mídia que exercem forte influência na contemporaneidade. Os alunos nas aulas de Inglês de uma escola técnica federal brasileira responderam individualmente a um questionário no qual a proposta era identificar os conceitos, crenças e valores já trazidos por eles sobre o tema *beleza*. As respostas foram debatidas em aula a fim de propiciar uma tomada de consciência a respeito dos conceitos expostos e nunca antes problematizados. A leitura crítica foi estimulada através do questionamento dando início a um processo de conscientização, fato percebido nas interações subseqüentes. Como, por exemplo, quando os educandos foram expostos a um questionário, respondido desta vez em grupo, desenvolvido pelo site canadense *media awareness network* que possui em sua proposta o letramento midiático. Esta atividade será apresentada neste texto.

Palavras-chave:
Letramento midiático, padrões de beleza, atividade pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O contexto escolar é palco de diversas práticas discursivas que, na maior parte das vezes, são deixadas de lado devido a uma obrigação institucional de cumprimento de uma agenda conteudista não flexível. A riqueza de movimentos existentes nas salas de aula e o repertório de significados construídos nesse ambiente por seus participantes deveriam ser problematizados para que os alunos pudessem vir a se envolver em uma leitura crítica e uma conscientização a respeito dos significados e pudessem, a partir daí, de forma autônoma, *olhar para o mundo* mais atenta e criticamente.

Posiciono-me neste trabalho de forma a problematizar com os alunos adolescentes os conceitos de padrões de beleza, principalmente aqueles chancelados pela mídia, na tentativa de

ajudá-los a tirarem suas próprias conclusões a respeito das concepções de *belo* ajudando-os a construir um olhar mais *apurado* para esses conceitos.

O tema padrões de beleza teve por inspiração a campanha mundialmente famosa da empresa Dove intitulada "Campanha pela real beleza". A partir daí, ao aprofundar um pouco mais a discussão, pude perceber que outros aspectos de nossa cultura se constroem e se estabilizam sem que sejam problematizados. Senti que meu papel de educadora não estaria coerente com meu pensamento a respeito de uma educação transformadora se deixasse esses questionamentos sem uma possibilidade de resposta. Ao propor o tema padrões de beleza aos alunos, os mesmos se mostraram muito interessados, fato que reforçou minha impressão de que o assunto também os motivava de alguma forma.

Ter as aulas de língua inglesa como pano de fundo para esta prática de pesquisa, que será detalhada a seguir, corrobora uma idéia de educação desafiadora de verdades hegemônicas e, principalmente, como proposto nas orientações curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) no contexto brasileiro, da implementação de um currículo que, dentre outras coisas, *[possa] combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades* (cf. BRASIL, 2002:133).

Durante a pesquisa, entrei em contato com diversos autores com os quais me identifiquei e que trago aqui para enriquecer e fundamentar as idéias apresentadas. Ter o caminho iluminado por Bakhtin (2003), Vygotsky (1973, 1998, 2001), Gee (2002), Nunes (2000), Fabrício (2002) e Moita Lopes (1994, 1996, 2003) e outros, tornou o estudo, além de prazeroso, muito mais *válido.* A partir daí, passei a ser além de docente, uma pesquisadora fato este que me orgulha e motiva, pois só quando conjuguei esses dois papéis foi que percebi a importância de ambos para minha prática pedagógica.

Analisar minha própria sala de aula e propor mudanças para o *status quo* não são tarefas fáceis. Apresento a seguir o resultado desta humilde tentativa de fazer alguma diferença.

2. APORTE TEÓRICO

2.1. As contribuições de Bakhtin e Vygotsky

Vygotsky (1973) aponta que a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois, a partir dela, este último assimila a experiência histórica, tornando-se um ser social. Para este pensador, o indivíduo se desenvolve, então, não apenas interagindo com o meio, mas também em grupo, no intercâmbio das idéias. A visão vygotskyana de linguagem e interação com o outro corrobora a visão bakhtiniana de discurso, que entende a língua não isoladamente, mas como parte de um evento social de interação verbal. A linguagem seria, então, uma forma de prática social, implicando uma relação texto/contexto, uma relação dialógica na qual criamos sentidos e produzimos significado sobre o que falamos e escrevemos (Bakhtin, 2003).

No contexto educacional, tanto professor quanto aluno participariam ativamente do processo pedagógico, visto por Vygotsky como local de *vida social ativa*, i.e., onde há um sistema de criação em constante mudança e adaptação sempre em direção ao novo, ilustrando o caráter dinâmico do processo pedagógico. Alinho-me à idéia de Vygotsky de uma educação transformadora e voltada para as questões que se desenrolam fora dos muros da escola. Nas palavras do próprio, *o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas* (Vygotsky, 1998:108).

Com base nos pressupostos acima enfocados, podemos deduzir que a relação homem/meio só é possível pelos mecanismos de mediação que estabelecem o vínculo entre a experiência do sujeito e a significação do seu meio. Os elementos dessa mediação, segundo Vygotsky, são os

signos e instrumentos. Tal fato é explicitado por Moll (1996), levando em conta que o ser humano se utiliza de símbolos e instrumentos culturais – discurso, alfabetização, linguagem, etc. - para mediar a interação com os outros e com o meio. Esses elementos mediadores são experimentados na interação e depois internalizados. Essa internalização, isto é, a passagem do plano social para o plano psicológico configura o aprendizado e conduz ao desenvolvimento do indivíduo.

Para que tal passagem seja possível, os processos mediacionais são fundamentais e todos estes seriam atravessados pela linguagem. No contexto pesquisado, fiz uso do questionamento entendido aqui com base em Gallimore & Tharp (1996).

Outra importante contribuição de Vygotsky diz respeito aos comportamentos e/ou conceitos fossilizados, já que o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos ou científicos pode levar a novos comportamentos assim como pode contribuir para a fossilização ou automatização de conceitos. Considero a relevância dessas possibilidades em relação ao tema da pesquisa (padrões de beleza) por saber estar lidando com idéias altamente normalizadas. Por isso, os mesmos podem continuar da mesma forma e até serem reforçados, fossilizando-se, ou seja, sendo repetidos sem passarem por qualquer crítica.

Tomaremos, então, como base para o trabalho, a idéia do diálogo como meio de criação de contextos sociais para justificar as atividades propostas na sala de aula na qual atuo, pois o principal objetivo das atividades foi proporcionar aos alunos, um contexto de uso da linguagem para atribuição/produção de sentido sobre os conceitos padronizados de beleza. Tal procedimento se fundamenta novamente nos pressupostos vigotskianos para quem o estudo da produção de sentidos por meio das práticas discursivas entende o indivíduo como uma construção social, i.e, compreende o sujeito e o conhecimento produzido por ele como construções sócio-históricas atravessadas pela linguagem.

Bakhtin, por sua vez, contempla o aspecto da interação verbal, no qual o indivíduo passa a ocupar um papel dialógico, e o produto de tal interação torna-se limitado pela atitude responsiva do outro, ou seja, *o ouvinte, ao compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se (...)* (Bakhtin, 2003:271). Sem essa relação de alteridade, não existiria a língua por ser esta um produto da interação significada pelo enunciado. Seu objeto de estudo é a língua viva e em constante evolução, por isso nos é possível perceber a importância do contexto nesta visão dialógica, pois orienta a ligação entre os elementos lingüísticos, antes tidos como desvinculados e independentes de qualquer contexto. Além disso, esta visão discursiva ressalta o papel dos interlocutores, por conceber a interação social como altamente influenciada pelas vozes sociais, ou *ecos sociais*, levando-nos ao conceito de *heteroglossia*, que vê o indivíduo como pleno de palavras dos outros. Essas palavras *refratam e refletem o mundo* sofrendo o efeito desse mesmo universo, uma vez que da interação fazem parte signos cuja ideologia ou conceito é composto por estes ecos e, por isso, nunca neutros. Todo enunciado, unidade que é objeto da investigação de Bakhtin, emerge de um contexto repleto de valores e significados e é limitado pela alternância dos interlocutores.

Autores mais recentes como Gee (2005), Fairclough (1992) e Moita Lopes (2003) enfatizam e retomam aspectos concernentes à visão dialógica de linguagem e acredito ser pertinente acentuá-los na medida em que justificam a postura adotada neste trabalho.

Uma forma de se engajar na análise do discurso seria, segundo Gee (2005), pensar os diferentes discursos que fazem parte de uma língua. Este argumenta que utiliza o termo Discurso (com letra maiúscula) a fim de *combinar e integrar linguagem, ações, interações, modos de pensar, acreditar, dar valor , assim como na utilização de símbolos, ferramentas e objetos que possibilitem um tipo particular de identidade socialmente reconhecida (...)* (Gee, 2005:20-21). Este mesmo autor acentua ainda que, no uso do discurso, falamos quem somos e no que acreditamos, corroborando a

idéia de linguagem como ação no mundo social anteriormente discutida e que perpassa esta dissertação.

Por sua vez, Fairclough (1992) complementa a visão dos autores já discutidos ao abordar o uso da língua como prática social, pois através do discurso os indivíduos podem atuar no mundo e em conjunto com os outros. Fabrício (2002), com base em Fairclough (1992), acrescenta que o discurso seria, além de construtor do mundo social, também construído por ele e contribuiria tanto para a continuidade social quanto para a mudança social, fazendo ecoar Bakhtin e sua idéia de discurso como tendo um caráter vivencial, ideológico.

Chegamos, assim, à visão socioconstrucionista de discurso que concebe a linguagem como totalmente imbricada com a questão da alteridade (Bakhtin, 2003) e com a questão contextual, ou seja, com o espaço de interação no qual este discurso está agindo (Moita Lopes, 2003).

Moita Lopes (2003) com base nesta visão dialógica de linguagem nos mostra que o discurso, no enfoque socioconstrucionista, é entendido como construído, negociado, modelado e organizado pelos seres *no esforço conjunto de entender a vida à nossa volta* (cf. Moita Lopes, 2003:23). Além disso, a aplicação desta visão deve ser entendida como pertencente a um momento histórico específico agindo em práticas discursivas específicas e permeadas por relações de poder que produzem discursos que, se socialmente legitimados, passam a ser entendidos como *regimes de verdade* (cf. Foucault, 1979).

Desta forma, parece-me justificado eleger esta perspectiva para meu trabalho, uma vez que enfoco os padrões de beleza que podem ser entendidos em nosso momento histórico como investidos de uma força estabilizadora que estão sendo, com base nas idéias de Foucault (1979), socialmente legitimadas. Vale ressaltar que esta legitimação não é de forma alguma estática e, por isso, apresenta nichos de atuação, seja através de contra-discursos (Foucault, 1979), seja através de discursos alternativos (Lindstrom, 1992).

2.2. Visão dialógica de leitura

A dimensão dialógica de leitura percebe o processo de leitura como um ato comunicativo que engloba o texto e o sujeito que comunica algo; o propósito deste ato comunicativo e; o sujeito para o qual este ato é direcionado e o contexto em que ambos se situam (cf. Santos, 2003). Podemos, então, deduzir que o significado não está apenas **no** texto ou apenas **na** mente do leitor, e, sim, na interação leitor-texto (cf. Moita Lopes, 1996:149), limitando a percepção de que o significado possa ser variável de leitor para leitor. Assim, o fluxo de informação ocorreria de forma bidirecional, isto é, tanto ascendente quanto descendente (cf. Nunes, 1997:7).

Subjaz a este conceito de leitura a visão bakhtiniana de linguagem como prática social, na qual os significados serão sempre diferentes, visto que os sujeitos fazem parte de uma determinada sociedade e cultura que os identificam como tal, seja como sul-americanos, europeus, negros, brancos, pobres, homens, mulheres, etc. Estes sujeitos (inter)agem a partir dessas identidades e (re)constroem sua compreensão do mundo também desta forma (cf. Santos, 2003). Complementando esta visão, Nunes (1994) vê a atividade de leitura como *ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções lingüísticas, ao contexto social, à política (Nunes, 1994:14).*

Como professora de línguas, percebo que ensinar a ler um texto é ensinar a ler o mundo em sintonia com esta concepção que nos levaria (alunos e professores) ao questionamento deste mundo, nos autorizando a reconstruí-lo na medida em que nos posicionamos histórica e ideologicamente no processo de entendimento deste mundo, seguindo assim os preceitos bakhtinianos. Como sabiamente já disse Paulo Freire (1988), *a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo.*

E aprender a ler, a escrever (...) é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto (...) numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1988:8).

Partindo desses pressupostos, avançarei, nos próximos parágrafos, para a discussão da idéia de letramento, especialmente aquelas concernentes ao letramento ideológico.

2.3. Letramento ideológico e midiático

Soares (1998) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 1998:18). Já Street (1984 apud Kleiman, 1995) nos apresenta outra concepção de letramento entendida como práticas de letramento. O modelo ideológico de letramento, assim definido por Street (1984) e também utilizado por Kleiman (1995), concebe suas práticas como sociais e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (Kleiman, 1995:21). Tal perspectiva mais ideológica aplicada ao letramento confirma uma visão dialógica de linguagem, de leitura e de ser humano. Por entender os eventos de letramento como apresentando marcas contextuais, culturais e sociais, concebo este ato como social.

Em meu trabalho faço uso do material disponibilizado no site Media Awareness Network, nas aulas de inglês no contexto pesquisado. O material fundamenta-se numa visão de letramento mais ideológico, pois fornece aos pais e professores uma visão multidimensional do processo pedagógico, disponibilizando ferramentas que englobam estas diferentes possibilidades de letramento em relação aos conteúdos midiáticos, seja em relação a padrões de beleza ou quaisquer outros assuntos que circulem pela mídia contemporânea. A este tipo de enfoque multidimensional, podemos chamar de letramento visual, letramento midiático e/ou multiletramento.

Para o The New London Group (2000), tendo em vista o enorme aparato midiático ao qual os adolescentes estão expostos, este multiletramento, citado no parágrafo anterior, parece estar mais próximo da realidade globalizada de acesso à informação (internet, TV a cabo, chats, sites de relacionamento), uma vez que os processos multisemióticos contemporâneos de produção de sentidos não são contemplados pelo letramento ainda presente na escola e já discutido aqui. Para que isto ocorra, é preciso que o foco seja nas novas demandas cognitivas que por serem multimodais englobam elementos lingüísticos, áudio-visuais, espaciais e gestuais (cf.The New London Group, 2000).

A prática do letramento ou multiletramento como prática social, previamente explicada e justificada, nos conduz à necessidade de se construir um leitor mais crítico consoante com a visão vigotskiana de ser humano como ativo e transformador.

Na análise dos dados, especificarei os possíveis efeitos engendrados pela prática do multiletramento.

2.4. Leitura crítica

A partir de uma postura mais crítica em relação ao texto, creio ser mais viável chegar ao que Nunes (2005) classifica como **leitura crítica**, *um processo que desenvolve no aluno a capacidade de descobrir informações e idéias no texto e de pensar criticamente sobre elas, ou seja, a de avaliar as informações e idéias à luz de seu conhecimento e sua compreensão do mundo* (Nunes, 2005).

Coracini (1995) coloca que *caberia ao professor, através de uma metodologia menos diretiva e dominadora, criar situações* para contemplar *o aluno como ser pensante e crítico* (Coracini, 1995:14). Tadeu da Silva (2000), por sua vez, vê uma oportunidade para que as crianças e os/as jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes

de representação da identidade e da diferença (Tadeu da Silva, 2000:92). Desta forma, a escola se tornaria um espaço de negociação e contestação de conteúdos transmitidos por diversos meios, principalmente o midiático, foco deste trabalho, podendo resultar em uma formação de cidadãos conscientes de seu papel neste processo de construção e desconstrução de identidades, possibilitando uma mudança em suas próprias práticas discursivas e nas práticas discursivas de sua comunidade (Fairclough, 1992).

Trazer o questionamento do discurso midiático para o contexto escolar mostrou-se, para mim e para os alunos, uma experiência enriquecedora. Este passo dado por mim parece justificado por Freitas (2002) ao dizer que *se queremos de fato educar nossas crianças e adolescentes, não podemos ficar apenas perplexos e distantes da realidade em que vivem. É preciso nela penetrar, tentar enxergá-la a partir de seu olhar, caminhar junto com eles.*

2.5. O discurso midiático

Na contemporaneidade, a mídia pode ser tida como produtora e mantenedora dos conceitos hegemônicos de naturezas diversas devido a seu grande alcance e inserção no cotidiano das pessoas. Através da visão bakhtiniana de discurso nos é possível perceber que o discurso é altamente influenciado e construído pelas vozes sociais e que o mundo é refletido por esses *ecos* possuindo conceitos e ideologias (Faraco, 2003). Insere-se neste contexto o discurso midiático.

A mídia tem sido responsável pela composição de grande parte do repertório de significados que os alunos trazem para o contexto escolar e para Wodak (2001) as estruturas dominantes, na qual se inclui a mídia, estabilizam convenções, naturalizando-as. Além disso, refletem os efeitos do poder e da ideologia na produção de significados. Em outras palavras, a linguagem utilizada na produção de significados não exerceria poder por si só: ela se tornaria poderosa pelo uso que pessoas em posição de destaque fazem dela (cf. Wodak, 2001).

Através de seus diversos meios – jornais, revistas, emissoras de TV – a mídia tem imposto um padrão de beleza reconhecidamente associado à magreza, juventude, status social e até qualidades morais, conceitos que acabam por ecoar nos discursos dos alunos como será percebido na análise dos dados.

O discurso midiático apresenta-se composto de vozes sociais que são reforçadas pelos consumidores de seus produtos que se tornam veiculadores das ideologias subjacentes ou explícitas deste discurso. Como conseqüência, os discursos dos alunos ecoam essas ideologias que chegam até o ambiente escolar despido de criticismo.

3. Metodologia e contexto de pesquisa

Pesquisar, segundo Mc Donough & Mc Donough (1997:39), engloba: descoberta ou revelação de conhecimento oculto que pressupõe uma utilidade para quem pesquisa; e a criação de conhecimento novo que, por sua vez, pressuporia como resultado uma inovação, e até a construção de novas teorias.

Em seu aspecto mais amplo, Mc Taggart (1997:27) define o pesquisar como o estudo sistemático na busca de respostas, soluções e verdades. Nunan (1992), por outro lado, nos apresenta uma definição em um âmbito mais restrito que entende a pesquisa como um processo de investigação com três elementos: a) uma questão ou problema; b) os dados; e c) a análise e a interpretação destes dados.

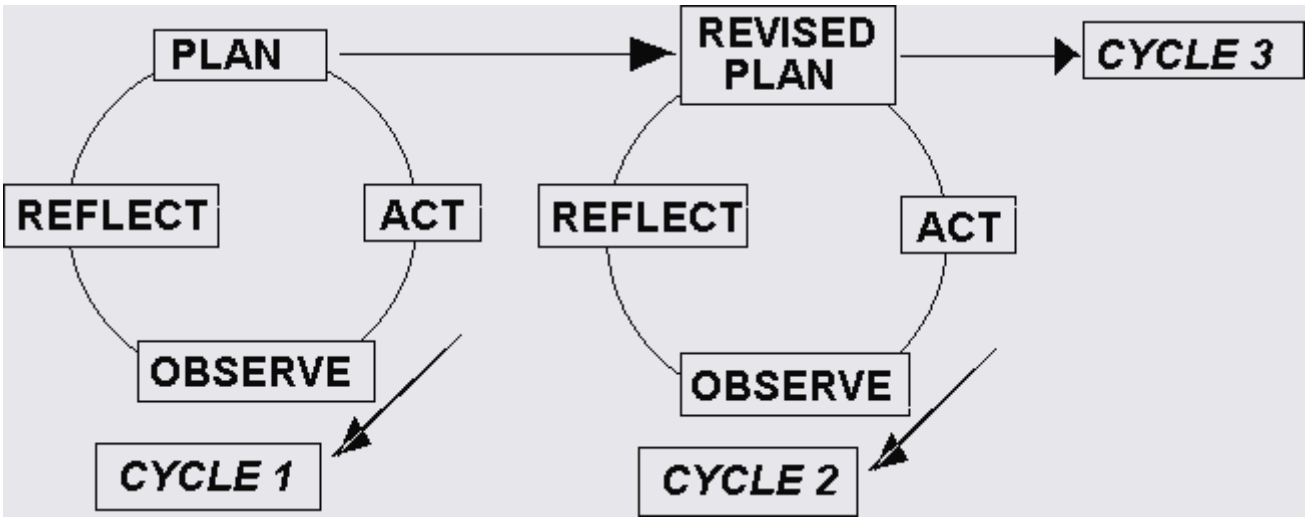
Identifiquei-me, entretanto, com o conceito trazido por Perez-Gómez (1992) que amplia as visões anteriores conferindo à pesquisa um status mais crítico, questionador e reflexivo. Acredito que

fazer pesquisa também é um ato que denuncia a visão de mundo e de ser humano de quem pesquisa.

A escolha da metodologia de pesquisa parece seguir o processo de seleção de um mapa para uma viagem que nos levará ao destino traçado no início do trajeto: algumas respostas e/ou novas perguntas. A pesquisa-ação mostrou-se mais apropriada para guiar este trabalho desenvolvido, pois o mesmo mostrou um caráter intervencionista e de transformação de minha prática pedagógica e da própria leitura dos alunos em relação ao tema padrões de beleza, uma vez que nem eu nem eles éramos os mesmos do início do processo (e em diferentes etapas do mesmo), e as modificações eram visíveis nas análises das interações.

Elliot (1991:69) define a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social para melhorar a ação. Mc Niff (1988), por sua vez, a entende como uma intervenção de pequena escala no mundo real e o exame dos efeitos dessa intervenção. Carr & Kemis (*apud* Figueiredo, 2007), a compreendem como uma auto-reflexão crítica para aprimorar a prática. De acordo com Kemmis & McTaggart (*apud* Nunan, 1992), a pesquisa-ação desempenha algumas funções principais, aqui aplicadas ao contexto escolar, tais como ser feita por professores ao invés de pesquisadores externos e objetivar a mudança, pois está situada em um contexto em que se pretende modificar/intervir.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador pode se valer do chamado processo de investigação em espiral (Riding, Fowel & Levy, 1995:3), com etapas que englobam o questionamento, a reflexão, a ação, o requestionamento e a avaliação do processo, como ilustrado no quadro a seguir:



3.1. Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma mista de 1º ano e no ano seguinte na mesma turma desta vez no 2º ano do Ensino Médio, na qual lecionei, em um centro de educação tecnológica com, aproximadamente, 36 alunos entre 14 e 17 anos. Os dados foram gerados através das interações ocorridas em sala de aula e gravadas por meio de áudio, posteriormente transcritos e analisados. Foram 5 (cinco) aulas e um encontro posterior com um grupo de 6 alunos para uma última entrevista.

4. Análise dos dados

Para este trabalho, analisarei os dados referentes ao questionário desenvolvido pelo site canadense ***media awareness network*** e respondido pelos alunos em pequenos grupos.

Para a primeira pergunta - **Why do you think there is so much focus in our society on body image? –** as respostas foram as seguintes:

Grupo 1 – Por que a imagem do corpo é algo que chama muito a atenção das pessoas. A imagem do corpo não é destinada a um único público alvo isolado. Seu poder sensual é muito chamativo para todas as pessoas.

Grupo 2 – Devido ao fato de nós seres humanos termos adquirido o padrão de beleza do mundo da moda (que foca mostrar as roupas e não o corpo), isso se tornou uma obsessão, ou seja, nosso objetivo principal é se tornar igual a eles, por isso a mídia (televisão, revistas, etc.) foca tanto essa beleza.

Grupo 3 – Porque se definiu um padrão de beleza no qual todos devem seguir, isto é, todos devem ser/ter magros, altos, belos cabelos, preferencialmente lisos. Enfim a sociedade atual reprimiu alguns sentimentos e valores, tornando-se altamente materialista.

Grupo 4 – Pela influência da mídia, porque ela "impõe" um tipo de beleza e a sociedade aceita. Por causa do dinheiro, uma boa imagem lucra bastante e atrai bastante atenção. Porque é uma sociedade preconceituosa.

Grupo 5 – Por causa que a mídia (revistas,televisão,etc.) impõe um padrão de beleza dado como o certo, e a sociedade adota este padrão.

Grupo 6 – Porque o ser humano está extremamente ligado a aparência. Uma boa aparência faz com que as pessoas sejam bem vistas pela sociedade, elas arranjam emprego mais facilmente, etc.

Podemos perceber que os grupos, de forma geral, mostraram-se conscientes da relação existente entre sociedade e imagem corporal/padrão de beleza. A pergunta possui o pronome **you** para personalizar as respostas, mas não surte o efeito esperado, pois os grupos usam termos generalizantes em suas respostas, tais como: *todos*, *ser humano*, etc. numa espécie de *ventriloquismo* termo cunhado por Bakhtin e descrito por Daniels como *o processo pelo qual a voz ou vozes do outro ou dos outros são apropriadas pelos indivíduos* (Daniels, 2003:86).

O grupo um, expõe sua opinião sem problematizá-la, como se fosse um fato imutável e faz uso das construções *é*, *não é* como forma de ressaltar a veracidade da resposta. Além disso, essa resposta parece ser apenas eco de outras vozes uma vez que é generalizada com o emprego dos termos: *a atenção das pessoas* e *para todas as pessoas*.

O grupo dois, por sua vez, se posiciona como parte do problema ao utilizar os pronomes *nós* e *nosso* além de problematizar o fato dos padrões de beleza estarem se tornando uma obsessão. Já o grupo três, critica a sociedade atual e a definição de padrões, mas não nomeia os *responsáveis* pela definição desses padrões. Por outro lado, ressalta as conseqüências dessa padronização do *belo* para a sociedade: o desenvolvimento do materialismo em detrimento de valores e sentimentos. Esta visão da sociedade parece evidenciar reflexão e questionamento dessas conseqüências, ou seja, uma leitura crítica do fenômeno social e/ou seus padrões.

Os grupos quatro e cinco utilizam o termo *mídia*, que não havia sido utilizado nos encontros anteriores, para definir de onde vem a imposição de certos valores relacionados à imagem corporal que são, segundo eles, aceitos sem questionamentos. Utilizam-se as frases: *a sociedade aceita* (grupo quatro) e *a sociedade adota* (grupo cinco) para manifestar a obediência dos membros dessa sociedade frente a uma mídia tão influente. O grupo quatro coloca ainda, que o preconceito da

sociedade contribui para que esse foco na imagem corporal seja tão intenso, mas não explica o que entendem por preconceito.

Por último, o grupo seis explica o foco na imagem corporal como uma característica do ser humano que se reflete no convívio em sociedade ao trazer para os portadores dessa boa aparência, recompensas tais como, uma boa posição social.

A pergunta seguinte - **Why do we think we should look a certain way?** – obteve as seguintes respostas:

Grupo 1 – Para termos uma boa aparência que faça com que as pessoas nos olhem com bons olhos, e ouso dizer também para conseguirmos algumas oportunidades na vida.

Grupo 2 – Para obter a aceitação da sociedade e uma boa apresentabilidade, e não ser considerado excluído, ou seja, fora do padrão imposto pela sociedade.

Grupo 3 – Porque nós nos deixamos dominar pelas imagens de beleza ideal expressadas pela mídia, televisão, internet e etc.

Grupo 4 – Porque a sociedade de uma forma geral aceita os conceitos de beleza "impostos" pela mídia. E isto ocorre durante anos.

Grupo 5 – Pois a sociedade adota como padrão, essa forma corporal que é dito como certo despertando assim preconceito as pessoas que não seguem esse padrão.

Grupo 6 – Na sociedade atual, a pessoa é classificada pela aparência. Logo, para sermos aceitos na sociedade, que é naturalmente preconceituosa, devemos ser o que eles desejam ver.

A pergunta procura através do pronome **we,** mediar as respostas, para aproximá-las do problema a fim de questioná-lo a partir de um olhar mais contextualizado. As respostas dos alunos convergem para a idéia da aceitação por parte da sociedade daqueles que seguem o padrão estabelecido: *Para termos uma boa aparência que faça com que as pessoas nos olhem com bons olhos* (grupo um), *Para obter a aceitação da sociedade e uma boa apresentabilidade* (grupo dois). O mesmo grupo dois acrescenta que a conseqüência para quem não é aceito é a exclusão. O grupo três apresenta uma leitura mais crítica e através da frase *Porque nós nos deixamos dominar pelas imagens de beleza ideal expressadas pela mídia*, se posiciona como responsável pela falta de atitude no combate a essa dominação. O grupo quatro mostra que esta imposição não é recente, e os grupos cinco e seis apontam para o preconceito presente na sociedade como estabilizadora dessa classificação pela aparência. Apesar de bem direcionada, a pergunta três faz com que os grupos 4 e 5 mantenham um discurso generalizante ao utilizar os termos *a sociedade* e *as pessoas*.

A penúltima pergunta do questionário - **How does the ideal image of a woman's body differ in other cultures? In other historic times? How does this compare to the ideal image of a man's body?** - por possuir sub-perguntas foi a que mais *exigiu* dos alunos. As respostas foram as seguintes:

Grupo 1 – Cada lugar do mundo tem o seu padrão, mas na maioria dos lugares as diferenças são muito poucas. A cultura e o momento histórico na qual está se passando também influenciam, pois a moda busca inspiração nestes fatores históricos e culturais.

Grupo 2 – Diferentemente de hoje em dia (em que a mulher deve ser extremamente magra), antigamente eram valorizadas as curvas e a forma de se vestir também era diferente. O homem era valorizado pela estrutura física (seu porte atlético) já hoje em dia uma imagem ideal seria um corpo definido, aparência moderna dentre outras coisas.

Grupo 3 – O conceito de beleza difere-se grandemente entre povos de culturas diferentes. Muitas vezes, questões como religião ou costumes, tradições que permanecem em vigor em diversos países interferem na construção da imagem de uma mulher bonita. Cada povo apresenta uma cultural própria e define, portanto o seu conceito de beleza próprio. Por isso o conceito de beleza feminino de um povo oriental, por exemplo, pode parecer estranho para a população ocidental, que tem outros costumes, outra cultura, enfim outros fatores, diferentes dos orientais constroem o conceito de beleza feminina ou masculina, dos ocidentais. Não podemos negar o fato de que o conceito de beleza realmente se transforma continuamente, assim como se transformou através dos séculos. Porém ao compararmos certas épocas de grane importância para nossa história e cultura encontraremos semelhanças quanto à aparência física, por exemplo, pensemos na grécia antiga e em sua mitologia, mais especificamente em seus deuses percebemos que nenhum deles apresentava um corpo relativamente "gordo" pelo contrário, todos tinham corpos esculturais. Essa é uma semelhança do conceito de beleza através do tempo.

Grupo 4 – Na cultura ocidental (Europa e América) o padrão de beleza é definido igualmente pelos diversos meios de comunicação (televisão, internet, jornais). Já em outras sociedades mais afastadas o "padrão de beleza" já havia sido definido há muitos anos, em alguns casos são culturas milenares.

Grupo 5 – O padrão de beleza difere em cada cultura, às vezes de forma inusitada. Coisas que achamos improváveis em nossa sociedade são consideradas normais em outras. Por exemplo, as mulheres girafas da Tailândia chegam a serem cômicas no Brasil. Apesar de ocorrer com menos intensidade, isto também serve para a imagem corporal masculina.

Grupo 6 – As "mulheres-girafa" (na Tailândia) são um exemplo marcante de como as exigências do padrão de beleza são relativas entre as diferentes sociedades. Em outras épocas, as formas do corpo ideal eram diferentes e a moda também. O que para nós hoje é "brega" eram padrões daquelas épocas. Já o ideal de corpo masculino não mudou muito, o que mudou foi a forma de se vestir.Antigamente, usar bermudas e camisetas era inaceitável. As roupas também se diferem de país para país. Em alguns lugares (Escócia, por exemplo) os homens vestem saias. Já no Brasil isso é considerado "anormal", fora do cotidiano.

As análises históricas, feitas pelos estudantes, mostraram-se pertinentes para validar os pontos salientados por eles. Mais uma vez, é possível notar o reflexo das atividades desenvolvidas anteriormente através da historicização feita por eles. O grupo 1 ressalta a construção cultural e histórica dos padrões de beleza mostrando que a leitura deles foi modificada ao longo da atividade, pois ao perceberem a influência da cultura e do momento histórico parecem ter acrescentado outros elementos à construção padronizada de beleza que anteriormente era apenas influenciada pela sociedade.Como acreditava Vygotsky, as influências sociais, culturais e históricas moldariam o desenvolvimento do indivíduo. (cf.Daniels,2003).

Por sua vez, o grupo dois estabelece um contraponto entre a atualidade e *antigamente* demonstrando uma visão da flexibilidade de conceitos tidos como hegemônicos, mas não aplicam essa mesma visão para tempos futuros o que viria a contribuir para uma desconstrução dos padrões atuais relacionados ao *belo*.

Esta visão de transformação contínua é exposta pelo grupo três, que aproveita para traçar semelhanças entre as épocas. O grupo quatro divide em cultura ocidental e *outras sociedades mais afastadas* os locais onde as imagens corporais diferem. Na visão desse grupo, as culturas ocidentais

são influenciadas pela mídia e as outras culturas *milenares* não seriam influenciadas por este mesmo veículo, pois seus padrões já foram demarcados há tempos.

O grupo cinco atenta para o inusitado nas diferenças culturais entre os povos, como por exemplo, na Tailândia e no Brasil. O grupo seis, por outro lado, estabelece uma relação mais profunda entre diferentes sociedades usando os exemplos das outras aulas para fundamentar seus argumentos. Outro ponto interessante a ressaltar, é a presença do caráter contextual na fala desse grupo que utiliza elementos de uma aula previamente dada no seu discurso. Ao utilizar a sentença: a*s "mulheres-girafa" (na Tailândia) são um exemplo marcante de como as exigências do padrão de beleza são relativas entre as diferentes sociedade*, o grupo sugere um olhar mais crítico para as diferenças entre os padrões de beleza relacionando-as às suas culturas, evitando conceitos supremos e imutáveis.

Na última pergunta - **Who controls what images we see?** - os grupos se igualam nas respostas, mais uma vez nomeando a mídia como responsável pelo controle das imagens as quais somos expostos. A mídia é citada em suas diferentes formas – TV, revistas, jornais, outdoors – para salientar o efeito dominador dessa estrutura midiática presente em diversas esferas de nosso cotidiano.

5. Conclusão

Reforçando as idéias bakhtinianas e vygotskianas sobre a importância do outro na produção do conhecimento, acredito ser este trabalho um exemplo desta relação que pode ser estabelecida em um contexto escolar. Mais do que atuar como uma mediadora deste processo de construção do saber procurei trazer mais elementos mediadores para este espaço na tentativa de construir dialogicamente as interações que ocorrem em sala de aula.

Ao focar minha prática em uma sala de aula de língua estrangeira (LE) na discussão de um tema da contemporaneidade, busquei um diálogo entre a sala de aula e o mundo social, pois este é um dos possíveis papéis da LE no mundo contemporâneo uma vez que contribuiria para ampliar a visão da pluralidade social, para a visão da heterogeneidade identitária assim como para que o aluno possa vir a estabelecer relações entre o idioma e o meio social.

O material do site *Media Awareness Network* e os artigos do site da empresa Dove foram uma possibilidade de trabalhar através de uma perspectiva multimodal que contemplasse o repertório de conceitos dos alunos que é altamente semiotizado devido às especificidades do mundo atual.

Acredito que tenha iniciado o processo de conscientização, mas ainda há muito a ser feito quanto à desestabilização. Espero como mulher e educadora que este trabalho ainda dê muitos frutos, pois as conseqüências negativas destas marcações das diferenças estão visíveis não só nas salas de aula, mas também nos noticiários e nos consultórios médicos com adolescentes anoréxicas e bulímicas e jovens de todas as classes com problemas de relacionamentos. Gostaria de explicitar o comprometimento dos alunos com o tema, pois esta foi a maior alegria que tive com a pesquisa; a certeza de trazer para a sala de aula um tema relevante para o universo deles.

Precisamos estar atentos e nos responsabilizarmos pelo conteúdo e o modo como ensinamos. Desde o termo *boa aparência* encontrado nos anúncios classificados até a associação de valores morais às pessoas bonitas existe um longo processo de exclusão posto em prática de acordo com normas pré-estabelecidas que não costumam ser questionadas.

A escola precisa aproximar-se do universo dos educandos, a fim de debater, criticar, construir, desconstruir e reconstruir quaisquer formas de atuação no mundo, principalmente as que tenham como objetivo a exclusão, pois *os educadores estão em uma posição sem igual de criar um diálogo social entre os jovens em relação a assuntos ligados a auto-estima, imagem corporal e auto-valorização.*

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. (2003). *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. (2002). *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. (1986). *Becoming Critical*. The Farm Press.

CORACINI, Maria José. (1995). A aula de leitura; um jogo de ilusões. In: CORACINI, M.J. *O jogo discursivo da aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes. pp. 9-16.

DANIELS, Harry. (2003). Teoria vygotskiana e educação. In:_____ *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola. Cap.2

ELLIOT, John. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

FABRÍCIO, Branca F. (2006). Lingüística aplicada como espaço de "desaprendizagem". In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. cap. 1.

_____. (2002). "Mise em abîme": o debruçar-se sobre o nada. In: FABRÍCIO, B.F. Implem*entações de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação*. Rio de Janeiro: PUC – Departamento de Letras, Estudos de Linguagem. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem.

FAIRCLOUGH, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

FARACO, Carlos Alberto. (2003). *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.

FOUCAULT, Michel. (1979). *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Macahdo.Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo. (1988). A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Maria Teresa. (2002). Leitores e escritores de um novo tempo. In: Freitas, M.T. & COSTA, S.R. *Leitura e escrita na formação de professores. Juiz de Fora*: UFJF. pp.97-105.

GALLIMORE, Ronald & THARP, Roland. (1996). O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (org.) *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed. pp.171-199.

GEE, James Paul. (2005/1999). *An Introduction to Discourse Analysis*.London: Routledge, [Introdução & Cap. 2 e 4]

KLEIMAN, Ângela B. (org.) (1995). *Os Significados do letramento: uma nova perspective sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LINDSTROM, Lamont. (1992). Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu). In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. (eds.). *Rethinking context*. Cambridge: CUP.

MC DONOUGH, Jo & MC DONOUGH, Steven. (1997). What is research. In: *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold. cap.3. pp. 37-55.

MCNIFF, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London, Routledge.

MC TAGGART, R. (1997). Guiding principles for participatory action research. In: for participatory action research. In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp.1 – 44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (2003). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado das Letras.

_____. (1994). *Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. vol 10/2,. pp.329-338.

MOLL, Luis C. (1996). *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed. [Introdução]

NUNAN, David. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Cap 1. pp. 1-11.

NUNES, JOSÉ H. (1994). O leitor: uma abordagem discursiva. In: NUNES, JOSÉ H. *Formação do leitor brasileiro*. Campinas: Editora da Unicamp.pp.13-37.

NUNES, Myriam B.C. (2007). Redescobrindo o papel de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Ensino de segunda língua: redescobrindo as origens*. São Paulo: PUC-SP. pp.107-132.

_____. (2005). A formação do leitor crítico na contemporaneidade. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Vol. CD. Fascículo I série 1. São Paulo.

_____. (2005). Visão sócio-interacional de leitura. Coletânea de documentos da Oficina de Leitura Instrumental: planejamento e elaboração de materiais. IPEL: PUC-RJ. CD. Arquivo 02.

_____. (2000) *O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC/São Paulo).

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote.

RIDING, Phil, FOWELL, Sue & LEVY, Phil. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*. Disponível em: http://InformationR.net/ir/1-1paper2.html.

SANTOS, Maria de Lourdes P. (2003). Mulheres e a construção da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. In: MOITA LOPES, L.P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras.

TADEU DA SILVA, Tomaz. (2000)A produção social da identidade e da diferença. In Tadeu da Silva, T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

THE NEW LONDON GROUP. (2000). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill e KALANTZIS, Mary (ed.) *Multiliteracies*. London: Routledge.

Site Dove http://www.campaignforrealbeauty.com

VYGOTSKY, Leo. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. Capítulo 6.

_____. (1973) *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar*. Lisboa: Estampa.

_____. (2001). *A psicologia e o mestre. Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

WODAK, Ruth. (2001). What is CDA about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications. pp.1-13.

Site Media Awareness Network http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm

Site Dove http://www.campaignforrealbeauty.com

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

O lugar das redes sociais na escola – as perspectivas dos professores

LUÍS PEREIRA
Universidade do Minho - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
lumigopereira@gmail.com

SARA PEREIRA
Universidade do Minho - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
sarapereira@ics.uminho.pt

Resumo:
Com esta comunicação, pretende-se fazer a apresentação e discussão dos resultados de um inquérito realizado com professores sobre o lugar das redes sociais na escola. Através de um questionário, disponibilizado online através de duas redes de professores, a "InteracTic 2.0" e a "Da janela do meu Jardim", foram inquiridos cerca de 150 professores dos diferentes níveis de ensino, pretendendo-se conhecer as suas percepções no que respeita ao fenómeno das redes sociais.
Mais especificamente, pretendeu-se saber que utilizações fazem os professores das redes sociais nas suas actividades lectivas; que iniciativas têm sido realizadas na escola sobre este fenómeno; quais as suas perspectivas sobre os inconvenientes e potencialidades da relação das crianças com as redes sociais, e também, a partir da observação que fazem, quais são as redes mais utilizadas pelos seus alunos, bem como as finalidades dos usos que lhes dão.
Os resultados obtidos podem dar um interessante contributo para a compreensão do papel que a escola tem assumido no processo de mediação das crianças e dos jovens com as redes sociais.
A realização deste levantamento nasce no âmbito do projecto "Media Education in Booklets: Knowing, Learning and Acting", premiado em 2009 pela fundação belga *Evens Foundation*, que tem como objectivo três publicações, uma das quais é dedicada à Internet e às Redes Sociais, pretendendo ser um instrumento que auxilie os professores, mas também os pais, a lidarem com a complexidade que coloca a crescente importância que têm assumido as redes sociais na vida das crianças.

Palavras-chave:
Redes sociais; perspectivas dos professores; publicação pedagógica.

A centralidade das redes sociais na vida das crianças e dos jovens

Nos últimos tempos, tem-se assistido a um crescimento exponencial do uso das redes sociais, sendo inegável o seu impacto no processo de socialização e de comunicação dos públicos que as utilizam. Tal como acontece com os meios de comunicação tradicionais, não interessa olhá-los de costas voltadas e com desconfiança. Uma atitude desta natureza só poderá levar a desperdiçar um recurso e um meio de presença inegável na vida quotidiana.

Os dados de vários estudos europeus têm mostrado que, na última década, a internet foi incorporada nas rotinas da vida quotidiana das crianças e de jovens de muitos países da Europa Ocidental. Em Portugal, o estudo *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola*, de 2010, coordenado pela investigadora Ana Nunes de Almeida, mostra que os *sites* mais visitados por 85% dos jovens inquiridos são páginas de vídeo e que quase 66% utilizam a internet para publicar textos, imagens, música ou vídeos, em blogues ou em perfis de redes sociais. Mais recentemente, um relatório da Comissão Europeia de Abril de 2011 dá conta de um inquérito realizado pela mesma Comissão, revelando que, na UE, *"77% dos jovens dos 13 aos 16 anos e 38% das crianças dos 9 aos 12 anos têm perfil registado num sítio de rede social"*.

Dados como estes comprovam que a comunicação através da internet constitui uma actividade importante do quotidiano das gerações mais novas, estando actualmente no topo das suas actividades preferidas. Perante esta realidade, o importante será aprender a lidar com a mesma, para se tirar o máximo de proveito para a qualidade de vida das crianças e dos jovens.

O trabalho aqui apresentado centra-se na forma como os professores vêem este fenómeno e como estão as escolas a apropriar-se dele. A auscultação de professores do Ensino Básico e Secundário – cujos resultados são aqui trazidos e sumariamente comentados – pretendia apoiar a criação de uma publicação que constitui o 3º volume de um conjunto de três brochuras (as primeiras tiveram como tema central a TV e os Videojogos).

Objectivos do levantamento

O principal objectivo deste trabalho era constituir uma base de conhecimento que pudesse auxiliar na construção de uma publicação, que viria a chamar-se *«Internet e Redes Sociais, Tudo o que vem à rede é Peixe?»*, publicado em 2011 pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Com este material pretende-se apoiar pais e professores, e demais educadores, a lidarem com a realidade das redes sociais na vida das crianças. Faria sentido, por isso, auscultar as perspectivas dos docentes e o que está a ser feito no terreno.

Esta publicação conta com a participação de jovens (11-15 anos) através de desenhos, a forma encontrada de tornar presente a sua perspectiva sobre esta realidade. Os desenhos foram recolhidos em quatro escolas do distrito de Braga e ilustram os vários temas abordados. A saber:

- O que são as redes sociais;
- Tempo e utilizadores das redes sociais;
- O impacto dos meios digitais;
- As redes sociais e a evolução tecnológica;
- Redes sociais: simples moda ou novas formas de comunicar;
- Privacidade e identidade: a partilha de dados e a segurança;
- A pesquisa e a utilização de informação e de conteúdos multimédia;
- Redes sociais, participação e cidadania;
- Combater o excesso, o vício e a alienação;
- Sugestões para as famílias;
- Sugestões para a escola e para os professores.



Imagem 1 – Capa da publicação (*design* e ilustração de Pedro Mota Teixeira)

Recolha de dados

O questionário foi disponibilizado através de duas redes de professores, a **"InteracTic 2.0"** e a **"Da janela do meu Jardim"**. A primeira, já com cerca de dois mil utilizadores, congrega professores de diferentes níveis de ensino em torno das tecnologias, já a segunda, com 600 membros, dirige-se mais aos professores dos níveis iniciais. Ambas utilizam a ferramenta *Ning* e foram criadas, e são geridas, por professores portugueses, apesar de contarem também com alguma participação de professores de fora do país.

O questionário esteve activo entre 29 de Outubro e 10 de Novembro, mas foi nos primeiros cinco dias que se obtiveram cerca de 95% das 151 respostas. Depois de construído, o questionário foi validado por quatro professores de diferentes níveis de ensino, resultando daí sugestões de correcção ou de alteração.

Foram detectadas algumas falhas de funcionamento ou de construção no questionário – como a não contemplação de todos os grupos de docência –, mas a utilização destas redes permitiu trocar algumas informações com os inquiridos, ou obter reacções interessantes, como esta:

> *«Em primeiro lugar devo dizer que este questionário levou-me a reflectir mais sobre a influência e sobre o poder das redes sociais na escola e com os nossos alunos. Desejo que a investigação contribua para que possamos compreender melhor o alcance deste fenómeno.»*

Caracterização dos inquiridos

De seguida, encontram-se dois gráficos e uma tabela, que apresentam o **nível de ensino**, o **grupo de docência** e o **distrito** onde exercem funções os 151 professores. A participação significativa de docentes do Jardim de Infância está relacionado com o facto de uma das redes onde foi disponibilizado o questionário ser maioritariamente constituído por professores ligados à educação pré-escolar. Para além de Lisboa (19,9%) e Porto (16,6%), Braga e Aveiro, com 13,2% e 10,6%, respectivamente, são os distritos onde leccionam uma boa parte dos docentes que participaram no inquérito.

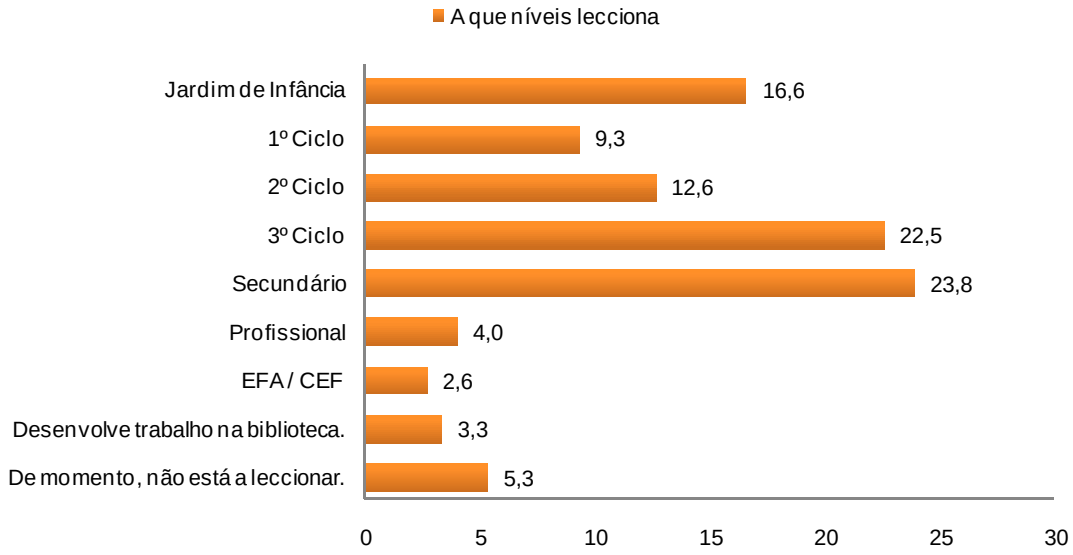


Gráfico 1 – Níveis de ensino a que os professores leccionam

Tabela 1 – Grupos de docência dos professores

Grupos de docência		%
100	Educação Pré-Escolar	19,2
300	Português	13,2
550	Informática	12,6
110	1.º Ciclo do Ensino Básico	9,9
520	Biologia e Geologia	5,3
400	História	4,0
230	Matemática e Ciências da Natureza	4,0
420	Geografia	2,6
330	Inglês	2,6
200	Português e Estudos Sociais/História	2,6
410	Filosofia	1,3
250	Educação Musical	1,3
240	Educação Visual e Tecnológica	1,3
210	Português e Francês	1,3
620	Educação Física	0,7
320	Francês	0,7
290	Educação Moral e Religiosa Católica	0,7
260	Educação Física	0,7
Outro / Não se aplica	(430 - Economia e Contabilidade; 500 – Matemática; 510 - Física e Química; 540 – Electrotecnia; 600 - Artes Visuais)	15,9

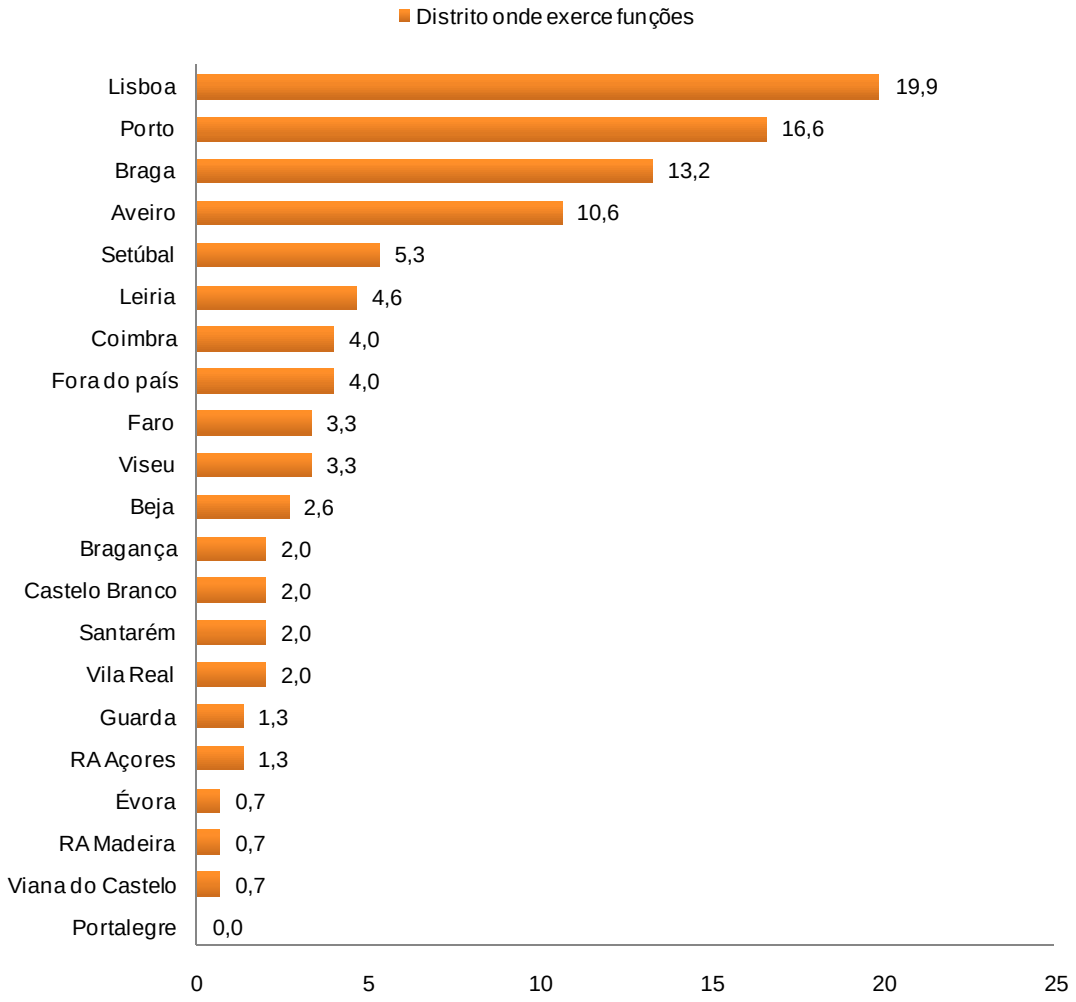


Gráfico 2 – Distrito onde os professores exercem actividade

Conhecimento das redes sociais

O **conhecimento** e **uso** (Gráfico 3) que estes professores afirmam ter e fazer das redes sociais é, segundo mais de metade dos inquiridos (56,3%), "elevado". Não houve professores a responder que desconheciam ou não utilizavam. Como se compreende, este questionário foi disponibilizado numa rede, logo já há algum uso. Certamente que se obteriam outras respostas se a amostra fosse alargada.

Como é visível no Gráfico 4, o Facebook é a ferramenta que **melhor se identifica com a ideia de rede social**. O Moodle e a Wikipedia estão no lado oposto, só superados pelo Linked In, que é simultaneamente a ferramenta menos conhecida.

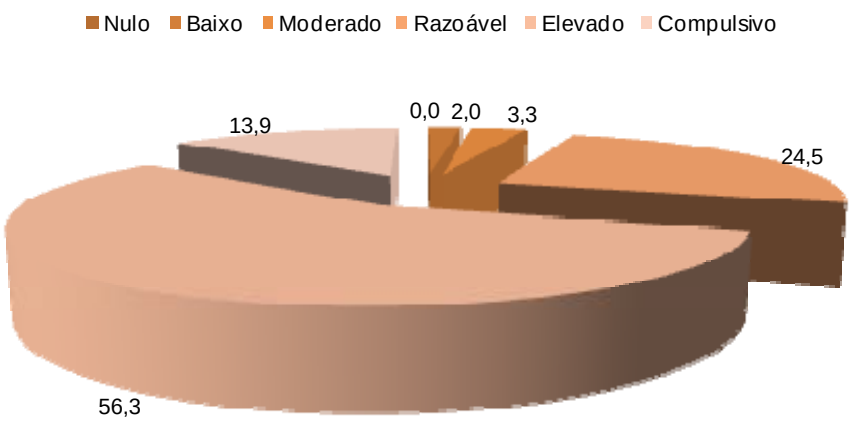


Gráfico 3 – Conhecimento e uso das redes sociais por parte dos professores

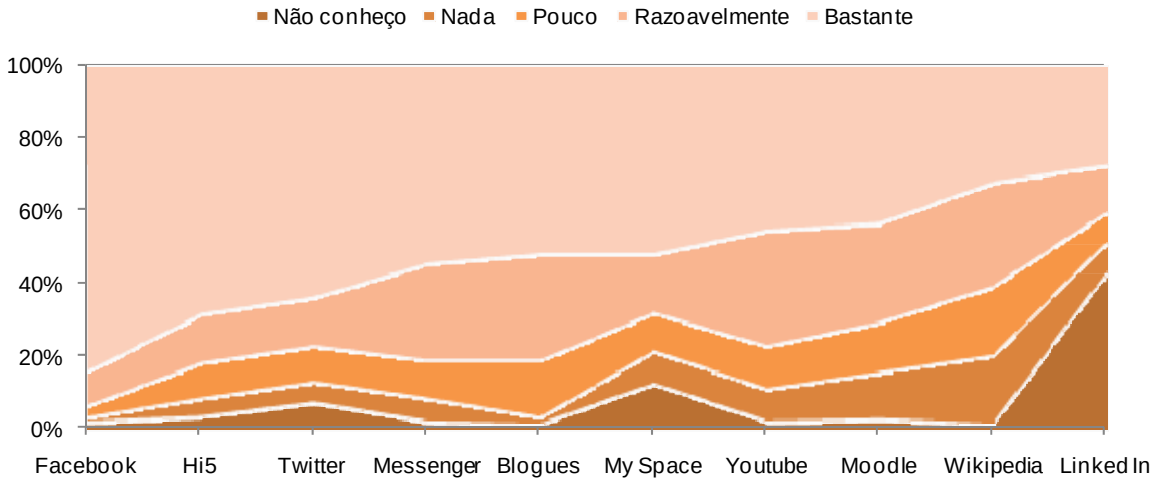


Gráfico 4 – Ferramentas que melhor identificam a ideia de “rede sociais”, de acordo com os professores

As redes sociais na actividade pedagógica

Faz alguma utilização das redes sociais nas suas actividades lectivas?

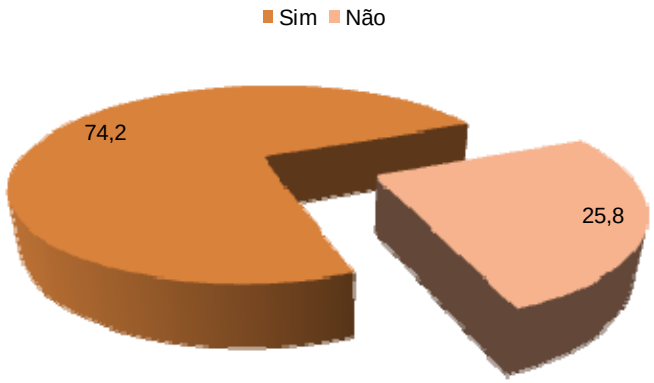


Gráfico 5 – Faz alguma utilização das redes sociais nas actividades lectivas?

Dos docentes que participaram nesta investigação, cerca de três quartos afirmam que fazem alguma utilização das redes sociais para fins lectivos. Trata-se de um número elevado e que deve ser analisado – uma vez mais se ressalva – tendo em conta que os professores que participaram têm um grau bom e elevado de conhecimento e uso das redes sociais.

Que tipo de promoção e utilização faz das redes sociais no contexto escolar?

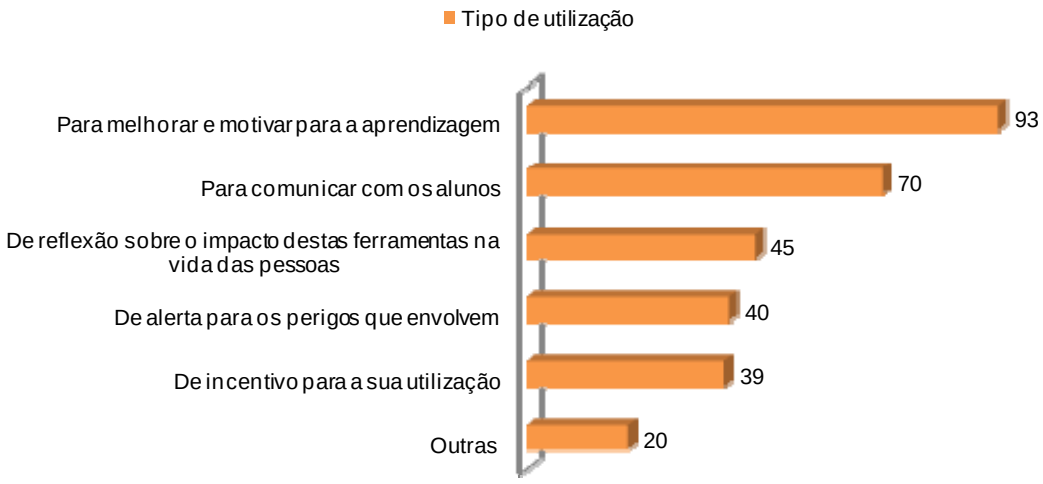


Gráfico 6 – Tipo de utilização que faz das redes sociais nas actividades lectivas

"Melhorar e motivar para a aprendizagem" foi o tópico que 93 docentes seleccionaram. O aspecto que se destaca, em seguida, é a comunicação com os alunos. Em "outros", foram mencionados a possibilidade de os pais seguirem as actividades (4) e a possibilidade de formar comunidade, de acompanhar projectos e para efeitos de investigação.

Tipo de iniciativas realizadas na escola sobre as redes sociais

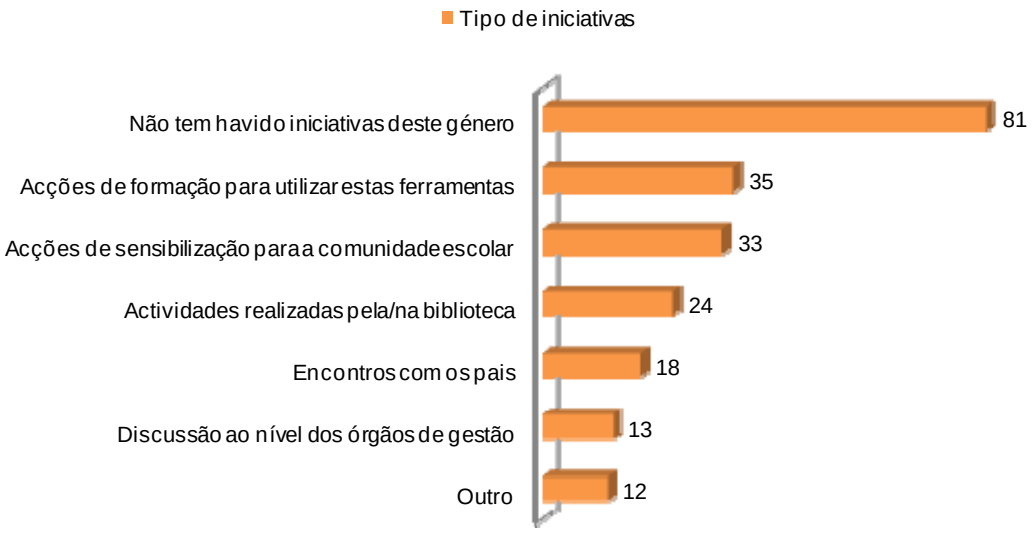


Gráfico 7 – Tipo de iniciativas realizadas na escola sobre as redes sociais

Uma parte relevante dos professores (81) considera que não tem havido iniciativas deste género . Outros há que referem que se têm realizado quer "acções de formação para utilizar estas ferramentas" (35), quer "acções de sensibilização para a comunidade escolar" (33). A biblioteca aparece como um espaço relevante, e os encontros com o pais são também referidos (18).

Potencialidades e Inconvenientes para as crianças

O Gráfico 8 apresenta os dados relativamente ao **maior inconveniente** da utilização das redes sociais para as crianças que é, segundo os inquiridos, "relacionar-se com pessoas estranhas e potencialmente perigosas" (50,3%), seguido da "revelação de dados pessoais" ou de "conteúdos de que se venha a arrepender", com 19,2% e 11,3%, respectivamente. A "perda de tempo" não aparece como um factor crítico para a maior parte dos professores.

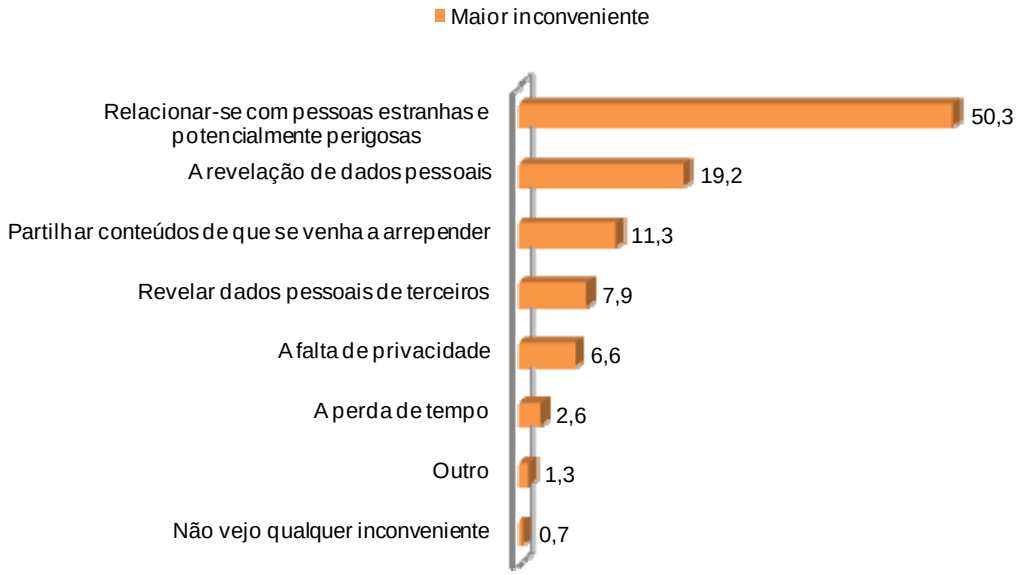


Gráfico 8 – Maior inconveniente do uso das redes sociais pelas crianças

Relativamente à **maior potencialidade** (Gráfico 9), o "ganhar à-vontade com as tecnologias" é o aspecto mais mencionado, com 39,7%. Manter contactos com amigos (25,8%) ou estabelecer novas relações com pessoas desconhecidas (15,2%) são dimensões que assumem destaque neste tópico.



Gráfico 9 – Maior potencialidade do uso das redes sociais pelas crianças

Redes sociais mais utilizadas pelos alunos e finalidades

Uma das questões colocadas procurava conhecer a percepção dos professores sobre as **redes sociais mais utilizadas pelos alunos**. Claramente o *Facebook* foi a mais referida, juntamente com o *Hi5* e o *MSN*. O *MySpace*, a *Ning*, o *Moodle* e os blogues também foram mencionados. Alguns docentes, sobretudo do Jardim-de-Infância, dizem que os seus alunos não acedem a estas redes.

Na perspectiva dos professores, os **usos mais frequentes** estão principalmente relacionados com a socialização e comunicação, o entretenimento, a valorização pessoal, atribuindo-lhe alguns dos inquiridos um lugar de pouco relevo no que toca à mais-valia que podem significar para as crianças (Tabela 2). Muito poucos consideram que sejam usadas para trabalho ou estudo – como descarregar materiais da turma.

Tabela 1 – Finalidades mais frequentes do uso das redes sociais por parte das crianças

Socialização e Comunicação	Entretenimento	Valorização Pessoal	'Irrelevância'
▪ Manter o contacto permanente com os amigos; ▪ Comunicarem entre si; ▪ Fazer novas amizades; ▪ Namorar; ▪ *"Fazer parte do grupo, não se sentir excluído";* ▪ Uma questão de moda; ▪ Partilha (fotos, eventos, opiniões).	▪ Jogar; ▪ Ver vídeos (ou ouvir música); ▪ Ver fotos.	▪ *"Elevar a sua popularidade";* ▪ *"Promover-se fisicamente";* ▪ *"Para se exibirem ou verem os outros a fazê-lo".*	▪ *"Questões triviais de carácter emocional";* ▪ Exposição pessoal; ▪ *"Sem fins culturais ou científicos".*

Visão crítica das redes sociais na vida das crianças

As respostas obtidas neste tópico, de uma visão crítica sobre as redes sociais na vida das crianças, podem ser divididas em três pontos: por um lado, este fenómeno das redes sociais é visto como *i) negativo e desnecessário*; no entanto, pode ser *ii) positivo se* houver mediação dos educadores e moderação nos usos. Outros docentes consideram que se trata de uma dimensão *iii) importante e inevetável* da vida das crianças. Estes pontos aparecem de seguida ilustrados com expressões dos próprios inquiridos.

i) Negativo e desnecessário

"As redes sociais podem criar forte dependência e um afastamento das relações sociais em presença. Podem, também, desconcentrar os alunos/crianças/jovens das suas actividades escolares."

"Como um perigo e uma perda de tempo, que os desvia dos contactos e da socialização 'em presença'."

"Tomam demasiado tempo da vida das crianças, impedindo-as de efectuar outro tipo de vivências/brincadeiras/relacionais com pessoas do seu meio próximo, para não falar dos riscos que o uso descuidado pode provocar".

"Para já, mais perigosa do que proveitosa."

ii) Positivo se…

"Desde que não se exponham em demasia."

"Vejo-a positivamente se a sua utilização for supervisionada pelos pais."

"Se usadas com a supervisão de um adulto e com orientação pedagógica julgo serem uma boa ferramenta facilitadora de todo o processo ensino / aprendizagem."

"Podem ser interessantes se usadas com conta, peso e medida."

"As crianças só devem utilizar redes sociais quando acompanhados por pessoas responsáveis, que os alertem para os perigos que correm, sendo que a maioria das crianças utiliza as redes sociais para tirar proveito dos jogos a si associados".

iii) Importante e inevitável

"Considero que a utilização das redes sociais desempenha um papel cada vez mais importante na vida das crianças e dos jovens."

"Um espaço de interacção e partilha de conhecimentos. Permitem criar janelas a quem está longe ou isolado."

"Neste momento é uma forma de estar na vida e penso que já se tornaram indispensáveis, sobretudo na adolescência."

"Oportunidade de comunicar e aprender."

"Fazem parte integrante da vida dos nativos digitais e são tão naturais como é a televisão para os imigrantes digitais."

Sínte final

O conhecimento da lugar que as redes sociais ocupam na escola através das perspectivas de professores acerca deste fenómeno constituiu um importante ponto de partida para a elaboração da publicação «Internet e Redes Sociais – Tudo o que vem à rede é peixe?». A riqueza dos dados obtidos acabaram por dar ainda origem a uma apresentação realizada no Congresso Cidadania, Media e Literacia, e ao presente texto. Importa ressalvar que os professores que participaram neste inquérito têm alguma familiaridade e até interesse pelas redes sociais – de que é prova a sua presença numa rede de professores onde o questionário foi lançado –, o que não permite extrapolar os resultados obtidos para a população global dos docentes do Ensino Básico e Secundário.

Feita esta ressalva, os dados mostram que o Facebook (juntamente com o Messenger e o Hi5) é a rede mais utilizada pelos alunos, pelo menos na óptica destes professores, e servem essencialmente para comunicar, socializar, para divertimento, valorização pessoal, ou, simplesmentes, o seu uso não representa uma grande mais-valia para as crianças e jovens. Cerca de 75% dos professores inquiridos indica que faz alguma utilização na sua actividade pedagógica das redes sociais, essencialmente para melhorar e motivar para a aprendizagem ou como via de comunicação com os sues alunos. Relacionar-se com pessoas estranhas, eventualmente perigosas, é o perigo mais apontado, ao passo que ganhar à-vontade com as tecnologias é a potencilidade que mais docentes associam ao uso destas ferramentas.

Este fenómeno das redes sociais desperta nos docentes três perspectivas: pode ser encarado como negativo e desnecessário; por outro lado, é visto como positivo desde que haja mediação dos educadores e se a utilização for criteriosa, ou, então, estar presente nas redes sociais é importante e inevitável, no actual contexto contexto mediático. Grande parte dos docentes revela que nas escolas não se tem realizado muitas iniciativas sobre sobre as redes sociais.

Quanto à importância da educação para os media, não é claro – nem este tópico era objectivamente abordado – se os professores inquiridos consideram que esta pode dar um contributo para a forma como nos apoderamos das redes sociais. Em todo o caso, a publicação já referida que resulta também desta auscultação dos professores, pretende precisamente deixar pistas de abordagem das redes sociais, na perpsectiva da literacia dos media, ou seja, promover um uso esclarecido, criterioso, eficaz e seguro dos media, "*uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária"* (Recomendação da Comissão Europeia de 20/08/2009).

Referências bibliográficas

Comissão Europeia (18 Abril 2011). *Agenda Digital: crianças com idades cada vez mais baixas utilizam redes sociais e muitas não estão conscientes dos principais riscos para a privacidade, revela inquérito.* Url: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/479&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en.

Nunes de Almeida, A., Delicado, A., & Nunes de Almeida, A. (2008). *"Crianças e Internet: usos e representações. A família e a escola"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, S.; Pereira, L. & Pinto, M. (2011). *Internet e Redes Sociais. Tudo o que vem à rede é peixe?*. Braga: Edumedia/CECS-UMinho.

Recomendação da Comissão C(2009) 6464 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (20 Agosto 2009).

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"

Dia 26 de Março, pelas 17h30

Campus de Gualtar da Universidade do Minho, Braga

Começo por saudar o grupo informal de reflexão sobre literacia para os media em Portugal, organizadores deste primeiro Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania", pelo trabalho realizado e pela qualidade científica de que esta iniciativa se revestiu. Permitam-me que destaque o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, pelas tarefas redobradas que assumiu enquanto anfitrião do evento e pelo excelente acolhimento que proporcionou aos congressistas.

A promoção da literacia para os media ocupa cada vez mais as autoridades responsáveis pelas políticas públicas no domínio da comunicação social, quer a nível da União Europeia, quer do Conselho da Europa, quer ainda a nível nacional.

Em democracia, o objectivo e a razão de ser das políticas públicas na área da comunicação social consistem em assegurar um enquadramento legal e material favorável ao pleno exercício da liberdade de expressão e de
informação e à manifestação do pluralismo e da diversidade cultural.

O desenvolvimento dos novos serviços de comunicação e informação à escala global, em particular a Internet, fez aumentar exponencialmente o acesso à informação e comunicação de massas, proporcionando oportunidades muito positivas para esses fins.

Em Portugal, consciente dos desafios que o país e o mundo enfrentam e empenhado em colocar o país na linha da frente no que diz respeito à Agenda Digital, desde 2005 que este Governo, no quadro do Plano Tecnológico, tem vindo a realizar um esforço continuado de investimento em conhecimento, tecnologia e inovação, com resultados que permitiram ao País convergir fortemente

com a média europeia nos indicadores internacionais sobre o uso e generalização das chamadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Falo-vos das medidas que permitiram que uma grande maioria da população - e não apenas os mais favorecidos - pudessem pela primeira vez, e cedo no seu percurso escolar, ter acesso a equipamentos como um computador (através do Programa e-escola) ou beneficiassem de infra-estruturas de ponta em matéria de redes de comunicação, permitindo o acesso à internet banda larga.

Contudo, não podemos porém deixar de reconhecer que, a par destas oportunidades, geraram-se novos riscos para os indivíduos e as sociedades democráticas.

Para dar alguns exemplos:

• os contornos que antes permitiam detectar com clareza a fronteira entre comunicações privadas e comunicação de massas diluem-se, em certos casos, no ambiente digital;

• as normas deontológicas e os códigos de conduta elaborados no passado para a imprensa e radiodifusão, permanecendo embora válidos nos seus princípios, afiguram-se por vezes de difícil aplicação - ou, mais precisamente, de quase impossível imposição - aos novos meios de comunicação de massas, como por exemplo a Internet;

• a credibilidade da imensa quantidade de informação disponibilizada pelos novos média nem sempre é facilmente verificável;

• as normas legais comummente aceites sobre protecção de menores, pornografia, representação da violência, publicidade ou direitos de autor e direitos conexos são permanentemente desafiadas pelo âmbito global destes novos serviços.

O esbatimento da percepção da fronteira entre *produtores* e *consumidores* de conteúdos mediáticos, a enorme fragmentação da oferta e da procura de conteúdos, a mudança de paradigma das comunidades, que cada vez mais se estabelecem em função, não da vizinhança e da proximidade espacial ou geográfica, mas da partilha de interesses e grupos de interesses, colocam desafios dia a dia mais exigentes às políticas públicas e à regulação.

Face a esses desafios, o envolvimento dos agentes sectoriais em iniciativas de auto e co-regulação em defesa de valores e princípios fundamentais revela-se, sem dúvida, absolutamente incontornável no ambiente digital.

Todavia, por muito que se consiga alcançar por via da regulação, na sua tripla vertente - hetero, auto e co-regulação -, esta constitui apenas uma faceta da resposta que as sociedades democráticas devem ser capazes de encontrar para este tipo de problemas.

O exercício pleno da cidadania garante-se, sobretudo, pela participação activa, consciente e responsável dos cidadãos. Promover uma tal participação constitui a segunda frente de combate que as políticas públicas não podem deixar de assumir na área da comunicação social.

Como estimular os cidadãos a tomarem consciência de que as mensagens com que são diariamente confrontados podem filtrar a sua percepção da realidade, moldar os seus gostos e crenças e influenciar as suas escolhas pessoais? Como compatibilizar o pleno exercício das liberdades de expressão e de informação com a segurança pública, a fiabilidade da informação, a protecção dos menores e das pessoas vulneráveis e os direitos à imagem, à honra, ao bom nome e à privacidade?

É em resposta a estas questões que a literacia para os media assume particular relevância. O seu objectivo é ajudar os cidadãos a adquirirem competências que os habilitem a um uso crítico, activo e esclarecido dos meios de comunicação social, de modo a transformá-los em consumidores e produtores de informação responsáveis.

Portugal tem manifestado o seu empenho no desenvolvimento de políticas coerentes e de programas de acção continuados que visem incrementar nos seus cidadãos a consciência cívica, a autonomia crítica e as capacidades necessárias para as expressar.

Em prossecução destes objectivos. o GMCS, a Comissão Nacional da UNESCO, o Conselho Nacional da Educação, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, a UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento e o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, enquanto instituições preocupadas com a questão da literacia para os media em Portugal, constituíram um grupo informal com o objectivo de estudar iniciativas que congreguem esforços nos sentidos da identificação da intervenção já existente, do aprofundamento da investigação sobre a temática e da definição de políticas a aplicar a curto prazo, designadamente a nível educativo e do domínio dos novos media.

Uma das primeiras iniciativas deste grupo de reflexão foi a da construção do Portal denominado "Literacia Mediática", que se pretende um espaço de referência em termos de partilha de conhecimentos, de debate e de alojamento de projectos no âmbito das várias vertentes de análise crítica e uso esclarecido e criativo do universo mediático tradicional e digital.

Em cumprimento do previsto no Plano de Actividades do GMCS para 2010, o Portal "Literacia Mediática"encontra-se online desde o dia 31 de Outubro do ano passado.

O congresso nacional que agora se encerra constituiu a segunda grande iniciativa do grupo informal de reflexão sobre literacia para os media em Portugal.

A receptividade com que o congresso foi acolhido, expressa na participação activa dos diversos sectores mais directamente interessados na temática da literacia para os media, bem como os notáveis contributos científicos que aqui foram apresentados e discutidos, são sinais muito positivos de que a sociedade portuguesa está desperta para os desafios que se lhe colocam nesta matéria.

Estou certo de que este congresso constituiu, não só um marco incontornável, como sobretudo um estímulo colectivo que permite encarar com determinação e confiança o muito que há a fazer para a promoção da literacia para os media em Portugal.

As minhas últimas palavras são por isso de encorajamento às entidades integrantes do grupo informal sobre literacia para os media, para que prossigam no caminho promissor que vêm trilhando e continuem a lançar novos projectos, não deixando que a dinâmica criada, para a qual tanto contribuíram, desvaneça com a conclusão deste congresso.

O Ministro dos Assuntos Parlamentares

Jorge Lacão

Sara Pereira (Org.) (2011)
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
ISBN 978-989-97244-1-9

Literacia dos media
Declaração de Braga

Cerca de três centenas de pessoas reuniram-se em 25 e 26 de Março de 2011, na Universidade do Minho, em Braga, no Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania. Oriundas dos meios educativo, mediático, universitário, das bibliotecas, de associações culturais, do campo da saúde pública e do campo político, foram convocadas por sete instituições preocupadas com o papel que têm, ou devem ter, os media e o ecossistema comunicativo na moderna formação dos cidadãos e numa cidadania mais esclarecida e participativa. Porque entendem que se torna urgente tomar medidas com vista a inscrever a literacia para os media nas prioridades da agenda pública, entendem partilhar com os seus concidadãos as principais preocupações então manifestadas e apelar à iniciativa das organizações da sociedade civil, das instituições educativas, dos media e dos decisores políticos, cientes de que os tempos que vivemos são favoráveis à busca de caminhos inovadores para o futuro colectivo.

1.

A paisagem mediática tem conhecido nas últimas décadas transformações extraordinárias, com impactos significativos na educação, na cultura e na economia, afectando a vida quotidiana de todos os cidadãos.

As tecnologias digitais e as novas modalidades de comunicação em rede proporcionaram um alargamento de possibilidades. Mas os recursos tecnológicos não resolvem, por si só, os problemas das pessoas e das sociedades. O acesso generalizado e sem exclusões é desejável e necessário, mas não é mais do que um requisito e um recurso.

Ser cidadão neste novo quadro supõe e requer uma literacia para os media que diga respeito a todas as idades, em todos os contextos, e articula-se com a necessidade de aquisição de outras literacias que o mundo globalizado e complexo cada vez mais exige. Os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva.

Teria consequências trágicas abordar a sociedade do século XXI com modelos de comunicação e de aprendizagem dos séculos passados. E isto vale não apenas para a escola, mas também para os media, para a vida política e, em geral, para as instituições de socialização.

2.

A educação para um uso crítico e criativo dos *media* tem sido percebida, desde a segunda metade do século XX, por organizações internacionais como a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia, como uma dimensão relevante das políticas públicas multi-sectoriais. Recebendo designações diversas, por vezes associadas a diferentes abordagens de uma preocupação comum, essa formação visa promover o exercício de uma cidadania participativa e de prevenir e combater os riscos de exclusão. Na sua acepção mais abrangente, propõe-se tomar os *media*, tanto os mais clássicos como os de nova geração, não só como recurso e apoio, mas também como objecto de estudo e oportunidade de participação.

Em Portugal, existem, neste domínio, experiências de grande valor, ligadas à formação para a o cinema e a imagem e para a produção de meios de comunicação escolares, e, mais recentemente, também para a Internet, a publicidade, a literacia da informação, as bibliotecas e mediatecas. Contudo, o que existe é fragmentário e carente de inter-conhecimento e de um quadro mais largo de referência. Um quadro que crie horizonte às iniciativas e projectos parcelares e às iniciativas pontuais. Que proporcione recursos e incentivos. Que estabeleça comunicação entre os actores e os contextos. Que permita capitalizar as experiências e os conhecimentos adquiridos, de modo que outros se possam neles apoiar, sem terem de começar do zero.

3.

Na sequência dos debates entre os participantes do Congresso de Braga, e do contributo de especialistas nacionais e estrangeiros que ali se exprimiram, partilhamos os seguintes objectivos e propostas que visam contribuir para uma nova etapa da educação para os *media* em Portugal:

- Fomentar o trabalho em rede por parte de organizações e programas de acção, com a preocupação de partilhar informação, criar sinergias e permitir a aprendizagem a partir dos projectos e iniciativas;
- Estabelecer parcerias nos planos local, nacional e internacional, entre entidades preocupadas com a educação para os media;
- Promover um maior conhecimento da realidade nacional, nos seus vários níveis, nomeadamente através de projectos de investigação, incluindo a investigação-acção desenvolvida com os protagonistas das iniciativas no terreno;
- Estabelecer pontes entre os investigadores do campo dos media e as escolas através de sessões, produtos editoriais e outros, que possibilitem a socialização e o debate dos resultados das pesquisas.;

- Apostar no reforço da formação de professores, formadores e animadores, recorrendo a todas as modalidades e entidades relevantes, e compreendendo também a formação e sensibilização dos profissionais dos media;
- Explorar mais o entrosamento entre a literacia dos media e o currículo escolar, baseado numa abordagem actualizada do panorama mediático, incluindo os direitos e deveres dos cidadãos face aos media e às redes socais, bem como o quadro de regulação existente, e tendo especialmente em conta o mundo e a experiência mediática das crianças e dos jovens;
- Realizar iniciativas de âmbito nacional, de grande abrangência, que permitam suscitar a reflexão e o debate dos cidadãos e das instituições sobre os media que temos;
- Estudar as condições de viabilização de um Observatório sobre a Educação para os Media, concebido como trabalho em rede e com informações e resultados disponibilizados online, nomeadamente através do portal sobre Literacia Mediática (www.literaciamediatica.pt);
- Investir na produção de recursos para apoio à educação para os media, recorrendo à riqueza das experiências já desenvolvidas quer no país quer no estrangeiro e tirando partido, sempre que possível dos conteúdos difundidos pelos meios de comunicação;
- Procurar envolver novos actores em projectos, iniciativas de educação para os media, designadamente no terreno da família, pais e encarregados de educação, centros de animação comunitária, serviços de saúde pública, grupos e movimentos de jovens.

4.

A educação para um uso esclarecido e crítico dos *media* é uma dimensão autónoma da educação para a cidadania. O muito que há a fazer para ligar e tirar partido do que existe e para criar e desenvolver projectos novos depende, antes de mais, da vontade e iniciativa da sociedade civil e de múltiplos parceiros que podem ter uma acção decisiva neste domínio da literacia dos *media*, sem esquecer os info-excluídos. Mas é igualmente necessário que as instâncias de decisão política assumam este objectivo nos seus programas de acção, de modo a facilitar e estimular a iniciativa dos actores sociais. É para estes desafios que todos estamos convocados.

Os Organizadores do Congresso de Braga

Comissão Nacional da UNESCO
Conselho Nacional da Educação
Entidade Reguladora para a Comunicação Social
Gabinete para os Meios de Comunicação Social
Ministério da Educação
UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento - Graça Simões
Universidade do Minho/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

Abril de 2011

Com o alto Patrocínio
de Sua Excelência



O Presidente da República

COMISSÃO DE HONRA

Dr.ª Isabel Alçada
Ministra da Educação

Professor Doutor Mariano Gago
Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Dr.ª Gabriela Canavilhas
Ministra da Cultura

Dr. Jorge Lacão
Ministro dos Assuntos Parlamentares

Professor Doutor António Cunha
Reitor da Universidade do Minho

Embaixador Fernando Andresen Guimarães
Presidente da Comissão Nacional da UNESCO

Professora Doutora Ana Maria Bettencourt
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Professor Doutor Azeredo Lopes
Presidente da Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Dr. Luís Magalhães
Presidente da UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento

Dr. Pedro Berhan da Costa
Director do Gabinete para os Meios de Comunicação Social

Dr. Emílio Rui Vilar
Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian

Dr.ª Dulce Rocha
Presidente do Instituto de Apoio à Criança

Dr. João Palmeiro
Presidente da Confederação de Meios de Comunicação Social

Dr.ª Maria Barroso Soares
Presidente da Fundação Pro-Dignitate

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adelino Gomes
Ex-provedor do ouvinte

Armanda Matos
FPCE Universidade de Coimbra

Armando Malheiro
FL Universidade do Porto

Célia Quico
Universidade Lusófona

Conceição Lopes
Universidade de Aveiro

Cristina Ponte
FCSH da Universidade Nova de Lisboa

Eduardo Jorge Madureira
Projecto Público na Escola

Estrela Serrano
Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Graça Franco
Rádio Renascença

Graça Simões
UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento

Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Isabel Menezes
FPCE da Universidade do Porto

João Carlos Correia
Universidade da Beira Interior

Jorge Wemans
RTP2

José Carlos Abrantes
Ex-provedor do leitor

José Leite Pereira
Jornal de Notícias

Maria Emília Brederode Santos
Conselho Nacional de Educação

Manuel Pinto
Universidade do Minho/CECS

Paquete de Oliveira
Provedor do Telespectador, RTP

Rita Espanha
ISLA-Lisboa e Inst. Universitário de Lisboa-ISCTE-IUL

Sara Pereira
Universidade do Minho

Teresa Fonseca
Revista *Noesis*

Vítor Reia Baptisa
Universidade do Algarve

Vítor Tomé
Instituto Politécnico de Castelo Branco

COMISSÃO ORGANIZADORA NACIONAL

Anna Paula Ormeche
Comissão Nacional da UNESCO

Maria Emília Brederode-Santos
Conselho Nacional da Educação

Catarina Rodrigues
Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Alexandra Lorena
Gabinete para os Meios de Comunicação Social

Sérgio Gomes da Silva
Gabinete para os Meios de Comunicação Social

Carlos Correia
Ministério da Educação

Graça Simões
UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento

Manuel Pinto
Universidade do Minho/CECS

Sara Pereira
Universidade do Minho/CECS

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Universidade do Minho

Sara Pereira (Coordenadora)

Manuel Pinto

Fábio Ribeiro

Luís Miguel Pereira

Tiago Dias Ferreira

Vítor de Sousa

SECRETARIADO

Ana Patrícia Silveira
Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais
Campus de Gualtar
4710-057 Braga

Telf. 253 604 698
Fax: 253 604697
Email: literaciamediacidadania@ics.uminho.pt
Website: http://literaciamediatica.pt/congresso

ORGANIZAÇÃO:



APOIO:

