



COMUNICAÇÃO
E SOCIEDADE



37

**CRIANÇAS, JOVENS E MEDIA:
PERSPETIVAS ATUAIS**
*CHILDREN, YOUTH AND MEDIA:
CURRENT PERSPECTIVES*

Editores | *Editors*

Sara Pereira, Cristina Ponte & Nelly Elias

Diretor | *Journal Editor*

Moisés de Lemos Martins



**COMUNICAÇÃO
E SOCIEDADE**

37

**CRIANÇAS, JOVENS E MEDIA:
PERSPETIVAS ATUAIS**
*CHILDREN, YOUTH AND MEDIA:
CURRENT PERSPECTIVES*

Editores | *Editors*

Sara Pereira, Cristina Ponte & Nelly Elias

Diretor | *Journal Editor*

Moisés de Lemos Martins



Título | *Title:* Crianças, jovens e *media:* perspetivas atuais | *Children, youth and media: current perspectives*

Diretor | *Journal Editor:* Moisés de Lemos Martins (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Diretor Adjunto | *Associate Editor:* Manuel Pinto (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Editores Temáticos | *Volume Editors vol. 37 junho de 2020* | *June 2020*

Sara Pereira (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Cristina Ponte (ICNOVA, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

Nelly Elias (Departamento de Estudos da Comunicação, Universidade Ben-Gurion de Negev, Israel)

Conselho Editorial | *Editorial Board*

Alain Kiyindou (Universidade de Bordéus, França), Ana Claudia Mei Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil), Anabela Carvalho (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Annabelle Sreberny (Universidade de Londres, Reino Unido), Barbie Zelizer (Universidade da Pensilvânia, EUA), Cláudia Álvares (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal), Claudia Padovani (Universidade de Pádua, Itália), David Buckingham (Universidade de Loughborough, Reino Unido), Divina Frau-Meigs (Universidade Sorbonne Nouvelle, França), Fabio La Rocca (Universidade Paul-Valéry, Montpellier 3, França), Felisbela Lopes (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Fernanda Ribeiro (Universidade do Porto, Portugal), Filipa Subtil (Escola Superior de Comunicação Social, Portugal), Gustavo Cardoso (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal), Hannu Nieminen (Universidade de Helsínquia, Finlândia), Helena Sousa (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Immacolata Lopes (Universidade de São Paulo, Brasil), Isabel Ferin (Universidade de Coimbra, Portugal), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo, Brasil), Janet Wasko (Universidade de Oregon, EUA), José Manuel Pérez Tornero (Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha), Lídia Oliveira (Universidade de Aveiro, Portugal), Madalena Oliveira (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Maria Michalis (Universidade de Westminster, Reino Unido), Maria Teresa Cruz (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal), Muniz Sodré (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Nélia del Bianco (Universidade de Brasília, Brasil), Paulo Serra (Universidade da Beira Interior, Portugal), Raúl Fuentes Navarro (Universidade de Guadalajara, México), Rosa Cabecinhas (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Sara Pereira (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Sonia Livingstone (London School of Economics, Reino Unido), Teresa Ruão (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Tristan Mattelart (Universidade de Paris 2 Pantheon-Assas, França), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Vincenzo Susca (Universidade Paul-Valéry, Montpellier 3, França), Xosé López García (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha), Zara Pinto Coelho (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Conselho Consultivo | *Advisory Board*

Aníbal Alves (CECS, Universidade do Minho, Portugal), António Fidalgo (Universidade da Beira Interior, Portugal), José Bragança de Miranda (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal), Margarita Ledo (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha), Michel Maffesoli (Universidade Paris Descartes, França), Miquel de Moragas (Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha), Murilo César Ramos (Universidade de Brasília, Brasil)

Produção Editorial | *Editorial Production*

Assistentes Editoriais | *Editorial Assistants:* Isabel Macedo & Rita Araújo (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Direção de Arte Gráfica e Digital | *Graphic and Digital Art Direction:* Alberto Sá & Pedro Portela (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Edição Gráfica e Digital/Indexação | *Graphic and Digital Edition/Indexation:* Marisa Mourão (CECS, Universidade do Minho, Portugal)

Revisores volume 37 | *Reviewers of volume 37*

Alfonso Gutiérrez Martín (Universidade de Valladolid, Espanha), Ana Delicado (Universidade de Lisboa, Portugal), Ana Jorge (Universidade Lusófona, Portugal), Ana Melo (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Armanda Matos (Universidade de Coimbra, Portugal), Belinha de Abreu (Universidade Sacred Heart, EUA), Carla Cerqueira (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Carla Ganito (Universidade Católica de Lisboa, Portugal), Carlos Almeida (Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal), Carlos Camponez (Universidade de Coimbra, Portugal), Carol Tilley (Universidade de Illinois, EUA), Catarina Burnay (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), Cátia Ferreira (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), Clarisse Pessoa (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), Cláudia Silva (Universidade de Lisboa, Portugal), Conceição Costa (Universidade Lusófona, Portugal), Dafna Lemish (Universidade Rutgers, EUA), Daniel Brandão (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Daniel Cardoso (Universidade Lusófona, Portugal), Daniela Costa (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, Brasil), Davide Cino (Universidade de Milão, Itália), Eduardo Cintra Torres (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), Eduardo Meditsch (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil), Elsa Costa e Silva (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Elsa Mendes (Direção-Geral da Educação, Portugal), Felisbela Lopes (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Gemma Martínez Fernández (Universidade do País Basco, Espanha), Gisela Gonçalves (Universidade da Beira Interior, Portugal), Helena Pires (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Inês Amaral (Universidade de Coimbra, Portugal), Inês Sampaio Vitorino (Universidade Federal do Ceará, Brasil), Irene Aparício (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal), João Gonçalves (Universidade de Erasmus de Roterdão, Países Baixos), Joaquim Fidalgo (CECS, Universidade do Minho, Portugal), José Alberto Simões (Universidade

NOVA de Lisboa, Portugal), José Azevedo (Universidade do Porto, Portugal), José Gabriel Andrade (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Juliana Doreto (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil), Lídia Marôpo (Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal), Luís Pereira (Universidade Coventry, Reino Unido), Luís António Santos (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Maddalena Fedele (Universidade de Barcelona, Espanha), Maialen Garmendia (Universidade do País Basco, Espanha), Manuel Pinto (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Maria José Brites (Universidade Lusófona, Portugal), Maria José Masanet (Universidade de Barcelona, Espanha), Nelson Ribeiro (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), Nelson Zagalo (Universidade de Aveiro, Portugal), Patrícia Ávila (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal), Patrícia Dias (Universidade Católica Portuguesa, Portugal), Paula Lopes (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal), Pedro Mota Teixeira (Instituto Politécnico do Cávado, Portugal), Pedro Portela (CECS, Universidade do Minho, Portugal), Raquel Pacheco (Universidade do Algarve, Portugal), Rita Espanha (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal), Rosália Duarte (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil), Teresa Sofia Castro (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal), Tiago Lapa (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal), Victoria Garcia Prieto (Universidade de Sevilha, Espanha), Vítor Tomé (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal), Yuval Gozansky (Sapir Academic College, Israel), Zélia Anastácio (CIEC, Universidade do Minho, Portugal)

Indexação e avaliação | *Indexation and evaluation*

SCOPUS | SciELO | ERIH PLUS | Qualis Capes (B1) | MIAR (ICDS 9.8) | Latindex | CIRC (B) | OpenEdition | Google Scholar | Academia Search Premier | BASE | CEDAL | DOAJ | Journal TOCs | MLA | RevisCOM | Open Access in Media Studies | OALster | EZB | COPAC | ZDB | SUDOC | RepositóriUM | RCAAP

Imagem da capa | *Cover image*: Research Project Transliteracy - H2o2o project 645238

URL: <https://revistacomsoc.pt/>

Email: comunicacaoesociedade@ics.uminho.pt

Comunicação e Sociedade é editada semestralmente (2 volumes/ano), em formato bilingue (Português e Inglês). Os autores que desejem publicar artigos ou resenhas devem consultar o URL da página indicado acima.

The journal Comunicação e Sociedade is published twice a year and is bilingual (Portuguese and English). Authors who wish to submit articles for publication should go to URL above.

Editora | *Publisher*:

CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga – Portugal

Telefone | *Phone*: (+351) 253 601751

Fax: (+351) 253 604697

Email: cecs@ics.uminho.pt

Web: www.cecs.uminho.pt

Direitos de Autor (c) 2020 Comunicação e Sociedade | *Copyright (c) 2020 Comunicação e Sociedade*



Este trabalho está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISSN: 1645-2089 // **e-ISSN:** 2183-3575

Depósito legal | *Legal deposit*: 166740/01



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

This publication is funded by national funds through Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., within the scope of the Multiannual Funding of the Communication and Society Research Centre 2020-2023 (which integrates base funding, with the reference UIDB/00736/2020, and programmatic funding, with the reference UIDP/00736/2020).

SUMÁRIO | CONTENTS

Crianças, jovens e <i>media</i>: perspetivas atuais	9
<i>Children, youth and media: current perspectives</i>	
Sara Pereira, Cristina Ponte & Nelly Elias	

ARTIGOS TEMÁTICOS | THEMATIC ARTICLES

Participação guiada nas práticas mediáticas dos jovens	21
<i>Guided participation in youth media practices</i>	
Julián de la Fuente Prieto, Rut Martínez-Borda & Pilar Lacasa Díaz	

Descarte e consumo: narrativas participativas visuais de crianças e adolescentes residentes no Jardim Gramacho	39
<i>Disposal and consumption: visual participatory narratives of children and adolescents living in Jardim Gramacho</i>	
Daniel Meirinho	

Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero	55
<i>Children, digital screens and family: parental mediation practices and gender</i>	
Carolina Duek & Marina Moguillansky	

A domesticação de ecrãs na infância: usos e mediação parental em meios citadino e rural	71
<i>Screens' domestication in childhood: uses and parental mediation in city and rural contexts</i>	
Carla Cruz, Catarina Franco, Fábio Anunciação & Maria João Cunha	

“Tenho pena que não sinalizes quando fazes publicidade”: audiência e conteúdo comercial no canal <i>Sofia Barbosa</i> no YouTube	93
<i>“I’m sorry you don’t flag it when you advertise”: audience and commercial content on the Sofia Barbosa YouTube channel</i>	
Barbara Janiques de Carvalho & Lidia Marôpo	

Jovens, ciência e <i>media</i>: percepções sobre a Astronomia e Ciências do Espaço em contextos formais e informais	109
<i>Youth, science, and media: perceptions of Astronomy and Space Sciences in formal and informal contexts</i>	
Sara Anjos & Anabela Carvalho	

Proteção dos menores no contexto digital europeu: um diálogo necessário entre pais, academia, reguladores e indústria	127
<i>Protection of minors in the European digital audiovisual context: a necessary dialogue between parents, academy, regulators and industry</i>	
Aurora Labio-Bernal, Lorena R. Romero-Domínguez & María José García-Orta	

Crianças, jovens e notícias: uma revisão sistemática da literatura a partir da <i>Communication Abstracts</i>	147
<i>Children, young people and the news: a systematic literature review based on Communication Abstracts</i>	
Joana Fillol & Sara Pereira	

Análise sociológica do capital digital dos professores montenegrinos	169
<i>Sociological analysis of Montenegrin teachers' digital capital</i>	
Ida Cortoni & Jelena Perovic	

ENTREVISTA | INTERVIEW

As culturas das crianças e dos jovens encontram os desafios da participação – entrevista com Henry Jenkins	187
<i>Children and youth cultures meet the challenges of participation – interview with Henry Jenkins</i>	
Pedro Moura	



CRIANÇAS, JOVENS E MEDIA: PERSPETIVAS ATUAIS **CHILDREN, YOUTH AND MEDIA: CURRENT PERSPECTIVES**

Sara Pereira

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Ponte

Instituto de Comunicação da NOVA (ICNOVA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas,
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Nelly Elias

Departamento de Estudos da Comunicação, Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais,
Universidade Ben-Gurion do Negev, Israel

A investigação sobre crianças, jovens e *media* registou, nas últimas duas décadas, um avanço considerável no que diz respeito ao número de estudos produzidos, aos temas abordados e às metodologias utilizadas. Esta área, por natureza multidisciplinar, foi-se afirmando no campo das Ciências da Comunicação, marcando a agenda científica e abrindo o debate público sobre o impacto dos *media* na vida das crianças e dos jovens e o modo como usam, compreendem, se apropriam e produzem conteúdos mediáticos. A era digital trouxe novos meios e plataformas, gerou uma maior diversidade de conteúdos e suscitou diferentes modos de acesso e diferentes práticas de consumo e de comunicação por parte deste público. Uma realidade que trouxe outros desafios à investigação, fornecendo novos tópicos e pistas para estudar o mundo mediático e a sua ação nas identidades e nas culturas infantis e juvenis.

No momento em que esta revista está a ser lançada, o mundo vive uma situação de pandemia causada pela Covid-19, o que exigiu semanas de confinamento em casa. Para muitos, os ecrãs digitais foram os canais que permitiram aceder ao mundo lá fora. As crianças passaram, muito possivelmente, ainda mais tempo com os ecrãs, usando-os não só para se divertirem e conversarem com familiares e amigos de quem estão agora distantes, mas também para realizarem atividades escolares, uma vez que a escola passou a funcionar através de dispositivos digitais e – em Portugal como em outros países – também através da televisão. Subitamente, a consciência das desigualdades digitais foi revivida nas questões básicas do acesso.

Com esta situação pandémica, novos caminhos para a investigação se abrem, em linha com estudos já desenvolvidos ou aprofundando temas como os usos sociais e a mediação parental, que se podem tornar ainda mais relevantes.

Atualmente, as evidências empíricas indicam que as crianças mais pequenas são atraídas por dispositivos digitais cujas características de fácil manuseamento facilitam o envolvimento com aplicações e sites favoritos sem a intervenção de adultos,

permitindo-lhes um sentido de ação, realização e controle sobre a tecnologia (Holloway, Green & Love, 2014; Neumann, 2014). Com efeito, vários estudos indicam que o uso de aplicações educativas por crianças de dois a três anos contribuiu para a aquisição de capacidades de pré-literacia (Troseth, Russo & Strouse, 2016). Da mesma forma, concluiu-se que o uso frequente de aplicações com ferramentas para desenhar, pintar e construir aumenta a criatividade e as destrezas motoras finas de crianças de quatro e cinco anos (Muis, Ranellucci, Trevors & Duffy, 2015; Neumann, 2014). Em ambos os casos, o retorno positivo dado pelas aplicações na realização bem-sucedida da tarefa capacitou o processo de aprendizagem das crianças, aumentando a sua perceção da competência, a realização independente e a autoestima (Muis, Ranellucci, Trevors & Duffy, 2015; Neumann, 2014).

No entanto, estudos recentes também levantaram preocupações sobre possíveis resultados negativos de dispositivos digitais no desenvolvimento de crianças mais novas. Uma questão principal diz respeito à tendência para os pais usarem telemóveis e tablets como chupetas ou brinquedos silenciosos – entregando dispositivos móveis às crianças para as manter ocupadas, as acalmar ou como recompensa ou medida reguladora (Holloway, Green & Love, 2014; Kabali et al., 2015; Wartella, Rideout, Lauricella & Connell, 2013). Os investigadores argumentam que habituar as crianças a acalmarem-se usando dispositivos digitais pode perturbar o desenvolvimento de mecanismos internos de autorregulação. Além disso, o envolvimento intenso com aplicações interativas pode substituir a linguagem e a interação baseada em brincadeiras com cuidadores, irmãos ou colegas (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015).

A atenção aos longos períodos de uso tem marcado também estudos sobre a mediação da infância, ou seja, os modos como conteúdos e plataformas mediáticas disponíveis influenciam (e são influenciados por) todos os aspetos da vida das crianças, do desenvolvimento pessoal à vida social (Krotz, 2007). Um notável estudo longitudinal é a investigação realizada por Paus-Hasebrink, Kulterer e Sinner (2019) que acompanham 18 crianças austríacas e as suas famílias de meios sociais desfavorecidos durante 12 anos. O estudo analisa não só os modos como os *media* estiveram presentes e foram usados nas várias fases do desenvolvimento das crianças, da infância ao final da adolescência; analisa também como a mediação parental é marcada por condições objetivas de existência (*options to action*), pela leitura subjetiva dessas condições (*outlines for action*) e por cognições e motivações para agir (*competences for action*). Olhar ambientes de mediação entre famílias portuguesas separados por duas décadas permitiu também revelar pistas sobre como os *media* digitais se tornaram partes constitutivas dos modos de vida familiar. Em comparação com as rotinas e as mediações de famílias com crianças pequenas em 1996, vinte anos mais tarde encontraram-se mais mediações parentais que parecem encapsular os mais novos numa confiante bolha de proteção que prolonga o imaginário da infância e os seus valores românticos (Ponte, Pereira & Castro, 2019).

Uma componente significativa do comportamento mediático pais-filhos consiste nas estratégias que os pais aplicam para mediar o uso dos *media* pelos seus filhos. Até recentemente, eram três as estratégias principais de mediação parental identificadas

pela investigação: *mediação restritiva*, em que os pais definem regras em relação ao tempo de uso dos *media* e à seleção de conteúdos; *mediação avaliativa*, incluindo conversas sobre o conteúdo visualizado, partilha de explicações e respostas emocionais e expressão de atitudes críticas em relação aos *media*; e *co-visionamento*, quando os pais realizam atividades mediáticas em conjunto com as crianças (Lemish, 2015; Nathanson, 1999; Pereira, 1999; Valkenburg, Krcmar, Peeters & Marselha, 1999).

Com o avanço dos *media* digitais e a sua crescente presença na vida das crianças, os investigadores começaram a explorar novas estratégias de mediação. Embora a mediação restritiva e a avaliativa continuem a abranger todos os *media*, a prática de *co-visionamento* foi ampliada e passou a dizer respeito à utilização em conjunto dos vários tipos de meios. Uma inovação foi a inclusão de novas categorias de mediação - *supervisão e mediação tecnológica*. A *supervisão* inclui os esforços por parte dos pais para permanecerem perto dos filhos quando estes se envolvem no uso dos *media* e para seguirem o que fazem no ecrã; os pais que recorrem à *mediação tecnológica* ajudam as crianças a adquirir capacidades de uso dos *media* (Li & Shin, 2017; Nikken & Jansz, 2014; Nikken & Schols, 2015). Os *media* digitais também favoreceram a introdução da *aprendizagem participativa*, quando pais e filhos usam os *media* para interagir e colaborar (Chiong & Shuler, 2010; Nikken & Schols, 2015; Schofield-Clark, 2011).

O uso frequente dos *media* por crianças e jovens na sua vida quotidiana parece contudo continuar fora de sintonia com os seus usos na escola. Em 2006, Buckingham afirmou que “um número crescente de jovens considera o uso da tecnologia nas escolas limitado, aborrecido e irrelevante – sobretudo quando comparado com os modos como podem usar a tecnologia nos momentos de lazer” (Buckingham, 2006, p. 2). Mais de uma década depois, essa foi também uma das evidências do projeto europeu “Transliteracy – Transmedia Literacy”. Um estudo desenvolvido com adolescentes portugueses no âmbito deste projeto encontrou uma forte dissonância entre as suas aprendizagens na sala de aula e os seus quotidianos, concluindo:

os usos, práticas, experiências e aprendizagens relacionadas com os *media* chegam à escola pelas “pessoas que vivem nos alunos”, mas não são exploradas, discutidas ou conversadas. Essa lacuna educativa, cultural e tecnológica entre a vida dos jovens dentro e fora da sala de aula não é um fenómeno recente, mas tornou-se ainda mais proeminente na era digital, com os *media* em todos os lugares e a serem levados pelos alunos nos seus próprios bolsos. (Pereira, Fillol & Moura, 2019, p. 47)

Buckingham (2006) designa essa lacuna como o novo fosso digital entre casa e escola, considerando que, para a colmatar, é necessária uma atenção especial às culturas digitais dos jovens.

Como referimos no início, é possível supor que, à luz da recente pandemia e dos muitos constrangimentos e desafios que esta situação representa para as famílias com crianças, o lugar dos *media* na vida quotidiana familiar se tenha tornado ainda mais proeminente. Ou seja, é possível supor que durante o período de isolamento em casa

as crianças tenham usado os *media* por períodos mais longos e que os pais se tenham tornado mais dependentes desses meios para facilitar as rotinas familiares. A própria escola, como vimos, chegou a casa através dos ecrãs, o que não deve ser visto como negativo. Como apontado por Dafna Lemish (2020), os *media* podem realmente ajudar as crianças e os pais durante o tempo prolongado em que estão em casa. A variedade de sites, programas de TV, aplicações e jogos de computador pode ajudá-las a divertirem-se, a aliviar a tensão e a manterem-se fora de perigo. Além disso, as novas ferramentas de comunicação interpessoal podem facilitar o contacto com amigos e familiares e fornecer estruturas de aprendizagem durante o encerramento das escolas. Os *media* também podem oferecer às famílias oportunidades de visionamento partilhado, o que ajuda a promover um sentimento de união e de ligação durante um período stressante; enquanto isso, os pais podem usar os *media* como um substituto para a interação com os filhos quando sentem que a sua resistência está a diminuir.

Por outro lado, os pais também devem estar conscientes de que a exposição extensa aos *media* pode estimular em demasia os cérebros jovens, ensinar comportamentos agressivos, incentivar hábitos sedentários e uma alimentação não saudável, desencadear medo e ansiedade e retirar tempo para a realização de outras atividades que promovam a saúde física e mental (Lemish, 2020). Por conseguinte, a mediação dos pais sobre o uso dos *media* pelos filhos é ainda mais crucial quando uns e outros passam muito tempo juntos em casa, tendo em vista a obtenção de benefícios e a redução dos efeitos negativos dos *media*.

Num recente *post* no seu conhecido blogue, *Parenting for a Digital Future*, Sonia Livingstone (2020) afirma que essa nova realidade “digital por defeito” também evoca várias preocupações importantes. Primeiro, nem todas as famílias podem pagar a tecnologia ou a conectividade para apoiar a educação em casa e nem todas as crianças (em particular aquelas com necessidades educativas especiais) podem ser alcançadas e receber formação online. Acresce que muitos pais podem achar difícil localizar e avaliar recursos online apropriados para as capacidades dos filhos e para as circunstâncias da sua família. Finalmente, esta nova realidade destaca o perigo da dataficação e da vigilância digital, seja pelo governo, pelas empresas, ou por ambos, à medida que mais vidas privadas de famílias e crianças ocorrem online (Livingstone, 2020). Nesta nova realidade, a literacia mediática de pais e filhos é mais necessária do que nunca, para que estejam mais conscientes dos riscos online e para encontrar um equilíbrio entre os modos de vida offline e online.

Este volume temático dedicado a crianças, jovens e *media* teve um excelente acolhimento por parte de investigadores nacionais e estrangeiros, sendo disso sinal os cerca de 50 trabalhos submetidos. Através de um processo de revisão científica duplamente cega, alcançámos a seleção de nove artigos, que são os que compõem este volume. Provenientes de uma diversidade de geografias, encontramos transversalidade, tanto a nível temático como metodológico. Os seus contextos sociais sublinham, contudo, a importância da situação vivida e das suas condições – digitais e não digitais.

É o caso dos dois primeiros artigos, provenientes de Espanha e Brasil. Têm em comum uma orientação metodológica participativa na pesquisa com crianças e jovens,

dando primazia não só à voz, mas também ao olhar de crianças e jovens, capturado pela escolha do que captam em imagem e pelo modo como o fazem.

“Participação guiada nas práticas mediáticas dos jovens”, de Julián de la Fuente Prieto, Rut Martínez-Borda e Pilar Lacasa Díaz, analisa um processo colaborativo de literacia mediática com base em atividades culturalmente significativas para jovens madrilenos entre oito e 14 anos. Essas atividades, que decorreram em oficinas sobre linguagem fotográfica, realizadas nas instalações da Telefonica Flagship Store, evidenciaram as potencialidades de um ambiente de aprendizagem colaborativa para uma atenção crítica dos participantes às suas próprias práticas. A discussão gerada destacou também que dispor de dispositivos digitais e estar ligado a outros através de redes sociais desde cedo permitiu a estes jovens articular atividades online e offline aos seus interesses; nesta linha, o conteúdo imagético que produziram sobre si e os seus pares surge como identidade e representação de hábitos que são marcados por essa intensa vivência mediática.

“Descarte e consumo: narrativas participativas visuais de crianças e adolescentes residentes no Jardim Gramacho”, de Daniel Meirinho, vai ao encontro dos ambientes de exclusão – digital e social – em que vivem os jovens moradores de uma comunidade situada num antigo aterro sanitário da cidade do Rio de Janeiro. As fotografias produzidas pelos participantes (entre quatro e 16 anos) no âmbito de oficinas que o autor dinamizou com o recurso ao método *photovoice*, revelam como representam visualmente práticas sociais de consumo contemporâneo e o ambiente de objetos descartados que os rodeiam. Pelas imagens fotográficas captadas pelos seus jovens autores e a sua discussão, o autor conclui que, para estas crianças e adolescentes da periferia, “os bens descartados e encontrados no lixo participam da constituição de relações sociais e de identidades, de pertencimento ou distanciamento da sociedade de consumo” (p. 51).

Provenientes da Argentina e de Portugal, os dois artigos seguintes têm em comum a deslocação para o espaço do lar e a atenção às relações mediadas pela tecnologia que aí se encontram.

O artigo de Carolina Duek e Marina Mogueillansky, “Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero”, explora a parentalidade digital como trabalho de gênero. A metodologia qualitativa que as autoras usam recorre à experiência pessoal com a tecnologia (na forma de “tecnobiografias”) por parte de crianças, suas mães e seus pais. Os resultados da pesquisa junto de famílias argentinas, urbanas e de classe média, apontam como “a parentalidade digital é generizada, seguindo representações culturais mais amplas baseadas no sistema heteronormativo de atribuição de papéis” (p. 66). Para as autoras, há que desnaturalizar construções sociais de parentalidade que se refletem na intervenção mediadora das tecnologias. Como concluem, essa desnaturalização dos papéis de gênero e a distribuição de trabalho nas famílias em relação às atividades online das crianças serão um passo importante para as maneiras pelas quais as famílias se vinculam e enfrentam tecnologias e práticas digitais.

Por sua vez, o artigo de Carla Cruz, Catarina Franco, Fábio Anunciação e Maria João Cunha, “A domesticação de ecrãs na infância: usos e mediação parental em meios citadino e rural”, foca-se na caracterização do uso de ecrãs em função da natureza dos

ambientes sociais com maior ou menor grau de urbanidade onde vivem crianças portuguesas em idade pré-escolar e os modos como as suas famílias intervêm na sua introdução e utilização. A pesquisa, que recorreu à metodologia dos grupos de foco com crianças e seus pais e mães, identificou que não existe uma relação direta entre o grau de urbanidade e o uso de ecrãs – pelo contrário, mães e pais de meios mais urbanizados apresentam uma maior perceção dos riscos associados à exposição dos filhos aos dispositivos tecnológicos e propiciam menos usos deles. Também identificou como principal motivação parental para que os filhos façam uso de ecrãs a preocupação com a possível exclusão social das crianças caso não os utilizem.

Bárbara Janiques e Lídia Marôpo debruçam-se sobre as microcelebridades através do artigo “‘Tenho pena que não sinalizes quando fazes publicidade’: audiência e conteúdo comercial no canal *Sofia Barbosa* no YouTube”. Estudando especificamente o canal da *youtuber* portuguesa Sofia Barbosa e tendo por base a netnografia, as autoras analisam os comentários deixados pelos subscritores numa amostra de 10 vídeos, contemplando também na análise aspetos visuais, verbais e comerciais dos vídeos. Os dados apontam para a criação de uma relação de proximidade e de afinidade entre a *youtuber* e as suas audiências, que aprovam e retribuem as suas estratégias de autenticidade e de intimidade. Só muito pontualmente se encontram vozes críticas face aos constantes apelos ao consumo e à falta de transparência quanto aos patrocínios. Segundo as autoras, os resultados deste trabalho contribuem para compreender as sociabilidades infantis e juvenis geradas no contexto das culturas de consumo digital.

“Jovens, ciência e *media*: perceções sobre a Astronomia e Ciências do Espaço em contextos formais e informais” – da autoria de Sara Anjos e Anabela Carvalho, traz-nos a perceção de 40 jovens sobre a ciência, nomeadamente sobre Astronomia e Ciências do Espaço, explorando como se apropriam da informação científica para tomarem decisões e formarem opiniões. Combinando metodologias de natureza quantitativa e qualitativa, os resultados do estudo mostram a importância das aprendizagens informais, nomeadamente as provenientes dos *media*, para o desenvolvimento da literacia científica dos jovens. De um modo geral, os participantes no estudo não pesquisam deliberadamente notícias sobre ciência, fazem-no de forma casual, através de instituições que seguem nas redes sociais, por exemplo, o que impulsiona pesquisas novas e complementares. Uma conclusão importante diz respeito ao desenvolvimento de competências como potenciais produtores de conteúdos, numa convergência entre literacia para a ciência e literacia para os *media*.

O texto que se segue, de Aurora Labio-Bernal, Lorena R. Romero-Domínguez e María José García-Orta, intitulado “Proteção dos menores no contexto digital europeu: um diálogo necessário entre pais, academia, reguladores e indústria”, remete-nos para o contexto da regulação e da proteção de menores. As investigadoras da Universidade de Sevilha, Espanha, defendem a necessidade de alargar o âmbito da proteção das crianças, no atual ambiente mediático digital, envolvendo entidades reguladoras, indústria, academia e pais. Para fundamentar e desenvolver esta ideia, que é ponto de partida mas também ponto de chegada, utilizam a pesquisa de dados secundários a partir de uma

base de documentos e programas de diferentes instituições, dirigindo também a análise para iniciativas de empresas europeias e espanholas com o objetivo de verificar se estão a ser implementadas medidas de proteção às crianças no que diz respeito aos *media*.

Joana Fillol e Sara Pereira assinam o artigo “Crianças, jovens e notícias: uma revisão sistemática da literatura a partir da Communication Abstracts”. Aplicando a técnica de revisão sistemática de literatura à base de dados Communication Abstracts, as autoras pretendem definir o estado da arte de um tópico específico dos estudos das crianças e dos *media* – a relação das crianças e dos jovens com as notícias. Baseando-se numa amostra de 146 títulos, as autoras analisam a proveniência dos estudos, as áreas mais e menos abordadas e as revistas científicas que lhes dão mais destaque. Os resultados apontam para um predomínio de abordagens baseadas na receção e na representação, uma sub-representação de estudos sobre a produção, e valores ainda mais residuais de trabalhos centrados na mediação parental e nas questões éticas da cobertura jornalística sobre casos que envolvam crianças e jovens.

O último artigo deste conjunto tem as crianças e os jovens como sujeitos indiretos, uma vez que se debruça sobre as práticas e as competências digitais de professores do ensino básico e secundário de Montenegro. As autoras, Ida Cortoni e Jelena Perovic, apresentam as principais conclusões do estudo “Global Kids Online” aplicado a uma amostra de 911 professores de escolas básicas e secundárias daquele país. Tendo como modelo de análise o conceito de “capital digital” a partir das perspectivas macro, meso e micro social, o estudo aponta para a necessidade de maior investimento na educação nestes dois últimos níveis. Para a inovação pedagógica, o estudo aponta ainda a importância do desenvolvimento de competências transversais dos professores de forma a melhorar a sua consciencialização digital e as capacidades de análise crítica dos *media*.

Este volume da revista encerra com uma entrevista a Henry Jenkins, professor *profvost* de Comunicação, Jornalismo, Artes Cinematográficas e Educação na Universidade do Sul da Califórnia, conduzida por Pedro Moura, estudante de doutoramento em Ciências da Comunicação na Universidade do Minho. Em “As culturas das crianças e dos jovens encontram os desafios da participação”, Jenkins não só discute o conceito de participação – e as condições, objetivos e espaços em que ocorre – como reflete sobre a importância da cultura participativa em contexto de crise global, uma reflexão que podemos transpor para a crise provocada pela Covid-19. Na sua conversa, Henry Jenkins e Pedro Moura deixam-nos uma peça significativa para pensar e melhor entender a participação no contexto das culturas de crianças e jovens.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020. O financiamento plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UIDB/00736/2020) apoiou a tradução desta introdução.

REFERÊNCIAS

- Buckingham, D. (2006, março) *Media Education in the age of digital technology*. Comunicação apresentada no 10.º aniversário do MED Congress “La sapienza di comunicare”, Roma.
- Chiong, C. & Shuler, C. (2010). *Learning: is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. Nova Iorque: The Joan Ganz Cooney.
- Holloway, D., Green, L. & Love, C. (2014). ‘It’s all about the apps’: parental mediation of preschoolers’ digital lives. *Media International Australia, Incorporating Culture & Policy*, 153, 148-156.
- Kabali, H.K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, G. J., Mohanty, H. S., Leister, P. K. & Bonner, L. R. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Krotz, F. (2007). The meta-process of “mediatization” as a conceptual frame. *Global Media and Communication*, 3(3), 256-260.
- Lemish, D. (2020, 02 de abril). TV, video games and other media could actually help your children while we’re all staying at home. *NJ.com*. Retirado de <https://www.nj.com/opinion/2020/04/tv-video-games-and-other-media-could-actually-help-your-children-while-were-all-staying-at-home-opinion.html>
- Lemish, D. (2015). *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Li, B. & Shin, W. (2017). Parental mediation of children’s digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11, 1-19.
- Livingstone, S. (2020, 13 de maio). Digital by default: the new normal of family life under COVID-19. [Post em blogue]. Retirado de <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2020/05/13/digital-by-default/>
- Muis, K. R., Ranellucci, J., Trevors, G. & Duffy, M. C. (2015). The effects of technology- mediated immediate feedback on kindergarten students’ attitudes, emotions, engagement and learning outcomes during literacy skills development. *Learning and Instruction*, 38, 1-13.
- Nathanson, A. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children’s aggression. *Communication Research*, 26(6), 124-143.
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109-122.
- Nikken, P. & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children’s internet use. *Learning, Media, and Technology*, 39, 250-266.
- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435.
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J. & Sinner, P. (2019) *Social inequality, childhood and the media. A longitudinal study of the mediatization of socialisation*. Suíça: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02653-0>
- Pereira, S. (1999). *A televisão na família – processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: CESC/IEC. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4265>
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Ponte, C., Pereira, S. & Castro, T.S. (2019). Parenting young children in changing media environments with twenty years apart. *Comunicazioni Sociali*, 2, 276-288. https://doi.org/10.26350/001200_000064

- Radesky, J. S., Schumacher, J. & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3.
- Schofield-Clark, L. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21, 323-343.
- Troseth, G. L., Russo, C. E. & Strouse, G. A. (2016). What's next for research on young children's interactive media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L. & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: instructive mediation, restrictive mediation, and social covieing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43(1), 52-67.
- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. & Connell, S. (2013). *Parenting in the age of digital technology: a national survey*. Illinois: Center on Media and Human Development School of Communication Northwestern University. Retirado de http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/1083077/22839022/1370380073813/PARENTING_IN_THE_AGE_OF_DIGITAL_TECHNOLOGY.pdf?token=ywpuHSykX7ykiNpr4IvemQ%2BPIX4%3D

NOTAS BIOGRÁFICAS

Sara Pereira é Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Tem como principais áreas de investigação as crianças, os jovens e os *media*, e a Literacia para os *Media*. Tem coordenado vários projetos nacionais e europeus e é autora de diversas publicações nestas áreas. Preside à secção Media Education Research da International Association for Media and Communication Research (IAMCR) desde julho de 2019. É coordenadora do MILobs – Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e coautora do programa de rádio *Ouvindo Crítico*, emitido semanalmente na Antena 1 desde fevereiro de 2018.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>

Email: sarapereira@ics.uminho.pt

Morada: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

Cristina Ponte, doutorada em Ciências da Comunicação (2002) e com agregação em Estudos dos *Media* e do Jornalismo (2011) é professora catedrática no Departamento de Ciências da Comunicação, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Possui uma vasta experiência de supervisão de estudantes de pós-graduação e de coordenação de equipas internacionais de investigadores, como a Ação COST “Transforming audiences transforming societies” (2010-14). Atualmente, é membro da direção do projeto ySkills (Programa Horizon 2020, Comissão Europeia) e da rede europeia EU Kids Online. Com formação em Educação, foi vice-presidente da seção de Audiência e Receção (2008-2012) e do grupo de trabalho em Crianças, Jovens e *Media* (2012-2017), na Associação Europeia de Pesquisa em Educação e Comunicação (ECREA). Tem realizado investigação sobre *media* e gerações familiares, e tem uma vasta

obra publicada sobre crianças e *media*. Entre as suas publicações mais recentes está o livro coeditado *Digital parenting. Os desafios para as famílias na era digital* (Nordicom, 2018).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-4784>

Email: Cristina.ponte@fcs.unl.pt

Morada: ICNOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Av. de Berna, 26-C, 1069-061 Lisboa, Portugal

Nelly Elias (PhD) é Professora Associada do Departamento de Estudos da Comunicação da Universidade Ben-Gurion do Negev, Israel. Entre os seus principais interesses de investigação está o papel dos *media* digitais na primeira infância e nas relações entre pais e filhos. Atualmente, conduz uma série de projetos sobre a formação de hábitos mediáticos de bebés e crianças pequenas; práticas de meios digitais de pais e filhos em locais públicos; conteúdos mediáticos dirigidos a crianças pequenas; e mediação dos avós sobre os usos dos *media* pelas crianças.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2891-3827>

Email: enelly@bgu.ac.il

Morada: Department of Communication Studies, Ben-Gurion University of the Negev, P.O.B. 653 Beer-Sheva 84105, Israel

ARTIGOS TEMÁTICOS | *THEMATIC ARTICLES* 

PARTICIPAÇÃO GUIADA NAS PRÁTICAS MEDIÁTICAS DOS JOVENS

Julián de la Fuente Prieto

Departamento de Filologia, Comunicação e Documentação, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Alcalá, Espanha

Rut Martínez-Borda

Departamento de Filologia, Comunicação e Documentação, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Alcalá, Espanha

Pilar Lacasa Díaz

Departamento de Filologia, Comunicação e Documentação, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Alcalá, Espanha

RESUMO

Os jovens têm de lidar com algumas práticas digitais e desenvolver discursos mediáticos por conta própria. O objetivo do nosso estudo é aprofundar estes conceitos do ponto de vista da participação guiada, compreendida, neste caso, como um processo colaborativo de literacia mediática baseado em atividades culturalmente significativas. Os nossos dados provêm de uma série de workshops realizados na Telefonica Flagship Store (Madrid, Espanha) com adolescentes entre os oito e os 14 anos de idade. As observações foram recolhidas através de técnicas de pesquisa qualitativa, como a observação, conversação e análise descritiva. Os resultados forneceram-nos algumas ideias preliminares para discussão: 1) as práticas nas redes sociais permitem que os jovens liguem as suas atividades online e offline aos seus interesses; 2) a geração de cenários de aprendizagem colaborativa baseados na interação entre jovens torna-se um elemento fundamental da literacia mediática; e 3) o conteúdo gerado pelo utilizador surge como uma identidade e representação de hábitos nos *media*, especialmente entre os jovens.

PALAVRAS-CHAVE

juventude; *media*; literacia; participação guiada; conteúdo gerado pelo utilizador

GUIDED PARTICIPATION IN YOUTH MEDIA PRACTICES

ABSTRACT

Youth has to deal with some digital practices and develop media discourses on their own. Our study aims to deepen these concepts from the point of view of the guided participation, understood in this case as a collaborative process of media literacy based on culturally significant activities. Our data comes from a series of workshops that took place at the Telefonica Flagship Store (Madrid, Spain) with teens between eight and 14 years old. The evidence was collected by qualitative research techniques such as observation, conversation and descriptive analysis. The results give us some preliminary ideas for discussion: 1) social media practices enable youth to connect their online and offline activities with their interests; 2) the generation of collaborative learning scenarios based on the interaction between young people becomes a fundamental element of media literacy and 3) user-generated content emerges as an identity and habits depiction in media, especially among young people.

KEYWORDS

youth; media; literacy; guided participation; user-generated content

INTRODUÇÃO

As crianças vivem numa ecologia convergente de *media* e utilizam frequentemente dispositivos digitais nas escolas e nos seus momentos de lazer em casa. No entanto, muitas redes sociais exigem aptidões específicas para gerar conteúdo mediático e participar na comunidade de utilizadores. Portanto, os jovens têm de lidar com algumas práticas digitais e desenvolver discursos mediáticos por conta própria. O objetivo do nosso estudo é aprofundar estes conceitos do ponto de vista da participação guiada, compreendida, neste caso, como um processo colaborativo de literacia mediática baseado em atividades culturalmente significativas.

Os nossos dados provêm de uma série de workshops realizados na Telefonica Flagship Store (Madrid, Espanha) com adolescentes entre os oito e os 14 anos de idade. Nestes workshops, os jovens usaram iPads para gerar conteúdo visual e partilhar as suas criações em redes sociais como o Instagram. Os jovens interagiram com os investigadores utilizando aplicações digitais, gerando mensagens e participando numa comunidade de prática.

O principal objetivo da investigação foi aproveitar este contexto para abordar a literacia mediática dos jovens nas redes sociais, a partir de uma perspetiva de participação guiada. De acordo com isto, os nossos objetivos são:

- identificar os hábitos mediáticos dos participantes nos workshops;
- avaliar as práticas de aprendizagem dos jovens dentro dos *media* nos workshops;
- explorar os discursos utilizados pelos jovens nos workshops.

Em primeiro lugar, analisaremos o enquadramento teórico dos processos de aprendizagem colaborativa em contextos mediáticos e, depois, abordaremos a natureza dos discursos presentes nos novos *media*.

APRENDER COM AS PRÁTICAS MEDIÁTICAS

Ninguém duvida que os *media* contribuem para a estruturação da sociedade e cultura contemporâneas. Os cidadãos, especialmente os mais jovens, acedem a e participam nestes meios de comunicação sem qualquer formação específica (De la Fuente, Lacasa & Martínez-Borda, 2019). No entanto, ainda hoje, a educação em torno destes *media* é reservada para o campo profissional e académico. Por este motivo, compreendemos a literacia mediática (Scolari, 2018) como um modelo de aprendizagem que alarga o uso e a participação nos *media* para além da sala de aula.

Isto levou-nos a procurar uma metodologia para a educação mediática, que não se limita à literacia funcional, mas também é capaz de promover práticas e discursos específicos ao contexto sociocultural dos jovens (Cortesi & Gasser 2015; Itō, 2010; Jenkins, Itō & boyd, 2015), o que nos traz de volta à psicologia cultural e à tradição dos modelos de aprendizagem cognitiva, como os de Lev Vygotsky.

Nesta linha, autores como Lave e Wenger (1991) propuseram um modelo que parte da participação periférica e acaba por desenvolver uma participação plena no contexto sociocultural, ou seja, *aprendizagem situada*. Para Claudio Magalhães (2018), o modelo de Vygotsky explica que o mecanismo pelo qual a interação social facilita o desenvolvimento cognitivo se assemelha a uma situação de aprendizagem, na qual um principiante trabalha de perto com um especialista na resolução conjunta de um problema no âmbito do desenvolvimento proximal.

É assim que surge o conceito de *participação guiada*; enquanto “processos e sistemas de participação entre pessoas que comunicam e coordenam esforços durante a sua participação em atividades culturalmente valorizadas” (Rogoff, 2008, p. 142). Desta forma, a participação guiada promove andaimes coletivos (Bruner, 1996), nos quais quer os principiantes, quer os especialistas partilham os mesmos objetivos, recursos e estratégias dentro do mesmo contexto. A aprendizagem é alcançada graças ao facto de os aprendizes serem capazes de estabelecer uma ligação entre o conhecimento anterior e a experiência na resolução de problemas reais.

Uma abordagem mais atual, baseada nesta mesma tradição de Vygotsky, seria a de *aprendizagem conectada* (Itō et al., 2013), que supõe a soma de interesses pessoais, colaboração entre iguais e desempenho escolar. Este é um contexto de aprendizagem que combina ambientes reais e virtuais ao criar uma comunidade de prática na qual qualquer pessoa pode participar:

a aprendizagem conectada é alcançada quando um jovem é capaz de prosseguir um interesse ou paixão pessoal com o apoio de amigos e adultos atenciosos e, por sua vez, é capaz de ligar esta aprendizagem e interesse a outras áreas da sua vida. Este modelo é baseado em observações de que a aprendizagem mais resiliente, adaptável e eficaz envolve interesse individual, assim como apoio social, para superar as adversidades e proporcionar reconhecimento. Este conceito procura construir comunidades e capacidades coletivas para aprendizagem e oportunidade. (Itō et al., 2013, p. 3)

Subjacente a todos estes modelos está o desejo de estabelecer uma aprendizagem aberta, colaborativa e com significado, cujo eixo de ação é a cultura participativa e a inteligência coletiva (Carpentier, 2011; Jenkins, Itō & boyd, 2015; Lévy, 1997). É um modelo nascido no campo da psicologia e da educação, e que atualmente está a ser estudado de forma mais enraizada na comunicação, principalmente nas práticas e discursos associados aos novos *media* (Burn, 2009; Gauntlett, 2013; Lowgren & Reimer, 2013).

O DISCURSO DOS NOVOS MEDIA

A preponderância dos discursos digitais tem sido paralela ao crescimento dos repertórios geracionais por parte dos utilizadores dos *media*. Até há pouco tempo, os únicos discursos que podiam ser analisados eram os canónicos, elaborados pelos *media* tradicionais. Geralmente, estes estudos analisavam as relações de poder com uma

perspetiva crítica (Fairclough, 1992; Foucault, 1971). Atualmente, no entanto, os novos *media* estão a desviar o foco de interesse destes estudos. Conforme sugerido pelo livro *Discourse and digital practices*, “os *media* digitais, de algumas formas, forçaram-nos a repensar as nossas próprias definições de termos como texto, contexto, interação e poder” (Jones, Chik & Hafner, 2015, p. 5), o que equivale à redefinição das características do discurso elaborado através destes *media*.

Alguns estudos sobre o uso da linguagem nos novos *media* (Barton & Lee, 2013; Georgakopoulou & Spilioti, 2015; Hocks & Kendrick, 2003; Page, 2014) remetem-nos para duas das suas principais características: multimodalidade e intertextualidade. A primeira característica afeta a natureza dos textos produzidos através dos novos *media*. Compreendemos esta multimodalidade (Kress, 2010; Machin, 2013; Rowsell, 2013) como a capacidade que temos de combinar vários códigos expressivos para obter um único texto ao qual damos sentido através da mesma semiose.

A intertextualidade (Gauntlett, 2013; Jenkins, Ford & Green, 2013; Madianou & Miller, 2013) refere-se à capacidade de gerar significados através de referências a outros textos. Esta segunda característica é vital para compreender por que motivo o conteúdo dos novos *media* faz sentido enquanto discursos e não como produtos fechados dentro de si mesmos. Voltando ao livro editado por Rodney Jones et al. (2015), temos de destacar a apropriação e a recontextualização de textos como uma das principais características do discurso nos novos *media*:

assim como a intertextualidade e a multimodalidade são características determinantes do discurso mediado digitalmente, a recontextualização também o é. Grande parte da forma como elaboramos os nossos textos e enunciados depende da maneira como levamos em conta os contextos nos quais eles serão interpretados. (Jones et al., 2015, p. 5)

Nesta altura, vale a pena reconhecer que os estudos do discurso nos novos *media* (van Dijk, 2011; Pilkington, 2016; Thurlow & Mroczek, 2011) fornecem-nos uma nova abordagem, não apenas para conhecer o uso da linguagem, mas também para compreender como estas novas formas de comunicação transcendem os ambientes digitais (De la Fuente, García-Pernía, Cortés-Gómez, Martínez-Borda & Lacasa, 2017). É cada vez mais difícil separar as atividades que realizamos dentro ou fora dos *media* e diferenciar o seu discurso da nossa própria atividade cognitiva.

Em resumo, o nosso discurso é mediado, assim como a nossa participação nos *media* contribui para a geração de novos discursos. Recorrendo à noção de género discursivo (Bakhtin, 2010), a sua validade é atribuída precisamente aos novos *media*, graças ao seu carácter dialógico, o que equivale a dizer que o discurso é configurado na própria prática. É por isso que a geração de significados está relacionada com a participação. Se os *media* são o contexto, o discurso é a ferramenta para participar nos processos sociais e culturais.

MÉTODO

Tal como revisto no enquadramento teórico, a nossa investigação é marcada por práticas nos novos *media* e pelos discursos associados ao seu contexto, mas também queremos focar o estudo numa população especialmente sensível a estas mudanças, ou seja, os jovens. Neste sentido, o conceito de prática (Bourdieu, 1977) é fundamental enquanto unidade de análise, pois permite-nos observar o processo e compreender os resultados dentro do contexto.

Vários cientistas sociais definem estas práticas como modelos de comportamento ligados a atividades, objetos e usos culturais (Bellotti, 2015; De Meulenaere & De Grove, 2016; Dorsten & Hotchkiss, 2014; Jensen & Laurie, 2016). Portanto, uma investigação empírica baseada nestas práticas deve incluir, segundo De Meulenaere e Grove (2016, p. 214): o estudo dos procedimentos, a compreensão do significado que tem para os participantes e a identidade que é estabelecida com os resultados materiais. Só podemos interpretar o verdadeiro significado das práticas nos novos *media* se tivermos em conta estes fatores.

Assim, o nosso objeto de estudo seriam as práticas que os jovens desenvolvem dentro da participação guiada dos investigadores. Segundo Susan Gair e Ariella Van Luyn (2017), este contexto pode ser alcançado com o desenvolvimento de atividades criativas através dos novos *media* e, ao mesmo tempo, em contextos físicos, ambos partilhados com os investigadores. No nosso caso, decidimos gerar esta participação guiada através da realização de workshops de arte digital com jovens, em contextos não formais. O objetivo era aproveitar estes contextos a partir de uma perspetiva abrangente. Isto vem juntar-se ainda à promoção da criatividade, comprometendo os investigadores a promover a literacia mediática e a participação social através dos novos *media*.

DADOS

A origem deste estudo é o resultado da colaboração entre a Universidade de Alcalá e a Fundación Telefónica, através do Interactive Generations Forum (Fórum de Gerações Interativas). A proposta baseia-se na realização de uma série de workshops destinados a jovens, para aprenderem a lidar com diferentes aplicações móveis. Enquanto os participantes exploram a linguagem fotográfica e as redes sociais, os investigadores analisam a forma como utilizam estes dispositivos e que práticas desenvolvem neste contexto.

Neste caso, os workshops realizaram-se na Telefónica Flagship Store, em Madrid, e estavam abertos a jovens entre os oito e os 14 anos de idade, previamente registados no site¹. Os adultos que acompanhavam os participantes podiam permanecer no espaço e participar nas atividades do workshop. Dependendo do número de participantes (que variavam entre 12 e 25), estes tinham acesso a um iPad individualmente ou em pares. Cada tablet tinha uma ligação à internet com a sua própria conta, o que permitia o acesso de utilizadores diferentes às mesmas redes sociais. Adicionalmente, cada iPad tinha instalado aplicações diferentes para tirar e editar fotografias.

¹ Ver <http://flagshipstore.telefonica.es/>

Como se trata de um estudo etnográfico, é muito importante conhecer bem cada participante e personalizar ao máximo os dados recolhidos. Por este motivo, temos um registo completo de presenças e, acima de tudo, um acompanhamento personalizado através do iPad. No início de cada workshop, era pedido a cada participante que tirasse uma *selfie*, para que todas as fotografias que tirasse estivessem devidamente identificadas. No final de cada workshop, também era pedido que escrevesse um pequeno texto com o seu nome, idade e o nome do investigador acompanhante. Toda esta informação é conservada ao abrigo das regras do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados e apenas foi solicitada autorização aos tutores para que os dados fossem recolhidos de forma totalmente anónima.

SESSÃO	04/10/2014	22/11/2014	13/12/2014
PARTICIPANTES	15	14	21
FICHEIROS	499	588	1026
RESUMOS	6	13	7
ÁUDIO	00:24:28 03:03:51	0039:33 00:50:57	00:27:45 00:27:26 01:48:45
FOTOS	244 (DSNG) 18 (Smartphone) 52 (Smartphone)	317 (DSNG) 520 (DSNG) 22 (iPad)	211 (DSNG) 343 (DSNG) 4 (Smartphone) 27 (Smartphone)
VÍDEO	2:12:35 H. (Cam 1) 1:55:55 H (Cam 2)	1:45:30 (Cam GG1) 0:26:58 (Cam GG2) 2:17:20 (Cam GP) 2:08:43 (Cam GM)	2:17:51 (Cam GG) 2:03:42 (Cam GP) 0:36:46 (Cam GM)

Tabela 1: Dados analisados (GIPI Research Group, <http://uah-gipi.org>)

A recolha de dados foi completada com o registo audiovisual da sessão. Duas câmaras de vídeo garantiram a cobertura total de situações de grandes grupos, com imagens alternadas entre o investigador principal e os outros participantes. Foi adicionada outra câmara quando, em determinados momentos, os participantes eram divididos em três grupos, realizando-se um acompanhamento completo. Além disso, cada investigador tinha consigo um gravador de áudio que usava para realizar entrevistas pessoais e facilitar gravações de segurança. Por fim, dois fotógrafos fizeram uma reportagem de cada sessão, apoiando o registo visual externo das atividades realizadas durante o workshop.

ANÁLISE

A análise é, talvez, a parte mais crítica de qualquer pesquisa qualitativa. No nosso caso, a dificuldade em relacionar estes dados com o restante recaía na utilização prioritária de uma abordagem visual e participativa (Mannay, 2016). Isto implicava a combinação de diferentes fontes de dados, como os diários dos investigadores, as gravações das atividades e o conteúdo dos participantes. Tudo isto proporcionou diferentes pontos de vista a partir dos quais aplicar a análise.

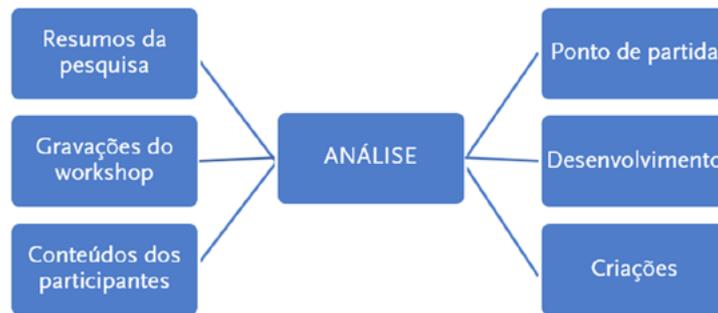


Figura 1: Organização e combinação de dados na análise

Depois de revistos vários exemplos destas abordagens interpretativas (Delgado, 2015; Moss, 2016; Tinkler, 2013), concluímos que, em vez de optar por perspectivas separadas, seria sensato optar por uma análise hermenêutica, ou seja, interpretar as diferentes instâncias e pontos de vista nos dados produzidos como um todo através dos quais, segundo Margrit Schreier (2012), o significado é construído.

Isto levou-nos a propor a análise de conteúdo (Bazeley, 2013; Krippendorff, 2013; Schreier, 2012) como o método privilegiado para interpretar os processos de criação de significados onde quer que surjam e levando em consideração todos os intervenientes presentes. Para Klaus Krippendorff (2013), isto envolve analisar as relações entre os participantes, o contexto dos *media*, as ferramentas tecnológicas e os símbolos estabelecidos através da cultura.

A nossa análise concetual baseou-se, portanto, na codificação destas três fontes de informação: textual, visual e auditiva. Os documentos escritos foram os diários de pesquisa, assim como os resumos das reuniões do grupo de investigação. As informações visuais tiveram como base as fotografias tiradas ao longo dos workshops. Entretanto, os documentos audiovisuais começam com as gravações dos diálogos estabelecidos com os participantes. Desta forma, conseguimos triangular os dados extraídos e obter as categorias de análise. Para este projeto em particular, decidimos utilizar o software NVivo, que nos permite trabalhar com texto, fotografias e vídeo ao mesmo tempo.

O uso da codificação como a principal estratégia para processar os diferentes materiais em estudo permitiu-nos consolidar e validar o processo de análise através dos diferentes contextos e sessões sucessivas em que aplicamos este método (Bazeley, 2013; Krippendorff, 2013; Schreier, 2012). Graças a isto, e apesar de serem participantes diferentes, a continuidade na atividade do workshop e a sua análise foi sempre contrastada.

Além de construir uma matriz de dados com múltiplas fontes de informação e um intervalo de amostragem de participantes, tentámos relacionar as observações para além das categorias presentes na análise do discurso (van Dijk, 2011; Gee & Handford, 2012; Thurlow & Mroczek, 2011). De acordo com as perspectivas qualitativas sobre o assunto (Bazeley & Jackson, 2013; Saldaña, 2016; Silverman, 2011), os modelos de análise estão a superar a exclusividade no uso de códigos textuais para começar a estabelecer categorias baseadas em significados visuais ou narrativos. Portanto, mesmo que organizemos

os dados por categorias analíticas, a interpretação que pretendemos dar a estas observações vai muito além das relações de significado que contêm separadamente.

RESULTADOS

A análise do desenvolvimento do workshop é fundamental para compreender as práticas realizadas neste projeto de literacia mediática. Portanto, se analisarmos o papel dos participantes, tanto dentro como fora do workshop, vamos poder situar as suas práticas e interpretar os discursos posteriormente. Em primeiro lugar, vamos recolher as observações sobre os hábitos anteriores dos participantes; depois, observar quais são as atividades realizadas no workshop e, por fim, analisar os discursos produzidos neste contexto.

PONTO DE PARTIDA

Conhecer os participantes é uma tarefa prioritária no estudo. É por isso que, antes de começarmos, são recolhidos dados básicos como nome e idade; também pedimos aos participantes para nos facultarem os seus nomes de utilizador nas redes sociais para podermos fazer *follow-up* depois do workshop.

Todos estes dados permitiram-nos contextualizar, de uma forma geral, a amostra da pesquisa etnográfica. Adicionalmente, durante o workshop, não hesitámos em aprofundar a sua experiência anterior e questionámo-los diretamente sobre a sua atividade nas redes sociais para perceber quais as suas práticas habituais e como estruturar o projeto:

Investigador (I): O que usas para tirar fotos?

Participante (P): O meu telemóvel.

I: E que tipo de fotos tiras?

P: Da família. E de pássaros e animais.

I: E depois editas as fotos?

P: Não.

I: E publicas as fotos na internet?

P: Não, guardo-as para mim. (Transcrição 1 / câmara 2 / workshop 3, 13 de dezembro de 2014)

Nesta transcrição, o investigador questiona uma menina de nove anos sobre os seus hábitos fotográficos. A resposta da menina mostra que a forma como usa as fotos é totalmente doméstica, tanto em termos dos dispositivos que usa como dos temas. Mas, acima de tudo, mostra-nos que não existe consciencialização sobre o uso da fotografia enquanto meio de comunicação. Segue-se outro exemplo no qual os participantes têm experiência prévia com os *media*, como o Instagram. No entanto, ao longo do diálogo, torna-se evidente que o conteúdo publicado nesta rede social permanece eminentemente privado ou focado em relações ligadas ao ambiente circundante.

I: O que publicas no Instagram?
 P: Fotos do “McDonalls”, de...
 I: Aquilo que fazes com os teus amigos?
 P: Sim.
 I: Tu também? Ou o que é que publicas?
 P1: Às vezes tiro fotos de paisagens.
 I: E tu?
 P2: Fotos de cantores.
 I: E tu?
 P3: Fotos minhas.
 I: De ti? Coisas que fazes com os teus amigos? (Transcrição 2 / câmara 2 / workshop 1, 4 de outubro de 2014)

Como resultado destas interações ao longo do workshop, cada investigador consegue saber mais sobre os participantes com os quais trabalhou. Por exemplo, esta investigadora é capaz de identificar as principais aptidões de cada participante e se a sua competência é o resultado de um processo de literacia formal ou informal. Mas, acima de tudo, consegue detetar valores e opiniões ao contextualizar as práticas desenvolvidas por estes jovens no workshop.

No meu grupo, tinha o S., o M. e a I, todos com perfis muito diferentes. O S. era muito habilidoso com as redes sociais e com a edição, mas preferia o Vine ao Instagram. Ele disse que o Instagram não contribui com nada; que as pessoas apenas publicam *selfies* e fotos de pessoas e que ele não gosta muito. Por outro lado, tínhamos o M., ele sabia muito sobre fotografia porque já tinha feito um curso e dominou muitas competências, mas o seu pai não o deixava usar o Instagram. A I. tem 12 anos, mas não se envolve, interessa-se por outro tipo de fotos, gosta de prédios antigos e quer melhorar as suas competências fotográficas. (Resumo 1 / investigador K. / workshop 2 / 11 de novembro de 2014)

Este conhecimento dos seus hábitos e crenças sobre fotografia e redes sociais é partilhado por todos os investigadores através dos resumos. Através da sua categorização, conseguimos determinar se alguma destas observações ocorre de forma generalizada. Graças a estes resultados, foi possível determinar de que forma os participantes não estão cientes das práticas online que não correspondem às atividades do seu dia a dia. Portanto, as práticas nas redes sociais permitem que os jovens liguem as suas atividades online e offline aos seus interesses.

DESENVOLVIMENTO

O resultado de qualquer prática social não é medido apenas pela produção de objetos culturais, mas também pelo estabelecimento de ritos e crenças partilhadas.

Neste sentido, a parte mais importante do workshop não foram as fotografias que os participantes tiraram, mas os objetivos e o conteúdo que criaram. Já vimos a forma como todos estes elementos são levados em consideração para situar as atividades do workshop num contexto mais amplo: o das redes sociais e das experiências do participante nessas redes. Desta forma, as atividades realizadas no workshop estavam ligadas ao contexto sociocultural dos *media*.

Além de interagir com os participantes através do diálogo, também o fazemos através da observação. Neste caso, as observações que recolhemos estão associadas às próprias dinâmicas do workshop. Ao propor determinadas atividades aos participantes, ficamos a conhecer os seus processos e a forma como a prática é organizada.

Concentro-me principalmente nas ações mais mecânicas, a forma como enquadram e descartam fotos e como aplicam pequenas ferramentas de edição em tempo real. A maioria oferece conselhos, expressa em voz alta as tarefas que estão a realizar e, acima de tudo, imita as ações já realizadas por colegas mais avançados. (Resumo 2 / investigador J. / workshop 1 / 4 de outubro de 2014)

Através deste resumo, o investigador descreve a forma como os participantes começam a tirar fotografias usando os tablets. Entre outras observações, é realçado que este processo não é realizado individualmente, apesar de cada participante ter o seu próprio iPad. De facto, é gerada uma série de ações em grupo nas quais a partilha e a cooperação são fatores-chave. Portanto, qualquer fotografia tirada por um participante é uma consequência direta desta atividade em grupo.

Este grupo não é composto apenas por meninos e meninas, mas também por investigadores que participam nestas atividades através da observação participante. A transcrição seguinte mostra-nos a forma como os participantes estabeleceram práticas comuns ao longo da sessão, através da partilha de trabalho. Assim, a observação e o diálogo unem-se para orientar o processo de literacia:

Investigador (I): L., conta-nos, por favor, como tens trabalhado e quais os objetivos que definiste.

Participante (P): Primeiro, perguntámos que tópicos íamos tratar. Finalmente, começámos a tratar o edifício que é construído numa base antiga que pode ser visto abaixo e é coberto por este branco e abaixo é o edifício do século XX.

I: OK. Outra questão é se os vídeos que colocámos no início fazem sentido. Se vos deram ideias.

P: Sim, mas há uma grande diferença entre o que os mais pequenos gostam e o que nós gostamos. (Transcrição 3 / câmara 1 / workshop 1, 4 de outubro de 2014)

A observação que extraímos é que, além de contextualizar a prática, é essencial partilhar os objetivos quando se realiza uma atividade. Nenhuma fotografia adquire significado a menos que seja tirada com um objetivo por parte do participante, e este objetivo só terá valor se for reconhecido pela comunidade de prática.

Portanto, a missão dos investigadores é estabelecer uma participação guiada (Rogoff, 2008) que permita aos aprendizes realizar as atividades de acordo com os seus próprios interesses e experiências. Procuramos uma participação que também gere papéis que permitam processos de *scaffolding* (orientação) entre participantes especialistas e principiantes, tal como exemplificado na transcrição da segunda sessão:

I: Meninas, vocês que são especialistas; expliquem como se usa o “Pixart”.

P: Entra no “Pixart”. Clica aqui para editar. Escolhe uma foto.

I: Olha, tudo isto aqui é o efeito. Expliquem como se usam.

P: Estás a tocar aqui e podes pô-la a preto e branco, e com sépia e muitos efeitos. Se fores aqui, podes pôr um texto.

I: E qual é o objetivo da edição. Porque é que editas?

P: Bem, para melhorar a foto. (Transcrição 4 / câmara 4 / workshop 2, 11 de novembro de 2014)

Neste caso, o investigador descreve um exemplo claro de colaboração na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1987), na qual algumas meninas ajudam outra a realizar um objetivo comum, como editar uma fotografia. A criação de uma comunidade é o resultado destas atividades. No entanto, estamos cientes da dificuldade em atingir este objetivo em tão pouco tempo e com participantes tão heterogêneos. O papel do adulto é fundamental nesta tarefa e em facilitar o trabalho do grupo de investigação que gera essas dinâmicas entre todos os participantes.

CRIAÇÕES

Depois de os objetivos terem sido compreendidos, e tendo em conta a forma como o processo foi realizado, podemos analisar as criações feitas pelos jovens no workshop. Estes conteúdos são o resultado dos seus próprios interesses e experiências anteriores, são caracterizados pelos dispositivos com os quais são feitos e refletem os objetivos partilhados com os investigadores. Mas, acima de tudo, servem para avaliar os discursos dos participantes, uma vez que se tornam a voz viva das suas práticas. Para isso, vamos analisar o uso da linguagem e o conteúdo que representa os participantes nas imagens publicadas no Instagram. Portanto, vamos utilizar uma análise visual que terá em conta quer o denotativo, quer o conotativo, prestando especial atenção à relação entre as imagens e o seu contexto.



Figura 2: *Selfies* dos participantes (vários iPads e sessões)

Créditos: GIPI Research Group, <http://uah-gipi.org>

Se há uma categoria que se destaca de tudo o resto no workshop, é a *selfie*. O motivo é que a primeira atividade proposta aos participantes é tirar uma *selfie* logo no início para ligar os seus rostos às fotografias que tiram ao longo do workshop. De qualquer forma, os participantes continuaram a usar este modelo ao longo do workshop com pequenas variações. Na Figura 2, podemos ver algumas dessas *selfies*: no lado superior esquerdo, encontramos a versão mais comum, a olhar diretamente para a câmara. No lado superior direito, fingem estar a realizar uma ação (neste caso, falar ao telefone). No lado inferior esquerdo, o participante aparece ao lado de outro objeto ao qual deseja associar a sua imagem. Finalmente, no lado inferior direito, há duas participantes a fazer uma espécie de pose. Em todos os casos, a representação do eu é o conteúdo fundamental da imagem, mas se levarmos em conta a “encenação”, a mensagem será mais ou menos complexa.



Figura 3: Imagens ao espelho (vários iPads e sessões)

Créditos: GIPI Research Group, <http://uah-gipi.org>

Existem outras duas formas de autorrepresentação que se destacam no conteúdo gerado com os tablets. Por um lado, descobrimos a forma como os participantes

tendem a tirar fotos em frente a espelhos (Figura 3). Tendo em mente que o próprio iPad inclui uma câmara frontal que faz com que o ecrã funcione como um espelho, não faria sentido que este reflexo fosse retratado. Mesmo assim, as observações mostram que os participantes precisam de tirar fotos de tudo aquilo que os reflete, sejam espelhos, superfícies polidas ou até outros tablets. Outra representação constante nas fotos são os seus pés e os das pessoas à sua volta. Algumas das imagens podem ter sido tiradas por engano, mas este “tema” surge repetidamente, como podemos ver na Figura 4.



Figura 4: Pés e sapatos (vários iPads e sessões)

Créditos: GIPI Research Group, <http://uah-gipi.org>

Seja uma *selfie*, um reflexo ou os pés, as representações que os participantes fazem de si próprios são um dos conteúdos mais difundidos, tanto dentro como fora do workshop; uma espécie de discurso mimético no qual os participantes nos falam do seu estado de espírito, experiências e localização no espaço. Quase sem perceberem, estão a construir uma história em que se tornam protagonistas. Um exemplo disso é a colagem que os participantes fizeram com as fotos que tiraram ao longo do workshop. Na Figura 5, vemos uma feita por uma menina de oito anos, resumindo assim a sua experiência, incluindo os objetos e as pessoas que nela participaram.



Figura 5: Colagem no iPad 13 (22/11/2014)

Créditos: GIPI Research Group, <http://uah-gipi.org>

Estes resultados dão-nos algumas ideias para discussão: os discursos usados pelos jovens no workshop são baseados nas suas experiências partilhadas. A partir de modelos partilhados através da participação guiada, os jovens podem explorar o espaço do workshop através destas representações. Este conteúdo gerado pelo utilizador surge como uma representação da identidade e dos hábitos dos jovens através dos *media*.

CONCLUSÕES

A nossa experiência através destes workshops mostra-nos que os jovens estão a desenvolver as suas próprias práticas e discursos. A sua tenra idade não é um obstáculo ao desenvolvimento de práticas com significado através das redes sociais, mesmo que questões como a privacidade e a proteção de menores limitem claramente o âmbito desta atividade. No entanto, nos workshops, mostram que possuem capacidades suficientes para exercer a participação plena:

- em primeiro lugar, descobrimos que os jovens são capazes de usar a tecnologia de forma livre e criativa. No entanto, para que isso aconteça, os *media* precisam de se tornar contextos socioculturais nos quais é possível realizar atividades situadas e com significado;
- em segundo lugar, partilhar dispositivos como tablets e trabalhar em pequenos grupos revelou-se útil na promoção da criatividade. A geração de cenários de aprendizagem colaborativa baseados na interação entre jovens passa a ser mais um elemento fundamental da literacia mediática;
- em terceiro lugar, os *scaffoldings* (orientações) entre especialistas e principiantes também se mostraram bastante proveitosos, particularmente quando se trata de ligar as questões mais técnicas ao contexto sociocultural desta literacia mediática, sem esquecer o papel mediador da equipa de investigação;
- em quarto lugar, a conquista de objetivos comuns é crucial para ativar uma aprendizagem com significado. Sem estes objetivos, é impossível gerar um sentido de participação dos *media* e o valor de uma cultura partilhada. São estes objetivos que geram o significado das práticas nos *media*.

Com base nestes resultados, podemos apontar algumas práticas que foram especialmente úteis para a literacia mediática. Criar uma comunidade em torno de certas práticas mediáticas pode ser útil, assim como partilhar estas práticas dentro e fora dos *media*:

- os jovens devem equiparar as atividades que realizam nos novos *media* às relações que mantêm no seu ambiente físico. Apenas esta consciencialização nos permitirá participar de forma significativa e, portanto, fará sentido para eles;
- os jovens podem construir a sua identidade através dos *media*, embora nem sempre consigam identificar-se com o conteúdo que geram. Por este motivo, recomenda-se que os jovens estabeleçam objetivos prévios, que lhes permitam tomar consciência das mensagens que querem enviar;
- outro elemento crucial é a falta de ligação entre o conteúdo que geram e a interação social que estabelecem através dos *media*. A necessidade de literacia mediática é um elemento essencial quando se liga discursos e práticas.

Em suma, há uma literacia mediática que envolve mais do que a compreensão da estrutura, produção e receção de novos *media* e não se limita a ser um paradigma crítico dos seus textos. Em vez disso, compreende os *media* como uma ferramenta com a qual se possa participar efetivamente, quer na sociedade, quer na cultura do nosso tempo.

Tradução: Andreia Cunha Silva
(A Inovtrad – Tradução, Formação e Serviços, Unipessoal, Lda.)

AGRADECIMENTOS

Este artigo é resultado do contrato de investigação “Digital Kids: Workshops for learning to use technology” (135/2014) financiado pela fundação Telefónica.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: four essays*. Texas: University of Texas Press.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language online: investigating digital texts and practices*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. Londres: SAGE.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Los Angeles, California: SAGE.
- Bellotti, E. (2015). *Qualitative networks: mixing methods in social research*. *Social research today*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Burn, A. (2009). *Making new media: creative production and digital literacies*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Carpentier, N. (2011). *Media and participation: a site of ideological-democratic struggle*. Bristol: Intellect.
- Cortesi, S. & Gasser, U. (2015). *Digitally connected: global perspectives on youth and digital media*. Cambridge: Berkman Centre.
- De la Fuente, J., García-Pernía, M. R., Cortés-Gómez, S., Martínez-Borda, R. & Lacasa, P. (2017). La Familia Telerín: connected learning through transmedia. *International Journal of Transmedia Literacy (IJTL)*, 3, 29-44. <https://doi.org/10.7358/ijtl-2017-002-prie>
- De la Fuente, J., Lacasa, P. & Martínez-Borda, R. M. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- De Meulenaere, J. & De Grove, F. (2016, novembro). *A practices approach to mediated social relation maintenance behavior*. Comunicação apresentada na 6th European Communication Conference, Praga.
- Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice: visual ethnography in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Dorsten, L.E. & Hotchkiss, L. (2014). *Research methods and society: foundations of social inquiry*. Boston: Pearson.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change* (Vol. 10). Cambridge: Polity press.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

- Gair, S. & Van Luyn, A. (2017). *Sharing qualitative research: showing lived experience and community narratives*. Routledge advances in research methods. Abingdon, Oxon; Nova Iorque: Routledge.
- Gauntlett, D. (2013). *Making is connecting*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Gee, J. P. & Handford, M. (2012). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Georgakopoulou, A. & Spilioti, T. (2015). *The Routledge handbook of language and digital communication*. Milton Park, Abingdon, Oxon; Nova Iorque: Routledge.
- Hocks, M. E. & Kendrick, M. R. (2003). *Eloquent images: word and image in the age of new media*. Cambridge, Mass.; Londres: MIT.
- Itō, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Itō, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. & Watkins, C. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. Nova Iorque: NYU Press.
- Jenkins, H., Itō, M. & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Jensen, E. A. & Laurie, A. C. (2016). *Doing real research: a practical guide to social research*. Los Angeles: SAGE.
- Jones, R. H., Chik, A. & Hafner, C. A. (Eds.) (2015). *Discourse and digital practices: doing discourse analysis in the digital age*. Nova Iorque: Routledge.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles; Londres: SAGE.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence*. Nova Iorque: Plenum/Harper Collins.
- Lowgren, J. & Reimer, B. (2013). *Collaborative media: production, consumption, and design interventions*. Cambridge: MIT Press.
- Machin, D. (2013). What is multimodal critical discourse studies? *Critical Discourse Studies*, 10(4), 347-355. <https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813770>
- Madianou, M. & Miller, D. (2013). Polymedia: towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169-187. <https://doi.org/10.1177/1367877912452486>
- Magalhães, C. M. (2018). From the room to the square: motivation, mediation and Vigotsky to understand the behavior. *Comunicação e Sociedade*, 33, 369-389. [https://doi.org/10.17231/comsoc.33\(2018\).2922](https://doi.org/10.17231/comsoc.33(2018).2922)
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods: application, reflection and ethics*. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Moss, J. (2016). *Visual research methods in educational research*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK; Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Page, R. E. (2014). *Researching language and social media: a student guide*. Londres; Nova Iorque: Routledge.
- Pilkington, R. M. (2016). *Discourse, dialogue and technology enhanced learning*. Nova Iorque: Routledge.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Ed.), *Pedagogy and practice: culture and identities* (pp.58-74). Londres: SAGE.
- Rowse, J. (2013). *Working with multimodality: rethinking literacy in a digital age*. Londres: Routledge.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3ª ed.). Los Angeles; Londres: SAGE.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.
- Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Thurlow, C. & Mroczek, K. R. (2011). *Digital discourse: language in the new media*. Oxford; Nova Iorque: Oxford University Press.
- Tinkler, P. (2013). *Using photographs in social and historical research*. Londres: SAGE.
- van Dijk, T. A. (2011). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Londres: SAGE.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. In M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: the development of higher psychological processes* (pp. 52-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Julián de la Fuente Prieto é Professor Auxiliar de Estudos de *Media* na Universidade de Alcalá (Espanha). A sua pesquisa é multidisciplinar, compartilhando perspectivas e abordagens da psicologia, antropologia, história e sociologia. Muitas vezes, colaborando com arquitetos, engenheiros e artistas, usa metodologias qualitativas e etnográficas e a análise do discurso multimodal. É autor e co-autor de inúmeras publicações que examinam os *media* sociais, a tecnologia e o envolvimento digital dos jovens. Também conduziu vários projetos de divulgação do património cinematográfico. Foi professor visitante na Universidade de Atenas (Grécia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5883-5874>

Email: julian.fuente@uah.es

Morada: Universidad de Alcalá, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación, Facultad de Filosofía y Letras, C/ Trinidad nº 5. 28801 Alcalá de Henares, España

Rut Martínez-Borda é Professora Associada de Estudos de *Media* na Universidade de Alcalá (Espanha). A sua pesquisa centra-se no campo da comunicação e alfabetização; análise do papel dos dispositivos de comunicação na vida de crianças e jovens. Estuda assuntos tão diversos como a educação, passando pela arte, programas para mobilidade segura, videojogos como objetos culturais e educacionais ou respeito pela criação de um campo tão complexo como é a propriedade intelectual. Foi professora visitante no Instituto de Educação (Universidade de Londres), Escola de Comunicação (Universidade de Westminster-Londres) e Universidade de Delaware – Filadélfia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3841-6402>

Email: rut.martinez@uah.es

Morada: Universidad de Alcalá, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación, Facultad de Filosofía y Letras, C/ Trinidad nº 5. 28801 Alcalá de Henares, España

Pilar Lacasa Díaz é Professora Catedrática de Estudos de *Media* na Universidade de Alcalá (Espanha). Os seus estudos analisam como os jovens usam os meios digitais, como os videojogos ou as redes sociais. Explora as condições que permitem a participação ativa e responsável na sociedade, mediada pelos recursos fornecidos pela internet. Aborda a vida quotidiana e a educação para a cidadania a partir de uma perspetiva interdisciplinar. Foi investigadora visitante, entre outras universidades estrangeiras, nos Estudos Comparativos de Media (CMS) do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e no Centro de Pesquisa em Etnografia Digital (DERC) – RMIT University (Melbourne, Austrália).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2908-3797>

Email: p.lacasa@uah.es

Morada: Universidad de Alcalá, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación, Facultad de Filosofía y Letras, C/ Trinidad nº 5. 28801 Alcalá de Henares, España

* **Submissão: 17/12/2019**

* **Aceitação: 10/04/2020**

DESCARTE E CONSUMO: NARRATIVAS PARTICIPATIVAS VISUAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES RESIDENTES NO JARDIM GRAMACHO

Daniel Meirinho

Departamento de Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

RESUMO

O artigo convida-nos a refletir sobre o modo como um grupo de 16 crianças e jovens, de quatro a 15 anos, moradores do antigo aterro sanitário do Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro, atua como agentes narradores das suas próprias histórias. A partir da análise das fotografias produzidas pelo grupo de participantes, o trabalho propõe-se perceber como representam visualmente as práticas sociais de consumo contemporâneo e o ambiente de descarte em que vivem. A fotografia participativa é a ferramenta de construção e reflexão crítica de significados que possibilita uma percepção crítica em torno do consumo, mas não da aquisição de bens como brinquedos, ambientes de brincadeiras e outros objetos através do método *photovoice*. A pesquisa se integra ao projeto de intervenção social “Olhares do Gramacho” que desenvolveu em novembro de 2018 um conjunto de oficinas e culminou numa exposição fotográfica no fim da ação.

PALAVRAS-CHAVE

fotografia participativa; infância; aterro sanitário; consumo; *photovoice*

DISPOSAL AND CONSUMPTION: VISUAL PARTICIPATORY NARRATIVES OF CHILDREN AND ADOLESCENTS LIVING IN JARDIM GRAMACHO

ABSTRACT

This article invites us to realize how a group of 16 children and young people, from four to 15 years, residents of the old landfill of Jardim Gramacho, in Rio de Janeiro, act as narrators of their own stories. Based on the analysis of the photographs produced by the group of participants, the article aims to understand how they visually represent contemporary social consumption practices and the disposal environment in which they live. The participatory photography is a tool for the construction and critical reflection of meanings that involve a critical perception around consumption, but not the acquisition of goods such as toys, play environments and other objects, through the photovoice method. The research is part of the project of social intervention “Olhares do Gramacho” that developed in November 2018 a set of workshops which culminated in a photographic exhibition at the end of the action.

KEYWORDS

participatory photography; childhood; sanitary landfill; consumption; photovoice

INTRODUÇÃO

Desde sua invenção até sua alargada acessibilidade, a fotografia tem sido tratada popularmente e percebida umas vezes como uma janela que observa o mundo tal qual ele se apresenta e outras vezes como um espelho que refrata uma realidade (Barthes, 1984; Baudrillard, 1995; Sontag, 1986). Muitos debates abordam a sua veracidade, sendo a fotografia compreendida como um moderno formato de enquadrar as diversas percepções do mundo real (Baudrillard, 1995). Contudo, esta “produção de realidade” cria um universo de simulações a partir de experiências visuais de contextos periféricos não hegemônicos que reproduzem narrativas e representações a partir dos seus repertórios culturais, econômicos e sociais.

A fotografia ao longo dos anos se torna um referencial por vezes repleto de estereótipos que ativam memórias cristalizadas a partir do olhar estrangeiro que localiza e posiciona holofotes sobre o que deve fazer parte da agenda de preocupações globais e locais. Para Mark Sealy (2019), a fotografia se tornou um referencial de como algumas culturas veem os “outros”, em um trabalho de arquivamento da memória cultural, que por vezes desempenha um papel de representação ideológica violenta de alguns povos e grupos sociais. Estas imagens são repletas de estereótipos que ativam memórias cristalizadas em uma relação de poder entre “observador e observado” que localiza e posiciona holofotes sobre aqueles que devem fazer parte da agenda de preocupações globais, ao mesmo tempo que projeta “uma imagem inferior ou humilhante sobre o outro que distorce e oprime, na medida em que a imagem é internalizada” (Taylor, 1994, p. 36).

Partimos neste artigo da seguinte questão central: como um grupo de crianças e adolescentes, residentes em um antigo aterro sanitário no Rio de Janeiro, reflete a partir de suas fotografias o consumo na perspectiva do descarte e não da aquisição de objetos e bens? A proposta parte de um projeto de investigação-ação participativa e de intervenção social chamado “Olhares do Gramacho”, que utilizou a imagem fotográfica como instrumento para encontros e diálogos com um grupo de 16 crianças e adolescentes, com idades entre quatro a 15 anos. Todos os participantes residiam na comunidade Quatro Rodas, inserida onde esteve localizado por quase 40 anos o maior “lixão” da América Latina: o Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho (AMJG), no Rio de Janeiro, Brasil.

Durante seis dias, em novembro de 2018, este grupo de crianças e adolescentes atuaram como agentes narradores de suas próprias realidades, sendo as fotografias produzidas pelos participantes uma ferramenta de reflexão crítica em torno da cultura contemporânea do descarte social e humano e de uma identidade deteriorada através da metodologia participativa visual *photovoice* (Wang & Burris, 1997). A proposta de uma metodologia que toma crianças e adolescentes como sujeitos da pesquisa apresenta um modelo não tão comum de estudar a infância, particularmente na comunicação em que a fotografia é percebida como uma tecnologia de comunicação e expressão. O método *photovoice* (Wang & Burris, 1997) insere no processo investigativo atividades de base comunitária e participativa que promovem competências visuais de identificação, representação e diálogo em torno de temáticas específicas com o grupo social, através de suas representações fotográficas.

O artigo problematiza como a imagem pode ser um referencial de ações reflexivas coletivas para um grupo de crianças e adolescentes, a partir da produção desta visualidade em torno das suas perspectivas e experiências pessoais com o descarte e as questões de consumo (Marshall & Shepard, 2006). E ainda como crianças e adolescentes residentes em uma área de aterro sanitário podem ativamente contribuir para uma representação imagética desarmônica e oposta à que é apresentada pela mídia sobre o debate sobre lixo. Se Bauman (2005) argumenta que “a sobrevivência da forma de vida moderna depende da destreza e da proficiência na remoção do lixo” (p. 39), a reintrodução dos bens de consumo e produtos da cultura de descarte são percebidos pelas crianças e adolescentes a partir de uma lógica de exclusão e inclusão. Ao mesmo tempo, esse grupo social é uma poderosa peça da engrenagem mediática e publicitária do sistema de consumo (Souza, 2016). A apropriação de bens materiais pode ser percebida por um ciclo de reutilização das coisas e não pela normativa de obsolescência que propicia comportamentos obsessivos de aquisição de novos objetos, da sociedade de consumo.

A imagem fotográfica foi a ferramenta que possibilitou debates sobre os interesses e regimes de visibilidade do grupo de crianças e adolescentes participantes com enfoque na temática em torno do consumo e do descarte contemporâneo, já que vivem em um ambiente que recebe todos os resíduos sólidos e lixo reciclável de uma das mais populosas regiões metropolitanas do Brasil. Câmaras fotográficas digitais estiveram em posse deste grupo de crianças e adolescentes durante uma semana. O objetivo foi perceber como o registro e as representações visuais do que compreendem como lixo e descarte contrastam ou se assemelham com a representação mediática do espaço em que vivem e como são os ajustamentos e as complexas questões de convívio com o lixo e despejo ilegal de produtos e objetos.

O projeto “Olhares do Gramacho” teve em seus seis dias de oficinas a produção de 3.912 fotografias, realizadas pelas 16 crianças e adolescentes residentes na comunidade Quatro Rodas, do Jardim Gramacho. As imagens retratam, além do tema do descarte, as relações entre os participantes, seus familiares e a comunidade, com muitas imagens de espaços coletivos (ruas, estação de tratamento de água, campo de futebol), ambientes privados (associações de moradores e catadores), pessoas do bairro e as relações afetivas com seus amigos e animais de estimação, bem como objetos e lixo. Houve um grande percentual de imagens de flores dos “jardins” pessoais das casas e das organizações, com uma alusão direta ao nome do bairro. Para o recorte analítico deste artigo são analisadas as imagens de objetos descartados que são reutilizados e os espaços lúdicos de brincadeiras em torno da lógica do consumo de (re)apropriação com base na relação dos participantes enquanto receptores de depósito de uma sociedade de excessos do consumismo contemporâneo (Uglione, 2018) e suas relações de autoestima e afetividade com estes materiais.

A INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA VISUAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Devido à crescente ênfase nos direitos da criança e do adolescente, a participação das crianças em estudos sobre questões sociais tem vindo a tornar-se uma tendência,

no âmbito da importância dada a ouvir suas perspectivas e compreender suas experiências de vida. O interesse pela participação de crianças e jovens na investigação vem aumentando mais a cada ano e tem salientado a importância de ouvir suas perspectivas e entender suas vidas e experiências (Clark, 2007; Green & Hogan, 2005; Sinclair, 2004). O interesse acadêmico em buscar as perspectivas das crianças na investigação (Lewis & Lindsay, 2000), dentro da estrutura dos direitos da criança, passa a reconhecer como valiosos os pensamentos e experiências das crianças e adolescentes.

A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, veio estimular ainda mais o desenvolvimento de estratégias de investigação ajustadas aos direitos da criança (Lundy & McEvoy, 2012). A Convenção estabelece direitos que devem ser alcançados para que crianças e adolescentes alcancem seu pleno potencial e exige que políticas e serviços relativos às crianças respondam à sua ampla gama de necessidades e capacidades (Lundy & McEvoy, 2012). Assim, as crianças passam a ter o direito de expressar seus pontos de vista nos processos de tomada de decisão, conforme o Artigo 12 que afirma:

Artigo 12. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (Decreto nº 99.710)

Esse lugar e direito de participar ativamente de investigações relacionadas a assuntos relacionados a elas reflete “sobre o lugar que as crianças ocupam e como entram nessa disputa de sentidos” (Pereira, Gomes & Silva, 2018, p. 762). O direito à participação estabelecido pela Convenção muda o foco da realização de investigações *sobre* crianças para o foco em investigações *com* crianças.

A investigação-ação participativa com crianças e jovens aplicada neste artigo possui uma história recente e vem crescendo nos últimos anos em diversos contextos socioculturais a partir das chamadas de investigação-ação participativa (Khanlou & Peter, 2005). Este movimento de pesquisa desafia o sistema de vigilância e controle de conhecimento por meio da investigação: “quanto mais os participantes procuram o controle ativo das agendas da investigação, mais poderosos estes agentes se estabelecem” (Khanlou & Peter, 2005, p. 2339).

Ao buscar as perspectivas visuais de crianças e adolescentes, o projeto “Olhares do Gramacho” reconhece que este não é um grupo hegemônico, mas que cada um e cada uma tem seu próprio conjunto de características e experiências, que os tornam únicos (Lewis & Lindsay, 2000). Os métodos visuais participativos foram escolhidos nesta investigação enquanto uma ferramenta útil no envolvimento do grupo de crianças e adolescentes do Jardim Gramacho, como um convite de que registrassem fotograficamente suas vidas cotidianas. A fotografia passaria a ser discutida em um contexto de compartilhamento de narrativas críticas em torno dos regimes de visibilidade e descarte de objetos e no local onde vivem (Wang & Burris, 1997). O método *photovoice* foi a

abordagem metodológica que forneceu a possibilidade de se expressarem visualmente, utilizando um olhar ativo para definir questões que os afetam (Lust, 2013; Woodlrych, 2004), refletindo criticamente em torno das vozes e representações hegemônicas que, na grande maioria das vezes, não os constituem identitariamente.

Desenvolvido no início da década de 90 do século passado pela professora e investigadora da Escola de Saúde Pública da Universidade de Michigan, Caroline Wang, e pela investigadora associada da Escola de Estudos Orientais e Africanos da Universidade de Londres, Mary Ann Burris, a abordagem metodológica *photovoice*¹ se propõe a inserir no processo investigativo atividades de base comunitária com o intuito de “identificar, representar e reforçar os recursos das suas comunidades através de técnicas e representações fotográficas” (Wang & Burris, 1997, p. 369). A fotografia passa a ser um suporte e ferramenta de trabalho “que serve como instrumento para criar relações, informar e organizar indivíduos da comunidade, permitindo-lhes dar prioridade às suas preocupações e discutir seus problemas e soluções coletivamente, através dos enquadramentos visuais” (Wang & Burris, 1997, p. 370).

Apesar da proposta metodológica ter sido criada no campo dos estudos da saúde pública e coletiva, o método tem sido uma reconhecida ferramenta em investigações com crianças e adolescentes (Ewald, 2001; Mcintyre & Thusi, 2003; Spielman, 2001; Meirinho, 2016; Wilson, Dasho, Martin, Wallerstein, Wang & Minkler, 2007). A fotografia participativa (Palibroda, Krieg, Murdock & Havelock, 2009) foi um instrumento estratégico e precioso pela possibilidade de proporcionar às crianças e adolescentes do Jardim Gramacho a oportunidade de discutir sua comunidade e seus hábitos a partir das suas representações visuais. Neste caso, o método visual serviu-nos como meio atrativo para envolver ativamente os participantes no processo de pesquisa, bem como um instrumento analítico.

O JARDIM GRAMACHO ENQUANTO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO SOCIAL INVESTIGATIVA

Localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, por quase 40 anos o Jardim Gramacho abrigou o maior aterro sanitário da América Latina (Cárcamo, De Oliveira & Da Cunha, 2018). Ocupando uma área de 1,3 milhões de metros quadrados (Bastos, 2007), ficou conhecido mundialmente através dos filmes *Estamira* (Padro, 2005), o documentário *Lixo extraordinário* (Walker, Jardim & Harley, 2010), e também do filme *Trash – a esperança vem do Lixo* (Daldry, 2014). Estes filmes projetaram o bairro e as precárias condições humanas nos conhecidos lixões. O aterro teve a sua inauguração no final da década de 70 e foi desativado em junho de 2012, deixando mais de mil famílias de ex-catadores, incluindo diversas crianças e adolescentes vivendo no local. Durante 34 anos de funcionamento chegou a receber um volume de lixo de oito mil toneladas por dia (IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, 2005), criando uma “montanha” de resíduos sólidos que ultrapassou os 40 metros de altura.

¹ A designação *photovoice* é compreendida como um acrônimo para *voicing our individual and collective experience* (expressando nossa experiência individual e coletiva, em Português).

O Jardim Gramacho está localizado na baía de Guanabara e esta faz parte do município de Duque de Caxias, que ocupa uma área da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro denominada Baixada Fluminense. No bairro vivem 18.951 habitantes, distribuídos por 5.701 domicílios (Cárcamo, 2013). O bairro possui uma infraestrutura com habitações precárias e problemas de saneamento, acesso a transportes, saúde, educação e boa parte da sua economia ainda se encontra voltada para a atividade de catação, comercialização e recuperação de materiais recicláveis, em que muitas crianças estão inseridas. O bairro sofre com graves problemas estruturais, como sujeira e mau cheiro, ocasionados pelos depósitos clandestinos. Como quase todas as comunidades periféricas do Rio de Janeiro, a comunidade sofre com a violência e falta de segurança proporcionada pelo tráfico de drogas. Há uma grande incidência de dependência química entre jovens e adultos.

A comunidade Quatro Rodas ocupa o terreno mais próximo da rampa (local onde os caminhões despejavam os materiais e resíduos quando era um aterro sanitário) de depósito do Aterro Metropolitano do Jardim Gramacho, onde grandes quantidades de lixo ainda permanecem e são depositadas, agora de forma ilegal. Estima-se que existam cerca de 100 moradias construídas, na sua maioria, por materiais como madeira, lata, papelão e algumas delas em alvenaria, mas sem rede de água potável e esgoto. O lixo ocupa quase todos os espaços da comunidade como um manto nas ruas, entulhados enquanto recicláveis nos cantos das casas e empilhados em sacos nas muretas.

O fechamento do aterro sanitário, em 2012, aumentou a segregação social e afetou diretamente o trabalho e geração de renda das famílias que passaram a ser inteiramente dependentes de programas de assistência social como o “Bolsa família”, ou ainda de atividades ilegais de catação. É baixa a participação neste programa social devido às “exigências mínimas do próprio programa, que contrastam com a realidade do bairro” (Uglione, 2018, p. 1603). O baixo número de crianças matriculadas em escolas e o número elevado de adultos que não possuem documento de identificação agravam o acesso aos programas assistenciais governamentais. É comum ver muitas crianças nas ruas, no campo de futebol, próximo da rampa ou nos quintais das casas ainda realizando atividades de catação de recicláveis.

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO “OLHARES DO GRAMACHO”: UM RELATO DE CAMPO

A plataforma de desenvolvimento social e pesquisa “Eyes of the street”² (Olhares da rua) foi criada em 2015 com a proposta de desenvolver oficinas lúdicas e artísticas que utilizam a fotografia como elemento de literacia visual, especialmente com crianças e jovens. O projeto possui seu foco na investigação-ação visual colaborativa ao colocar seus participantes como narradores visuais de suas próprias histórias. A primeira edição do projeto “Eyes of the street” foi realizada em maio de 2016 com crianças e jovens dos bairros periféricos do Arruda e Santo Amaro, no Recife. Em julho de 2016 o projeto desenvolveu oficinas de fotografia participativa com mulheres e mães, de etnia

² Mais informações disponíveis em <https://www.eyesofthestreet.org>

felupe, das tabancas de Suzana e Varela, na Guiné-Bissau, com o apoio da organização não governamental Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano (VIDA) (Meirinho & Januário, 2018) e que culminaram em diversas exposições fotográficas na Guiné-Bissau, Portugal e Brasil.

Em 2017 a plataforma social “Eyes of the street” iniciou os primeiros contatos com a ONG Resgate da Infância Social (Riso)³, e a produtora Mairarê⁴, para a realização do projeto Olhares do Gramacho. A ação foi financiada a partir de uma campanha de financiamento colaborativo (*crowdfunding*) intitulada “Photography for sustainable capacity building” (Fotografia para construção de capacidades sustentáveis). Em 56 dias de campanha pela plataforma digital Crowdfunder⁵ foi angariado um montante de £2.590,00 (equivalente a R\$ 11.500,00, na altura), doado por 34 apoiadores, na sua maioria europeus e brasileiros. Todo o recurso financeiro foi aplicado em logística de transporte, remuneração da equipe de produção, educadores sociais e jovens monitores residentes no Jardim Gramacho, bem como na compra de materiais para as oficinas e para a exposição. As 13 câmaras fotográficas utilizadas foram doadas por apoiadores do projeto, através de ações de mobilização nas redes sociais durante o ano de 2018.

As oficinas iniciaram no dia 5 de novembro de 2018 e foram realizadas na sede da Associação Humanitária Casa Amarela, que atua desde 2005 no Jardim Gramacho. Durante seis tardes seguidas, as 16 crianças e adolescentes, com idades entre quatro a 15 anos, estiveram nos encontros do projeto que culminou na exposição fotográfica “Olhares do Gramacho”, no sábado, 10 de novembro.

Durante os seis dias foram introduzidas discussões e capacitações técnicas em fotografia, através de dinâmicas lúdicas. Todas as saídas fotográficas pela comunidade Quatro Rodas foram realizadas em duplas, sugerindo que fotografassem o convívio do bairro e aquilo que para cada um fosse de grande importância. No final de cada dia era reservado um momento para a aplicação da etapa da metodologia *photovoice* (Wang & Burris), que consistia em projetar e discutir com o grupo as fotografias produzidas (Palbroda et al., 2009). Surgiam nas imagens questões como afetos, personagens, hábitos e práticas comunitárias, identificação e autorrepresentação, através de *selfies*, espaços, territórios lúdicos e de brincadeiras, e relações com objetos descartados ou reutilizados pela comunidade. O consumo e descarte foi tema de conversas diárias com os participantes, devido à importância que davam às suas produções visuais e aos debates. Este tópico nos permitiu levantar questionamentos e reflexões com o grupo em relação ao consumo, o desperdício material e descarte social e humano, bem como debates em torno do tipo de acesso a estes bens, enquanto receptores dos produtos descartados, por serem residentes de uma área de aterro sanitário e filhos de antigos catadores de lixo.

Para finalizar a intervenção do projeto, foi realizada a escolha das fotografias e montagem de uma exposição final no muro externo da Associação Humanitária Casa Amarela, no centro da comunidade Quatro Rodas. Cada criança e adolescente escolheu duas fotos, que foram impressas em papel fotográfico e expostas em um varal na rua.

³ Mais informações disponíveis em www.ongriso.com.br

⁴ Mais informações disponíveis em www.mairareprodutora.com

⁵ Mais informações disponíveis em <https://www.crowdfunder.co.uk/photography-and-sustainable-capacity-building>



Figura 1: Dinâmicas lúdicas realizadas nas oficina do projeto “Olhares do Gramacho”

Créditos: Andressa Milanez



Figura 2: Crianças e jovens em seus primeiros contatos com o equipamento fotográfico utilizado

Créditos: Andressa Milanez



Figura 3: Escolha das fotografias para exposição

Créditos: Andressa Milanez



Figura 4: Exposição final realizada no muro da Casa Amarela

Créditos: Andressa Milanez

OLHARES SOBRE O DESCARTE: A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS CONFERIDOS AO LIXO

Diversos foram os temas e fotografias produzidas pelas crianças e jovens durante o projeto “Olhares do Gramacho”, o que daria inúmeras abordagens e recortes analíticos para esta investigação sob a égide da aplicação do método *photovoice* (Ewald, 2001; Wilson et al., 2007). A temática escolhida para este artigo passa pela frequência das conversas com os participantes durante as oficinas e também assunto cotidiano na comunidade Quatro Rodas: a relação de descarte de objetos de consumo encontrados no lixo e despejados no Jardim Gramacho. Todos os dias, através das saídas fotográficas pela comunidade, cruzávamos com amontoados de lixo, encontradas nas imagens produzidas pelas câmaras dos jovens.

As crianças e adolescentes são reconhecidos em diversos estudos sobre consumo como participantes-chave e ativos nas estratégias de aquisição de bens de consumo como brinquedos, tecnologia, roupas, entre outros objetos que as conectam a um *status* simbólico de estilo e pertencimento do consumo tradicional. A infância pode ser

percebida como cada vez mais imersa em uma sociedade em que você é aquilo que você compra (Klein, 2001). No rastro da Naomi Klein, outras publicações discutem a cultura de consumo infantil e consideram as crianças em um mundo essencialmente comercial, sendo assim percebidas como consumidores prematuros, ingênuos e indefesos. Não pretendemos entrar aqui no debate que Buckingham (2012) levanta em torno das estratégias de marketing direcionadas a uma criança-consumidora, ou discutir a possibilidade das crianças serem os sujeitos ativos e competentes no consumo que vai na contramão da concepção de indivíduos inocentes e impotentes.

No Jardim Gramacho as crianças e adolescentes vivenciam os mesmos modelos e contextos de consumo (Miller, 1995), que se diferenciam na aquisição de bens e serviços e que se tornam “uma prática no mundo e a forma na qual construímos o entendimento de nós mesmos no mundo” (Miller, 1995, p. 30). As crianças apresentam de forma clara a preocupação de estarem inseridas na cultura do consumo quando mostram conhecerem todas as marcas e produtos que lhes interessam, ao mesmo tempo que muitos dos objetos que adquirem são resultantes do descarte e do ato de “jogar no lixo”, o que as coloca à margem do ambiente formal e tradicional de consumo. Para este grupo de crianças, brinquedos, acessórios, roupas e objetos são novamente configurados na situação original de utilização, mesmo sendo coisas que a “sociedade” da aquisição quis se livrar e substituir (Bauman, 2005).

Os jovens que participaram do projeto “Olhares do Gramacho” compreendem claramente o sistema de abundância e substituição de algo que não tem mais utilidade, está velho ou danificado pela necessidade de algo novo para os consumidores com acesso econômico. Suas fotografias de objetos descartados deflagram a consciência de que o acesso aos bens vem da coexistência deles com o lixo e descrevem com muita propriedade e espontaneidade que se sentem os receptáculos humanos de tudo aquilo que não serve para ser utilizado por aqueles que estão fora da comunidade, nos centros urbanos da cidade do Rio de Janeiro, em seu complexo sistema de desigualdade.

A maioria das crianças participantes do projeto sai pouco do contexto comunitário, e apenas entra em contato com outras realidades ou indivíduos quando vai à escola ou ao centro de Duque de Caxias, seguindo a mesma metáfora do protótipo territorial dos excluídos. Estes são os momentos em que entram em contato e passam a ser afetadas e impactadas pelos mesmos significados simbólicos, estrutura cultural e códigos do consumo, seja nos diálogos familiares, ambientes escolares ou de contato com os produtos midiáticos, especialmente televisivos, pois o acesso à internet e à tecnologia ainda é muito restrito.

As crianças e adolescentes têm consciência que são repositório de descarte de tudo que se torna obsoleto para a cultura de consumo, garantindo a percepção de que estão fora de um lugar de privilégio de aquisição de bens, onde grande parte da população quer estar. O lixo representa o local de rejeição humana e de objetos, que reflete diretamente na baixa autoestima, associada à pobreza e à exclusão. Estes se encontram e se reconhecem a partir do que Goffman (1988) compreende de identidade social deteriorada de indivíduos estigmatizados, considerados estranhos. De pessoas inferiorizadas, engatadas na lógica do consumo do lixo.

Mesmo com diversos problemas de saneamento, o consumo lúdico do brincar na infância é representado nas fotografias em um ambiente precário e inóspito, com existência de doenças decorrentes do lixo depositado pelos mais de 30 anos no local. Tal perspectiva de consumo pode ser visto na Figura 5 da adolescente Cassiane⁶, de 12 anos, que fotografou adolescentes tomando banho e saltando na lagoa de tratamento do antigo aterro sanitário. Seus espaços lúdicos de jogos e brincadeiras são cheios de lixo e dejetos humano e as brincadeiras ocorrem ao ver crianças descalças correndo em meio de substâncias tóxicas e um manto de lixo que cobre as ruas. O risco de contaminação por infecções intestinais é muito recorrente entre as crianças e residentes da comunidade de Quatro Rodas.



Figura 5: Fotografia de Cassiane (12 anos)

Créditos: Cassiane

A temática do brinquedo e sua representação simbólica para a infância e adolescência foi outra questão de destaque nas fotografias produzidas pelos participantes. Podemos partir da perspectiva de que os brinquedos, geralmente, são objetos do universo infantil que dão vida ao brincar, ao lúdico (Brougère, 2008). É possível perceber que por meio dele a criança se apropria do mundo real, se relaciona e se integra culturalmente, sendo um objeto de muito valor na infância, dentro do mundo dos bens (Douglas & Isherwood, 2013). Contudo, os brinquedos no Gramacho não se configuram apenas pela representação da fábula ou fantasia associadas aos bichinhos, personagens famosos, de desenhos animados ou super-heróis. A situação imaginária em que a criança assume papéis e comportamentos na fabulação lúdica do brincar é feita pelas crianças e jovens do Jardim Gramacho através dos brinquedos danificados. Este argumento é visto na Figura 6, do adolescente Cássio, de 12 anos, que fotografou uma boneca enterrada na rua, só com a cabeça de fora.

⁶ Neste artigo foram usados pseudônimos para todos os participantes com o intuito de confidencialidade e com a finalidade de proteger a sua privacidade (Marshall & Shepard, 2006).



Figura 6: Fotografia de Cássio (12 anos)

Créditos: Cassio

É comum brincar com bonecas descartadas e brinquedos quebrados. O pensamento sobre a posse dos bens retirados do lixo é de que existe a possibilidade de posse de um determinado objeto, já que em alguns casos, como brinquedos, são percebidos como símbolos de prestígio (Goffman, 1988). Para Brougère (2008), entre as funções sociais do brinquedo destaca-se a de suporte de relação afetiva. Isto é, sua posse inclui um valor de prestígio que pouco a pouco vai se construindo a partir da convergência entre a imagem portadora de valores simbólicos e significação social e a função social do brinquedo. A reação de especificidade com o brinquedo para as crianças do Jardim Gramacho continua na experiência da posse, que insere a criança no universo do consumo, mas de forma reciclada no que toca ao uso destes objetos. As crianças conferem significados aos brinquedos descartados, ganhando novas relações lógicas em que passam a ser um espelho fiel, não da realidade exterior, mas da realidade cultural e simbólica da criança da comunidade, em conexão com toda a cultura de consumo e mediática que passa a ter acesso. Ver como estes brinquedos são reapropriados e descartados na rua, às vezes sem muito apego, é se confrontar com a imagem e o mundo cultural deste grupo de crianças e adolescentes.

Muitos jovens, ao verem as imagens de objetos que foram jogados no lixo e reaproveitados em suas fotografias, informaram que sempre foi comum terem uma infância com brinquedos, móveis, roupas e acessórios retirados do lixo, sendo reutilizados sem questionar a dignidade do acesso a estes bens. Tal posse denota mais do que meros objetos: representa um código social de inclusão em uma sociedade de consumo, invertida. Ao mesmo tempo que recebem os produtos descartados cotidianamente, as crianças e adolescentes estão inseridos no sistema de consumo em que a infância é um poderoso alvo da engrenagem mediática de consumo (Souza, 2016), quando reconhecem esses objetos a partir de suas marcas e associações aos anúncios publicitários.

Por fim, a última temática de análise neste trabalho se dá em relação às imagens produzidas pelos participantes dos utensílios da casa e sua extensão para a rua como códigos distintos de significação. Muitos objetos que compõem o preenchimento da casa como eletrodomésticos, móveis, aparelhos eletrônicos obsoletos e esquecidos são apresentados no ambiente da rua como extensão da casa e representam o ambiente de descarte do Jardim Gramacho, como pode ser visto na Figura 7. A fotografia do sofá na rua, do adolescente Anderson (14 anos), representa o objeto enquanto relíquia guardada por uma família, que passa a ser de uso coletivo, porém inserido em uma nova ordem e uma nova significação como parte do acervo da rua. O ritual de consumo de bens de uma casa, bem como a arrumação e organização do seu bem, seguem a mesma lógica do descarte. Muitos objetos entram para casa e os moradores passam a possuir estantes para guardá-los como prêmios decorativos encontrados no lixo, que ganham uma nova vida na ornamentação do espaço doméstico. Mesmo com a perda da funcionalidade, por sua vez, em alguns casos, são conferidos outros usos em um novo arranjo estético e decorativo, ao invés de sua funcionalidade.



Figura 7: Fotografia de Anderson (14 anos)

Créditos: Anderson

O apego aos bens materiais por parte das crianças e adolescentes é relativo à importância que esses objetos possuem dentro de um código de consumo externo, ou nas condições de alguns objetos, em fábula perversa onde tudo se encontra, mas ao mesmo tempo já é danificado. Como o modelo de consumo contemporâneo se concentra na desvalorização imediata de objetos antigos que gera uma insatisfação com a identidade adquirida nessa cultura. A importância está no próprio objeto de consumo e no sistema de significação atribuídos pelas crianças e adolescentes às relações sociais e culturais e não à aquisição de valores (Douglas & Isherwood, 2013).

O recorte analítico mostra que a hierarquização social não provém do valor econômico dos bens de consumo, mas sim dos significados de posse em uma espécie de

“acordo coletivo” de representações. No Jardim Gramacho os objetos são resignificados em uma cadeia de valor que comumente atribui importância a coisas que podem gerar lucro. Nesta ótica, até o lixo deve ser transformado em valor financeiro, devido à possibilidade de renovação da matéria prima através da reciclagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo parte de um recorte de análise de um projeto de investigação-ação visual que possui a intenção de mobilização social para um desenvolvimento comunitário, com enfoque na infância e adolescência, aplicando os conceitos e estratégias do método *photovoice* (Wang & Burris, 1997). A imagem fotográfica foi concebida e utilizada como uma ferramenta de documentação e mobilização social ao mesmo tempo que apresentou relatos visuais e discussões com o grupo pesquisado a partir do recorte em torno da lógica de consumo e das relações com o lixo e o ambiente de descarte contemporâneo (Uglione, 2018). A fotografia demonstrou ser uma ferramenta metodológica altamente flexível que nos possibilitou atravessar barreiras de significação e representação. A imagem assumiu nesta investigação um papel de agente catalisador de diálogos e reflexões em torno das preocupações deste grupo de crianças e adolescentes, auxiliando num processo analítico de preocupações em torno das crianças residentes nos lixões e seu contexto de infância a partir de polos antagônicos e excludentes que os colocam como agentes protagonistas desta pesquisa.

Percebemos, a partir deste recorte de imagens analisadas que a infância transcende o potencial da sociedade de proteção de crianças e adolescentes dentro e fora dos lixões. É um complexo e constrangedor contexto de ser observado e analisado, especialmente pelos estranhamentos que convoca e provoca sobre esta nova estética de representação por aqueles que convivem neste ambiente.

O trabalho apresenta a compreensão em torno do consumo de objetos descartáveis para as crianças e adolescentes, e passa por um processo de objetificação. Este deve ser entendido através da dialética de desigualdade de aquisição e acesso condizentes com as contradições culturais em que estão inseridos. Concordamos com o argumento de Douglas e Isherwood (2013), que compreendem o consumo como um processo comunicativo de afirmação de valores, práticas e rituais sociais, servindo como formas de inclusão e exclusão das crianças nos círculos sociais. Para além dos valores utilitários, os bens descartados e encontrados no lixo participam da constituição de relações sociais e de identidades, de pertencimento ou distanciamento da sociedade de consumo. Eles estão fora da atividade cotidiana de consumir, que os coloca excluídos do processo de significação identitária de participação social.

A inserção das crianças e adolescentes no universo de consumo representa uma infância que convive com mercadorias descartadas no lixo, da renda de materiais acumulados em entulhos nos jardins das casas pela família, como geração de renda, ou até mesmo como um grupo social prioritário receptor da doação de entidades e pessoas que vão até o local e entregam o que já não utilizam ou necessita ser colocado no “lixo”,

ativando um novo ciclo de consumo chamado de sustentabilidade ou atitudes de compaixão e solidariedade com os grupos sociais mais necessitados.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bastos, V P. (2007). Na rota do lixo: da casa ao catador o primeiro trajeto da cadeia industrial de reciclagem. *Caderno de Comunicações do XII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Foz do Iguaçu: CFESS.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2012). Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 9(25), 43-72. <https://doi.org/10.18568/cmc.v9i25.311>
- Cárcamo M. I. (2013). *Configuração territorial e problemas de saúde e ambiente em uma periferia metropolitana: o caso do bairro Jardim Gramacho – Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado de <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24535>
- Cárcamo, M. I. C., de Oliveira, R. M. & da Cunha, M. B. (2018). Configuração socioespacial e problemas de saneamento em uma periferia metropolitana: o caso do bairro Jardim Gramacho–Duque de Caxias. *Ágora*, 20(2), 77-89. <https://doi.org/10.17058/agora.v20i2.12297>
- Clark, A. (2007). Views from inside the shed: young children’s perspectives of the outdoor environment. *Education*, 35(4), 349-363. <https://doi.org/10.1080/03004270701602483>
- Daldry, S. (Realizador). (2014). *Trash - a esperança vem do lixo* [Filme]. Brasil/Reino Unido: Universal Pictures.
- Decreto nº 99.710, de 21 de novembro, República do Brasil.
- Douglas, M & Isherwood, B. (2013). *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture: teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4.^a ed.). São Paulo: LTC.
- Greene, S & Hogan, D. (Eds.) (2005). *Researching children’s experience: approaches and methods*. Londres: SAGE.
- IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. (2019). *Diagnóstico social: bairro Jardim Gramacho*. Retirado de <https://ibase.br/pt/midiateca/publicacoes/publicacoes/>

- Khanlou, N. & Peter, E. (2005). Participatory action research: considerations for ethical review. *Social Science & Medicine*, 60(10), 2333-2340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.10.004>
- Klein, N. (2001). *No Logo*. Londres: Flamingo.
- Lewis, A. & Lindsay, G. (2000). *Researching children's perspectives*. Philadelphia: Buckingham, Open University Press.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012). Childhood, the United Nations Convention on the Rights of the Child, and research: what constitutes a "rights-based" approach? In M. Freeman (Ed.), *Law and childhood studies: current legal issues volume 14* (pp. 75-91) Oxford: Oxford University Press.
- Lust, D. (2013). *When a child has a disability: exploring the experience of adolescent siblings through photovoice*. Tese de Doutorado, Universidade de Toledo, Toledo, EUA.
- Marshall, A. & Shepard, B. (2006) Youth on the margins: qualitative research with adolescent groups. In B. Lead-Beater; E.B.B.C. Benoit; E. Jansson; A. Marshall & T. Riecken (Orgs.), *Ethical issues in community-based research with children and youth* (pp. 140-156). Toronto: University of Toronto Press.
- Mcintyre, A. & Thusi, T. (2003). Children and youth in Sierra Leone's peace-building process. *African Security Review*, 12(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/10246029.2003.9627222>
- Meirinho, D. (2016). *Olhares em foco. Fotografia participativa e empoderamento juvenil*. Covilhã: LabCom.IFP.
- Meirinho, D. & Januário, S. B. (2018). Fotografia participativa e relações de gênero: uma experiência visual com mulheres guineenses. *Fronteiras-estudos midiáticos*, 20(2), 252-264. <https://doi.org/10.4013/fem.2018.202.10>
- Miller, D. (1995). Consumption as the vanguard of history: a polemic by way of an introduction. In D. Miller (Ed.), *Acknowledging consumption (a review of new studies)* (pp. 140-156). Londres; Nova Iorque: Routledge.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. & Havelock, J. (2009). *A practical guide to photovoice: sharing pictures, telling stories and changing communities*. Retirado de http://www.pwhce.ca/photovoice/pdf/Photovoice_Manual.pdf
- Pereira, R., Gomes, L. & Silva, C. F. S. (2018). A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *ETD-Educação Temática Digital*, 20(3), 761-780. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649227>
- Prado, M. (Realizador). (2015). *Estamira* [Filme]. Brasil.
- Sealy, M. (2019). *Decolonizing the camera: photography in racial time*. Londres: Lawrence e Wishart.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Sontag, S. (1986). *Sobre fotografia*. São Paulo: Publicações Dom Quixote.
- Souza, S. J. (2016). *Criança e consumo: dez anos de transformação*. São Paulo: Instituto Alana.
- Spielman, J. (2001). The family photography project: we will just read what the pictures tell us. *The Reading Teacher*, 54(2), 762-770. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/20204991?seq=1>
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In C. Taylor & A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition* (pp. 25-74). Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Ugllione, P. (2018). Crianças e lixões: infâncias e cidades por vir. In M. Alcántara; M. G. Monteiro & F. S. López (Eds.), *Estudios Sociales: memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 1599-1607). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Walker, L., Jardim, J. & Harley, K. (Realizadores). (2010). *Lixo extraordinário* [Filme]. Reino Unido/Brasil.
- Wang, C. C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A.C., Wallerstein, N., Wang, C.C. & Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through photovoice: the Youth Empowerment Strategies (YES!) project. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 241-261. <https://doi.org/10.1177/0272431606294834>
- Woodrych, R. (2004). Empowering images: using photovoice with tenants with special needs. *Housing, Care and Support*, 7(1), 31-36. <https://doi.org/10.1108/14608790200400007>

NOTA BIOGRÁFICA

Doutor em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, professor no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil e professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPgEM/UFRN)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4658-5556>

Email: danielmeirinho@hotmail.com

Morada: Rua Correa Dutra, 128 – Apt. 204, Catete, Rio de Janeiro – RJ, Brasil CEP 22210-050

* **Submissão: 18/12/2019**

* **Aceitação: 19/04/2020**

CRIANÇAS, TELAS DIGITAIS E FAMÍLIA: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DOS PAIS E GÊNERO

Carolina Duek

CONICET, Universidade de Buenos Aires, Argentina

Marina Moguillansky

CONICET, Universidade Nacional de San Martín, Argentina

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar as características de gênero da parentalidade digital e da mediação parental através de um estudo qualitativo desenvolvido com famílias e crianças na Argentina. Recentemente, diversas tipologias foram elaboradas para entender melhor a mediação dos pais em relação às telas digitais. Estudos quantitativos correlacionaram diferentes estilos de mediação parental com variáveis sociodemográficas e também avaliaram a sua eficácia na prevenção de vários riscos online. Neste artigo, usamos dados qualitativos de um estudo que recorreu à técnica de tecnobiografias para construir uma abordagem aprofundada das práticas e representações das crianças com várias vozes envolvidas (pais, professores, autoridades da escola). Como mostramos, diferentes tipos de mediação parental estão associados a mães ou pais, seguindo ideologias e estereótipos de gênero mais amplos. Através de dados provenientes de famílias diferentes, construímos a hipótese de que existe uma divisão de gênero na parentalidade digital.

PALAVRAS-CHAVE

mediação parental; Argentina; telas digitais; crianças

CHILDREN, DIGITAL SCREENS AND FAMILY: PARENTAL MEDIATION PRACTICES AND GENDER

ABSTRACT

The objective of this article is to explore the gendered characteristics of digital parenting and parental mediation through a qualitative study developed with families and children in Argentina. Diverse typologies have recently been elaborated to better understand parental mediation of digital screens. Quantitative studies have correlated different styles of parental mediation with sociodemographic variables and have also assessed their effectiveness in preventing several online risks. In this paper we use qualitative data from a research developed using the technique of technobiographies to construct an in-depth approach to children's practices and representations with multiple voices involved (parents, teachers, school authorities). As we show, different types of parental mediation are associated to mothers or fathers, following more broader gender ideologies and stereotypes. With insights from different families, we built research questions that state that there is a gendered division of digital parenting.

KEYWORDS

parental mediation; Argentina; digital screens; children

INTRODUÇÃO

As relações entre pais e filhos mudaram nos últimos anos. O surgimento e a difusão de diversas telas digitais conectadas à internet – como tablets, notebooks, consolas de jogos e smartphones – apresentam novos desafios para os pais contemporâneos. A adoção precoce da mídia digital em idades cada vez menores constitui o ponto de partida deste artigo. As relações entre crianças e mídia foram problematizadas nas últimas décadas: nos anos 80, a televisão foi o alvo principal dos pesquisadores, já que apresentava novas demandas e questões de pesquisa que precisavam ser respondidas, sem existir ainda um marco teórico definido. A televisão era “um problema a ser resolvido” (Duek, 2011, p. 75) e as estratégias usadas para construir uma abordagem sobre seus usos e apropriações foram, no início, intuitivas e organizadas num contexto marcado pelo medo e o desconhecimento. A formulação do conceito de mediação parental surgiu como uma possível resposta às demandas sociais: o que fazer em relação às crianças e a televisão? Quais serão as consequências da exposição à televisão? Estas questões criaram um novo campo de pesquisa e desenvolvimento teórico que muda de forma constante com o surgimento de novos dispositivos e demandas.

Nesse sentido, diversas tipologias tentam ordenar e classificar as múltiplas interações que os pais desenvolvem com a intenção de moderar o encontro de crianças com os conteúdos da mídia. A preocupação dos adultos se reflete em artigos e matérias na mídia que visam propor estratégias globais para criar uma abordagem sobre as relações entre crianças e mídia. Essas tentativas ampliam a preocupação, mas suas propostas, como são gerais e não representativas das particularidades e situações variadas que crianças de todo o mundo passam, são meros sintomas de problemas contemporâneos que aparecem na relação adulto-filho. Listas, dicas, recomendações e tutoriais do YouTube surgem em diferentes aplicativos e páginas com diretrizes para os pais, como uma tentativa de responder às preocupações sociais relacionadas à paternidade. Em suma, a mediação parental é um conceito que surgiu e se desenvolveu ao longo dos anos para responder à necessidade de conhecimento teórico e prático que contribua para a compreensão do relacionamento complexo entre as crianças e seu ambiente em geral, e com os ecrãs digitais em particular.

Nesse contexto, propomos uma abordagem específica a esse assunto através de uma perspectiva qualitativa. Neste artigo, usamos um conjunto de entrevistas biográficas e grupos focais com crianças de oito a 11 anos de idade, de famílias urbanas de classe média, em diferentes cidades e regiões da Argentina. O projeto de pesquisa em que esses dados foram coletados teve o título: “Infância, gênero e TIC: um estudo das ‘tecnobiografias de crianças na Argentina’”. O objetivo geral do projeto foi identificar trajetórias de gênero na relação com dispositivos, mídia e tecnologia. Um dos objetivos específicos foi explorar as relações entre gênero, controle parental e negociações no

nível familiar. E esse é o aspecto principal que pretendemos analisar neste artigo: as diversas maneiras pelas quais as famílias estabelecem diferentes conjuntos de regras, negociações e supervisão para crianças e dispositivos digitais, e o papel que o gênero desempenha nesse processo. Com este material qualitativo, propomos examinar as práticas de supervisão, controle e mediação que os pais desenvolvem diariamente com respeito ao uso de dispositivos conectados à internet por seus filhos.

MEDIAÇÃO PARENTAL NA ERA DA INTERNET

Uma definição geral e reconhecida da mediação parental será estabelecida no início desta seção: “a noção de mediação parental indica as diversas práticas que os pais adotam para gerenciar e regular o envolvimento de seus filhos com a mídia” (Mascheroni, Ponte & Jorge, 2018, p. 9). A literatura sobre mediação parental foi inicialmente desenvolvida com foco nas atividades que os pais realizavam para modelar o consumo de televisão dos filhos (Austin, 1993; Banks & Gupta, 1980; Nathanson, 2001, 2002; Pereira, 1998; Warren, 2005). Uma escala foi proposta para medir diferentes estilos de mediação: instrutiva, restritiva e *coviewing* (Valkenburg, Krccmar, Peeters & Marseille, 1999). Valkenburg et al. (1999) e Natansohn (1999) definem essas três mediações e explicam seus princípios. A mediação ativa atribui um papel importante ao diálogo entre pais e filhos; a mediação restritiva envolve a comunicação entre pais e filhos, sob a forma de configurações de regras e acompanhamentos sobre o respeito às regras; co-visualização é exatamente o que o nome afirma: um tipo de mediação que pressupõe que pais e filhos sejam expostos simultaneamente ao conteúdo da mídia. Esta literatura observou que os pais tinham um papel ativo na regulação da exposição e das experiências de seus filhos com a televisão. Adicionalmente, “pressupõe que as interações interpessoais sobre a mídia que ocorrem entre pais e filhos desempenham um papel na socialização das crianças na sociedade” (Clark, 2011, p. 325). A socialização é um dos aspectos principais a serem levados em consideração ao abordar a mediação dos pais: os ecrãs seduzem as crianças e “conquistaram um espaço geográfico, social, relacional e temporal nas famílias, oferecendo-lhes possibilidades versáteis de entretenimento interativo e personalizado” (Ponte, Simões, Batista & Castro, 2019, p. 40). Embora nos agregados familiares a unidade de análise sejam as famílias, o contato social com os outros aparece inevitavelmente nas formas em que as regras, limites e preocupações são abordadas pelos pais. Ninguém quer que seus filhos sejam excluídos por causa de regras muito restritivas em casa, mas, ao mesmo tempo, ninguém quer permitir acesso irrestrito à conexão e ao conteúdo da mídia.

Os limites das teorias das três modalidades da mediação parental estão relacionados a duas dimensões: em primeiro lugar, as estratégias que os pais usam estão diretamente ligadas ao gênero, idade dos filhos, mas também ao estilo dos pais e ao contexto socioeconômico (Ponte et al., 2019). A segunda limitação foi examinada por Clark (2011), que propõe que as teorias da mediação parental sejam revistas tendo em conta as novas modalidades da era digital. Em relação à mediação parental sobre as

atividades online, Livingstone e Helsper (2008) utilizaram uma pesquisa para examinar as estratégias dos pais e sua correlação com uma série de riscos, observando de maneira interessante que o co-uso não foi eficaz na redução dos riscos online. Como o cyberbullying se tornou uma questão de interesse público, Mesch (2009) explorou o efeito de atividades online específicas e o papel da mediação dos pais na moderação do risco de sofrer bullying, novamente descobrindo que a maioria das atividades dos pais não é eficaz.

Trabalhos recentes revelaram novas demandas de pesquisa: a individualização das telas digitais com tablets, smartphones, *notebooks* e consolas de jogos foi incluída pela rede europeia “EU kids online” em uma nova classificação das estratégias de mediação parental (Pasquier, Simoes & Kredens, 2012). Foram definidas cinco estratégias de mediação parental: 1) mediação ativa do uso da internet (diálogos sobre o uso e o conteúdo); 2) mediação ativa sobre segurança da internet (recomendações de uso seguro e responsável); 3) mediação restritiva (limites de tempo, conteúdo e atividades online); 4) mediação técnica (uso de software para filtrar ou restringir acesso a conteúdo), e 5) supervisão e monitoramento (verificar atividades das crianças durante e após seu uso).

Diferentes estilos de mediação parental estão correlacionados com características sociodemográficas dos pais e também com suas habilidades digitais (Kirwill, Garmendia, Garitaonandia & Martínez Fernández, 2009). Um estudo recente afirma que pais e filhos “estão fazendo escolhas sobre mídia e parentalidade com base em seus valores e prioridades individuais, mas também que essas decisões são modeladas significativamente por seus arranjos familiares específicos” (Mostmans, 2016, p. 493). No mesmo sentido, estudos qualitativos mostraram que a parentalidade digital faz parte dos estilos gerais de parentalidade e dos padrões de relacionamento nas famílias (Rosen, Cheever & Carrier, 2008). Nikken e Schols (2015) concluem seu estudo afirmando que os pais “têm uma visão ampla sobre o papel da mídia para as crianças que vai além do paradigma de risco-benefício” (p. 3432).

A mediação parental é um assunto relevante e contemporâneo, mas também precisa ser constantemente redefinido como resultado das mudanças que a tecnologia traz nas práticas sociais. Livingstone & Byrne (2018) reconhecem que, embora a mediação parental seja uma tarefa que exige dos pais um certo nível de intervenção nas atividades online de seus filhos, “os pais estão se sentindo desafiados – especialmente porque seus filhos usam dispositivos móveis que são difíceis para os pais supervisionarem e serviços tecnologicamente complexos que os pais podem não entender” (p. 20). Eles acrescentam “seja o que for esperado normativamente dos pais, há limites práticos para o que eles podem fazer” (p. 20). Em suma, os pais são desafiados, as crianças são expostas e há uma tensão constante em relação ao que elas podem ou devem fazer com o tempo de tela (Blum-Ross & Livingstone, 2018). De acordo com “EU kids online”, “as meninas recebem mais de todos os tipos de mediação parental, exceto a mediação técnica” (Livingstone, Kalmus & Talves, 2014, p. 196). Considerando a estreita relação entre estratégias de mediação parental e o contexto em que essas práticas são desenvolvidas, o vínculo entre mediação parental e gênero também foi examinado e demonstrou ser altamente

relevante. A parentalidade digital parece ser principalmente uma tarefa das mães ou de outras cuidadoras femininas (Valcke, Bontea, de Wevera & Rotsa, 2010) e a distribuição de tarefas diárias em casa em relação ao cuidado das crianças tende a ser atribuída às mulheres como resultado da distribuição cultural (e a reprodução) dos papéis de gênero em casa (Benítez Larghi & Duek, 2019).

O vazio que este artigo tenta preencher é a falta de pesquisas sustentadas sobre mediação parental e gênero na Argentina. Nesse sentido, produzimos dados qualitativos para ter uma primeira abordagem aprofundada do tópico. Atualmente, a Argentina é o país latino-americano com a maior taxa de conectividade à internet em residências (63,8%). Com uma população de 44,27 milhões de habitantes (INDEC, 2017), a conectividade com redes 4G passou de cinco milhões de utilizadores em 2015 para 29 milhões em dezembro de 2018 e os dois principais problemas do país são taxas e velocidade (Giudici, 2018). Atualmente 80,1% da população tem acesso à internet em média 4 horas e 11 minutos por dia (SINCA, 2017). Seis em cada dez habitantes (62% da população) usam smartphone e, embora não haja dados oficiais, as crianças têm acesso a eles aos 10 anos de idade (a média foi construída com dados da presente pesquisa). Essas informações implicam duas dimensões: há altos níveis de conectividade na Argentina e existe uma preocupação específica que aparece quando as crianças têm acesso a seus próprios dispositivos.

Como já mencionamos, a relação entre mediação parental e gênero não foi ainda analisada em profundidade na Argentina. Não há pesquisas qualitativas que tenham como objetivo entender como as estratégias de mediação dos pais são construídas e implementadas em relação ao gênero. Ainda sabemos muito pouco sobre as táticas que as crianças exibem em relação às estratégias de controle dos pais e como elas são afetadas pelo gênero. Essa é precisamente a área vacante que este artigo tenta preencher com dados e análises.

METODOLOGIA

Para examinar as características generizadas da paternidade digital e da mediação parental, exploramos como diferentes tipos de mediação parental (conforme definidos por Pasquier et al., 2012) estão associados a um gênero específico (feminino/masculino), seguindo o sistema heteronormativo de gênero de atribuição de papéis. Essa divisão do trabalho está relacionada com ideologias de gênero e estereótipos sobre as características de mulheres e homens (Benítez Larghi & Duek, 2019). Portanto, diferentes intervenções em relação aos dispositivos digitais são vistas como próprias ou típicas das mães e outras como responsabilidades dos pais. Com base em pesquisas anteriores, pretendemos aprofundar na parentalidade digital como trabalho gêneroizado.

Os dados utilizados para explorar estas perguntas de pesquisa provêm de um extenso trabalho de campo que combinou diferentes ferramentas e abordagens metodológicas para compor tecnobiografias. As tecnobiografias são construídas rastreando o percurso dos sujeitos com dispositivos e tecnologias “em vários momentos e em vários

locais ao longo de suas histórias” (Ching & Vigdor, 2005, p. 4). Uma tecnobiografia é resultado de várias entrevistas com informantes-chave que envolvem o cotidiano dos sujeitos. Nesta pesquisa partimos da realização de grupos focais com crianças em escolas, entrevistas individuais com crianças e seus pais, professores e autoridades das escolas que frequentavam. O objetivo da tecnobiografia não é a confecção de um inventário de dispositivos, mas a compreensão, em seu próprio contexto particular, dos significados em torno de práticas e representações construídas na e através da tecnologia.

A estratégia metodológica do projeto consistiu na realização de 24 grupos focais com cinco a seis crianças, que tiveram lugar entre março e novembro de 2017 (aproximadamente 130 crianças) separados em grupos de meninos e meninas em escolas de seis regiões diferentes do país. Em cada região¹, uma escola pública e uma escola particular foram selecionadas, e em cada escola organizamos dois grupos focais: um com meninas e outro com meninos. A conversa durante os grupos focais foi guiada por um pesquisador (enquanto outro anotou) e abordou questões sobre usos típicos de dispositivos eletrônicos, representações sobre práticas de gênero, percepções da mediação parental (por exemplo, quais regras e supervisão de suas práticas as crianças reconhecem); medos, percepção de riscos e práticas de proteção online. No final de cada grupo focal, pedimos às crianças que desenhassem a si mesmas e a seus colegas, enquanto faziam coisas típicas com dispositivos eletrônicos.

Após cada grupo focal, escolhemos um menino ou menina de cada um dos grupos para realizar entrevistas individuais (totalizando 24). A seleção desses meninos e meninas foi feita de acordo com o que aprendemos sobre eles durante as interações nos grupos focais e seguindo os critérios teóricos: tentamos incluir diferentes situações familiares e selecionar crianças com pelo menos um irmão ou irmã. Essas crianças foram entrevistadas individualmente com os pais em suas casas. Essas entrevistas seguiram um roteiro de perguntas abertas sobre as rotinas familiares e pessoais e os usos de dispositivos eletrônicos. As entrevistas com os pais incluíram perguntas sobre a disponibilidade de dispositivos eletrônicos em casa, escolhas de compra e questões de uso individual ou compartilhado; arranjos familiares em atividades diárias; regras familiares sobre o uso de dispositivos eletrônicos; e também, perguntas específicas sobre mediação parental (estratégias típicas empregadas para controlar riscos online, medos e desejos sobre a relação que as crianças estabelecem com dispositivos eletrônicos, experiências problemáticas pessoais, etc.). As entrevistas individuais com crianças abordaram suas rotinas na escola, em casa e outros locais (como clubes ou centros esportivos); suas relações com amigos e colegas; usos típicos de dispositivos eletrônicos; percepções sobre regras e normas quanto aos usos desejados; experiências e medos sobre riscos online e estratégias de proteção empregadas; e também perguntas específicas sobre seus pontos de vista a respeito do papel de mães e pais na mediação. Também perguntamos especificamente em ambos os tipos de entrevistas sobre a história dos pais e das crianças em relação às tecnologias, telas digitais, redes sociais e dispositivos específicos (primeiros contatos, aquisição de dispositivos, experiências formativas, preferências atuais, etc.).

¹ Região Metropolitana e Buenos Aires, Centro, Nordeste, Noroeste, Cuyo e Patagônia.

O trabalho de campo foi desenvolvido em 2017 e os dados foram processados entre 2018 e 2019. Entrevistas e grupos focais foram gravados, transcritos e posteriormente codificados no ATLAS.ti por uma equipe de seis pesquisadores. Durante a codificação, combinamos duas estratégias: um sistema axial de códigos foi usado para capturar respostas diferentes para perguntas iguais, assim permitindo comparar estratégias típicas em dimensões de interesse, usando um livro de códigos compartilhado. Além disso, usamos uma estratégia de codificação de baixo para cima, permitindo que cada pesquisador criasse códigos específicos quando necessário, a fim de capturar as singularidades de diferentes arranjos familiares e aspectos emergentes do trabalho de campo². Com as entrevistas codificadas, selecionamos as principais dimensões para construir uma tecnobiografia para cada uma das crianças. Essas tecnobiografias são construídas com uma combinação das diversas perspectivas de pessoas envolvidas na vida da criança-pais, professores, colegas e as próprias crianças.

O resultado foi um extenso trabalho de campo que na Argentina nunca tinha sido feito. De todos os dados disponíveis, selecionamos dez tecnobiografias para aprofundar o conhecimento sobre as estratégias de mediação parentais em famílias urbanas de classe média.

PARENTALIDADE DIGITAL GENERIZADA E MEDIAÇÃO PARENTAL

A parentalidade digital envolve uma série de atividades que incluem a compra e a configuração de dispositivos, como smartphones, tablets, computadores e consolas de jogos; o estabelecimento de regras de uso; a supervisão do cumprimento dessas regras; resolver problemas e monitorar as atividades online das crianças. A mediação parental refere-se mais especificamente, como já mencionamos, a interações que ocorrem entre pais e filhos em relação às atividades online das crianças em dispositivos digitais.

Durante as observações e entrevistas de nossa pesquisa, descobrimos que as atividades envolvidas na mediação parental estão generizadas de maneiras complexas: há certas tarefas consideradas típicas dos pais e outras que são consideradas como domínio das mães. Como veremos, essa divisão de trabalho por gênero envolvida na criação digital está intimamente relacionada a estereótipos e ideologias de gênero mais amplos e difundidos (Talves & Kalmus, 2015) que apareceram claramente no trabalho de campo. A mãe de Maria diz:

Entrevistador (E): Seu marido acompanha as atividades online de seus filhos?

Mãe de Maria (MM): Não, como ele sabe que estou nisso, ele me pergunta às vezes, mas eu estou no comando.

E: Você acha que é uma atividade específica das mães?

MM: Sim, sim. E meus amigos têm a mesma divisão. É algo mais do domínio das mães. Os homens sabem que estamos de olho nas telas das crianças.

² Esses novos códigos foram compartilhados com a restante equipa de codificação e aplicados em ondas de codificação sucessivas.

E: Você quer dizer que eles estão mais relaxados com a supervisão?

MM: Eles são mais relaxados em geral, você vê...

Em relação à aquisição de dispositivos tecnológicos, os depoimentos indicam que geralmente é uma decisão conjunta dos adultos³ – quase sempre a pedido de seus filhos – mas na qual os pais são os que executam a compra, decidindo sobre o modelo, marca e preço dos dispositivos. A família de Roberto (44 anos, engenheiro) e Clara (42 anos, pesquisador científico) mora na cidade de La Plata em uma casa de classe média; eles são pais de Agustín (11) e Emília (cinco). Como eles comentam na entrevista, foi Roberto quem ficou encarregado de comprar smartphones, notebooks e consolas de videogame. Clara diz que:

meu filho Agustín vai com o pai e eles podem entrar na loja de eletrônicos, às vezes só para olhar. Nem louca eu estaria disposta a fazer isso. Depois, é claro que gosto das coisas que eles compram, mas se tenho alguém que me procura, escolhe e compra as coisas eletrônicas, é muito melhor.

Em relação à compra de dispositivos digitais, observamos que, às vezes, existem dúvidas ou desacordos entre os adultos e geralmente, nesse caso, é o pai quem decide em última instância. Leticia (46, bibliotecária da escola) é casada com Federico (47, dono de uma barraca de comida) e eles são os pais de Eugenia (16), Alejandra (11) e Martina (seis). A mãe lembra que teve uma longa discussão com Federico, porque quando eles estavam pensando em comprar um computador para sua casa, ela queria um computador de mesa, mas ele insistiu em comprar um notebook. “Finalmente compramos o notebook, porque ele queria que tivéssemos o mais novo”, diz ela, lamentando a decisão, pois considera que o computador deve permanecer em um local fixo e não ser levado para o quarto, onde costumam usá-lo as meninas, assistindo filmes e séries. Essas tensões mostram, como Morley (1992) identificou no seu texto clássico sobre práticas em torno da TV na sala de estar, que não estamos analisando dimensões triviais, mas as maneiras pelas quais o poder é distribuído e exercido em cada família e também as configurações de gênero que moldam as decisões nas famílias. Não se trata da televisão, nem dos computadores de mesa ou dos notebooks: trata-se de como o gênero conforma práticas e condiciona a tomada de decisões.

Em relação às dimensões específicas da mediação parental, também encontramos uma generização das tarefas que cada família realiza, o que resulta em uma divisão generizada do trabalho. A mediação ativa do uso da internet, que consiste principalmente na discussão de usos e conteúdos com as crianças, é realizada por ambos pais mais com certa prevalência das mães. Quase todas as mães entrevistadas nesta pesquisa declaram que costumam conversar com os filhos, enquanto os pais parecem estar disponíveis para conversar com eles apenas em situações especialmente complicadas. As conversas evocadas pelas mães foram sobretudo relacionadas a questões de segurança, o que nos leva ao segundo tipo de mediação parental: mediação ativa em relação à segurança na internet.

³ Por exemplo, a mãe de Faustino (11) lembra que, depois de muito tempo a pedir um telemóvel, quando estava prestes a completar nove anos, reuniu toda a família e anunciou que queria apenas um telemóvel como presente de aniversário.

As conversas mais frequentes são sobre contatos com estranhos pelas redes sociais ou pelas janelas de chat dos videogames; sobre conteúdo violento e jogos manipulativos; e sobre o compartilhamento de informações particulares ou imagens pessoais. Analía (42, contabilista) é casada com Esteban (44, advogado), e são os pais de Gerónimo (11), Rodrigo (nove) e Juana (seis). Ela indica ter conversado com as crianças sobre redes sociais, sobre os perigos de encontrar conteúdo violento ou sexual online e sobre a idade adequada para cada tipo de atividade online. Analía pede que seus filhos lhe digam com quem estão jogando ou conversando online e explicou os motivos pelos quais considera que algumas redes sociais não são apropriadas para eles. Negociações, explicações e incluso lidar com as birras das crianças são sempre percebidas como tarefas no “território das mães”. E o que é particular sobre isso é que nenhum dos entrevistados questionou essa divisão. Esta é uma das principais conclusões da pesquisa sobre gênero e mediação parental.

A prevalência das mães como interlocutoras também é confirmada pelas crianças entrevistadas, pois a maioria diz que costuma conversar com as mães sempre que tiver dúvidas ou se sentir desconfortável com o conteúdo online. Por exemplo, Belén (nove) diz durante um grupo focal: “geralmente é minha mãe que me ajuda e me supervisiona quando estou usando meu tablet ou computador, porque ela passa mais tempo comigo”. Isso coincide com os achados prévios para diferentes países da União Europeia (Ponte, 2018). A mediação ativa da segurança da internet geralmente é uma tarefa realizada pelas mães. Elas estão mais presentes em casa e passam mais tempo com as crianças; e são escolhidas por eles como interlocutoras quando as crianças acham algo perturbador online ou se surge um problema nos grupos de chat. Esses problemas foram mencionados constantemente durante o nosso trabalho de campo, pois as crianças participam de muitos grupos de chat: discussões agressivas, provocações e fotos ou vídeos inadequados foram as principais preocupações de mães e filhos.

Embora as mães sejam os principais referentes a falar sobre atividades online e segurança na internet, quando há um problema grave, os pais entram em cena. A partir de nossas observações e entrevistas, foi possível entender que as questões cotidianas são tratadas pelas mães, que também passam mais tempo com as crianças e tendem a compartilhar suas preocupações com outras mães enquanto esperam pelos filhos na saída da escola ou do clube. Mas se acontece algo extraordinário, como pode ser uma situação de bullying ou algo perigoso, tanto as crianças quanto as mães pensam que são os pais que devem agir. Durante um grupo focal com meninas de 11 anos, elas contaram a seguinte história que pode exemplificar o papel do pai: “uma vez uma garota estava conversando com alguém que ela não conhecia, e eles marcaram um encontro...a mãe descobriu isso, e então o pai foi secretamente para o lugar onde iam se encontrar”.

Em alguns casos, também observamos que as crianças sentem e expressam que os pais (e não as mães) são a pessoa certa quando precisam ser defendidos. Joaquín (11), por exemplo, diz que, se alguma vez experimentasse bullying, ele preferiria “conversar com meu pai, porque ele tem uma personalidade mais forte, ele iria conversar com as autoridades, me dá mais segurança do que minha mãe “é interessante notar como

Joaquín descreve seus pais: a mãe é uma presença constante, enquanto o pai é mais uma exceção quando são necessários “reforços”, pois ele considera que a mãe não tem força simbólica ou física suficiente.

Em relação às mediações restritivas, notamos que estão presentes em todas as famílias incluídas neste estudo. Toda família estabelece algumas regras, prazos ou locais onde aparelhos digitais não são permitidos. O exemplo mais claro é o tempo do jantar em família. Para quase todas as famílias, este é um tempo e espaço em que telefones e tablets são proibidos. Outrossim, as regras da família sobre tecnologias digitais geralmente são definidas por ambos os pais, geralmente com participação limitada dos filhos (e esse é o caso só quando eles têm pelo menos sete ou oito anos de idade). Essas regras geralmente consistem em acordos mais ou menos explícitos sobre horários, prazos e espaços nos quais as crianças podem usar tablet, TV, computador, smartphone ou PlayStation. Muitas vezes, as crianças podem usar tablet ou celular apenas após concluir as tarefas escolares. Outra condição é que eles não briguem com seus irmãos ou irmãs.

Também é comum, entre as famílias do estudo, definir um limite de tempo para o uso dos aparelhos digitais; e alguns conteúdos ou aplicativos são proibidos, existindo ampla coincidência entre as diferentes famílias. Os esquemas de permissão geralmente têm modulações, condições e exceções frequentes; a maioria dos pais reconhece que é difícil para eles seguir as regras. Por exemplo, Ricardo, pai de Matías e Clara, de oito e seis anos, diz:

nossas regras são geralmente muito flexíveis. Depende do nosso humor e da energia que temos para sustentá-los. A regra é que eles podem usar o computador por um certo tempo à noite. Mas talvez um dia está chuvoso e então tudo bem, vá ao computador e adeus às regras.

A mediação restritiva inclui dois aspectos diferentes: primeiro, as regras são discutidas, negociadas e estabelecidas (mesmo quando tenham exceções frequentes). Depois disso, uma vez estabelecidas as regras, elas devem ser implementadas. É aqui que o gênero aparece modelando as interações: mais uma vez, são principalmente as mães as responsáveis por supervisionar o tempo de uso e outras regras restritivas relacionadas aos ecrãs digitais. Aqui, novamente, o fator decisivo é que as mulheres passam mais tempo com os filhos e assumem a tarefa sem discussões nem reclamações. Martina (10 anos) disse, durante um grupo focal, que “as mães estão mais conscientes do que está acontecendo conosco, porque os pais geralmente estão trabalhando”.

Uma exceção significativa existe frente ao domínio feminino que achamos em quase todos os tipos de mediação parental: a mediação técnica é percebida como tarefa masculina, principalmente por causa das habilidades digitais necessárias, pois envolve a instalação de filtros ou o monitoramento de aplicativos que enviam mensagens aos pais quando determinadas atividades são executadas nos dispositivos. Por exemplo, Laura, 42 anos e mãe de três filhos com 11, oito e três anos, diz:

meu marido estava pesquisando sobre os controles, aqueles que existem para limitar um pouco o conteúdo, porque você nunca sabe muito bem o

que lhes aparece de repente (...) eu não tenho muita ideia de tecnologia, então não sei como aplicar essas coisas, como usá-las.

Laura reconhece que não sabe muito sobre tecnologia, mas ao mesmo tempo, ela é responsável por supervisionar a conectividade de seus filhos. Ela não se coloca em um lugar de conhecimento, senão que se pensa como quem monitora: ela pode visualizar as atividades online, mas reconhece suas limitações. É interessante notar que, embora ela esteja plenamente consciente do que não pode fazer, não aparece a ideia de delegar a tarefa ao marido. Ela aceita a divisão do trabalho, mesmo sabendo que, se algo acontecer, ela poderá não perceber nem saber como agir ou reagir.

Finalmente, a supervisão é uma tarefa das mães, embora os pais às vezes sejam informados, principalmente se as mães encontram algo com que se preocupar. Entre as famílias observadas neste estudo, relevamos que as atividades de supervisão podem incluir alguns ou todos dos seguintes itens: possuir senhas dos smartphones, tablets e notebooks; ter conhecimento das senhas das crianças nas redes sociais; fazer revisões aleatórias do registro de chat e navegação; supervisionar a lista de contatos; guardar os telefones das crianças no quarto dos pais (para evitar o uso durante a noite) e verificar que tipos de jogos, plataformas ou aplicativos as crianças usam. É interessante notar que muitas das mulheres entrevistadas declaram que a supervisão e o controle das atividades online das crianças é algo próprio delas, como se fossem atividades exclusivamente femininas. Carola (39, cosmetologista) explica que “essa coisa de supervisionar, verificar o que fazem, é minha”. Em uma linha diferente, Eugenia (41) diz que “eles – os pais – sabem que nós cuidamos disso, então eles o abandonam... há uma divisão do trabalho”. Confiança e privacidade são duas dimensões que atravessam a parentalidade digital e a mediação parental: por um lado, os pais confiam nas mães para supervisionar e controlar as atividades online dos filhos. Por outro lado, as mães estão constantemente tentando alcançar um equilíbrio entre cuidado – controle exaustivo do que as crianças fazem – e confiança em relação aos filhos.

CONCLUSÕES

As famílias contemporâneas estão conectadas digitalmente e as telas desempenham um papel central tanto no entretenimento como nas atividades formativas das crianças. À medida que a mídia e os dispositivos aparecem, a necessidade de controlar, supervisionar e regular a exposição exige novos conceitos e intervenções. Seguindo a classificação da mediação parental em cinco estratégias (Pasquier et al., 2012), neste trabalho exploramos as rotinas de dez famílias urbanas. Achamos que todas as famílias se envolvem, em certa medida, nos cinco estilos de mediação dos pais, embora em combinações específicas e com intensidades diferentes. Algumas famílias têm regulamentos mais restritivos, baseando sua mediação parental no controle e supervisão. Esse tipo de abordagem tem o risco de diminuir a autonomia das crianças e seu direito à privacidade. Outras famílias, ao mesmo tempo em que utilizam algumas restrições, investem mais tempo na criação de capacidades críticas nos filhos, por meio do diálogo e de experiências

formativas conjuntas. Ainda precisamos uma maior elaboração tendente a construir uma possível tipologia que nos permita diferenciar melhor os estilos parentais digitais.

Neste estudo mostramos como a parentalidade digital é generizada, seguindo representações culturais mais amplas baseadas no sistema heteronormativo de atribuição de papéis; e que essa generização é amplamente aceita como algo natural e incontestável (Benítez Larghi & Duek, 2019). A segunda questão de pesquisa nos leva a afirmar que a mediação parental – como atividade específica dentro da parentalidade digital – envolve uma divisão de trabalho de gênero entre mães e pais. Primeiro, mostramos que a aquisição de dispositivos tecnológicos é uma tarefa masculina, tanto em adultos quanto em crianças. Segundo, examinamos os cinco tipos de mediação dos pais em termos de papéis de gênero e descobrimos que as mulheres são responsáveis pela maioria das atividades envolvidas na mediação dos pais: as mães estão fazendo mediação ativa da internet (conversando, orientando, discutindo); mediação ativa sobre questões de segurança online; mediação restritiva e monitoramento (quatro de cinco atividades). O domínio dos pais é principalmente na mediação técnica e eles também têm um papel no estabelecimento de regras, um aspecto central das mediações restritivas. Exceções a esse esquema apareceram quando havia um problema “maior” a ser resolvido e as crianças declararam que chamavam seus pais (não suas mães), mostrando como valorizavam sua força literal e simbólica.

Analizamos em profundidade o significado para os pais e filhos da distribuição de papéis percebida que ficou muito clara durante nosso trabalho de campo. As mães cumpriam o papel de estabelecer diálogos, supervisionar e acompanhar o que seus filhos fazem online enquanto os pais participavam apenas do estágio de pré-conexão das negociações e em casos específicos em que mães e filhos exigiam sua presença ou em aspectos de mediação técnica. Foi surpreendente que, embora muitas mães tenham declarado não ter uma grande experiência em tecnologia e dispositivos, elas assumiram o controle total das atividades online de seus filhos. Nenhum dos entrevistados reclamou da distribuição de tarefas em seus domicílios. A distribuição de tarefas parecia quase “natural”: a carga de trabalho era claramente desigualmente distribuída.

A mediação parental pode ser definida, em nossos dados, como uma tarefa desenvolvida pelas mães com um “contato de emergência” em mãos que são os pais. Uma possível explicação para isso pode ser que as atividades online entrem no esquema familiar em continuidade com as tarefas escolares e os acompanhamentos. E essa tarefa é historicamente assumida pelas mães e não pelos pais (Duek, 2014). Reuniões escolares, autorizações de viagens de campo e compras de material escolar são uma tarefa geralmente cumprida por mães e crianças. As atividades online entraram na mesma estrutura na divisão de tarefas familiares nos lares.

Na perspectiva das crianças, as mães são as adultas sempre presentes e conscientes de suas atividades diárias. Eles reconhecem que suas mães estão reforçando as regras sobre o uso de ecrãs digitais em casa, tomando decisões diariamente sobre tempo e limites. As mães são percebidas como referências principais para falar sobre atividades online e são as primeiras a serem contatadas se algo desagradável acontecer, mas se for algo muito sério, a figura paterna aparece. Os pais parecem ser responsáveis pela

aquisição de telas digitais (mesmo quando geralmente são pagas com dinheiro da família), e essas compras são até indicadas pelos filhos como “um presente de meu pai”.

A naturalização da distribuição do trabalho nos domicílios permite concluir que é essencial desnaturalizar essas construções sociais que são reproduzidas através das gerações. Há uma necessidade teórica e prática de tornar visíveis as estruturas invisíveis que operam sob essas práticas. As questões que surgem são tão evidentes que só podem ser explicadas por sua naturalização: por que é “normal” para as crianças que suas mães ocupam os espaços de supervisão em casa? Por que eles consideram seus pais indispensáveis em um grande problema, mas não em suas vidas diárias? Por que as mães não se queixam maciçamente de seu papel? Por que os pais optam por não participar ativamente? A resposta é simples e complexa: a distribuição do trabalho nas famílias é estabelecida em um vínculo direto com a distribuição social do trabalho, representação de gênero, expectativas e poder. Por isso, para entender como a distribuição da mão-de-obra infantil e as atividades online devem ser analisadas, como demonstraram os depoimentos apresentados, em uma dupla direção: o primeiro é a decisão de quem está encarregado dessa tarefa, o segundo é o porquê ele/ela é o único. A parte simples da resposta está relacionada às construções históricas de gênero que localizam as mães como sujeitos-chave responsáveis nas tarefas diárias, tarefas e atividades que as crianças realizam, devem realizar, devem e não devem fazer. O papel histórico dos pais-provedores que chegam a suas casas e devem poder descansar após um dia de trabalho (Morley, 1992) ainda é válido na maneira como os trabalhos são distribuídos. Não estamos dizendo que as mães não trabalham nem que elas não têm direito a descansar em casa. Estamos sinalizando que a representação social dos papéis está diretamente relacionada aos papéis históricos de gênero que as famílias construíram ao longo dos séculos XIX e XX.

A tecnologia chegou à sociedade para ficar. A mediação parental surge não apenas da distribuição de papéis, mas também da dimensão de gênero da tecnologia. Gil-Juárez, Vitores e Feliu (2015) afirmam que contextos tecnológicos contribuem para a reprodução de papéis e atividades de gênero por meio da diferenciação de atividades online para meninos e meninas. Isso também é válido para as funções de supervisão e dos pais em relação à conectividade. A tecnologia não é neutra em termos de gênero e, com essa afirmação em mente, a necessidade de construir novos conhecimentos sobre como as crianças e os pais negociam, distribuem e apropriam tecnologias, dispositivos, papéis, tarefas, não apenas no tempo presente, mas no futuro, naquele campo desconhecido em que atitudes e suposições atuais evoluirão, consolidarão e cristalizarão. Intervir no presente significa moldar um novo futuro possível. A desnaturalização dos papéis de gênero e a distribuição de trabalho nas famílias em relação às atividades online das crianças serão, sem dúvida, um primeiro passo importante para construir novas representações de gênero, mas também as maneiras pelas quais as famílias se vinculam e enfrentam tecnologias e práticas digitais.

Tradução: Marina Moguillansky
Revisão do Inglês: Flavia Pires

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo projeto PIO FLACSO CONICET 09.

REFERÊNCIAS

- Austin, E.W. (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 37, 147–158. <https://www.doi.org/10.1080/08838159309364212>
- Banks, S. & Gupta, R. (1980). Television as a dependent variable, for a change. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 327–330. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/2489017?seq=1>
- Benítez Larghi, S. & Duek, C. (2019). Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales. *Revista Nómadas. Tramas contemporáneas en comunicación y educación*, 1(49), 121-135. <https://www.doi.org/10.30578/nomadas.n49a7>
- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2018). The trouble with “screen time” rules. In G. Mascheroni; C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting. the challenges for families in the digital age* (pp.179-188). Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, at Nordicom University of Gothenburg. Retirado de https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/publikationer-hela-pdf/yearbook_2018_digital_parenting.pdf?file=1&type=node&id=39884&force=0
- Ching, C. & Vigdor, L. (2005, maio). Technobiographies: perspectives from education and the arts. Comunicação apresentada no *First International Congress of Qualitative Inquiry*, Illinois. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/267794313_Technobiographies_Perspectives_from_Education_and_the_Arts
- Clark, L. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343. <https://www.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Duek, C. (2011). Infancias globales, infancias locales. La televisión y la representación de los más chicos. In A. Entel (Ed.), *Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación*, Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin, Fundación Arcor. Retirado de <http://www.walterbenjamin.org.ar/down/LIBRO-%20INFANCIAS-2014.pdf>
- Duek, C. (2014) *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Gil-Juárez, A., Vitores, A. & Feliu, J. (2015). Del género a la tecnología y de la tecnología al género: repertorios interpretativos de padres y madres sobre las chicas y los videojuegos. *Communication papers*, (6), 81-97.
- Giudici, S. (2018). *Informe de gestión ENACOM, Secretaría de Modernización, Presidencia de la Nación*. Retirado de https://www.enacom.gob.ar/informes-de-gestion_p3218
- INDEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. (2017). Documentos. *Censo nacional*, Argentina.
- Kirwill, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C. & Martínez Fernández, G. (2009). Parental mediation. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: opportunities and risks for children* (pp.199-215). Bristol: Policy Press.
- Livingstone, S. & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age. The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In G. Mascheroni; C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting. The challenges for families in the digital age*, (pp. 19-30). Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, at Nordicom University of Gothenburg. Retirado de https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/publikationer-hela-pdf/yearbook_2018_digital_parenting.pdf?file=1&type=node&id=39884&force=0

- Livingstone, S. & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting and electronic media*, 52(4), 581-599. <https://www.doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Kalmus, V. & Talves, K. (2014). Girls' and boys' experiences of online risk and safety. In C. Carter; L. Steiner & L. McLaughlin (Eds.), *The Routledge companion to media and gender* (pp. 190-200). Londres: Routledge.
- Mascheroni, G., Ponte, C. & Jorge, A. (2018). Introduction.. In G. Mascheroni; C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital Parenting. The challenges for families in the digital age* (pp. 9-18). Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, at Nordicom University of Gothenburg. Retirado de https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/publikationer-hela-pdf/yearbook_2018_digital_parenting.pdf?file=1&type=node&id=39884&force=0
- Mesch, G. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 12(4), 387-93. <https://www.doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Morley, D. (1992). *Television, audiences and cultural studies*. Londres: Taylor & Francis.
- Mostmans, L. (2016). Internet mediation and the family gap: explorative ethnographic interviews in new family forms in Belgium. *Journal of Children and Media*, 10(4), 481-496. <https://www.doi.org/10.1080/17482798.2016.1222298>.
- Nathanson, A. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication research*, 26(2), 124-143. <https://doi.org/10.1177/009365099026002002>
- Nathanson, A. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(2), 201-220. https://www.doi.org/10.1207/s15506878jobem4502_1
- Nathanson, A. (2002). The unintended effects of parental mediation of television on adolescents. *Mediapsychology*, 4, 207-230. https://www.doi.org/10.1207/S1532785XMEPo403_01
- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24, 3423-3435. <https://www.doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>.
- Pasquier, D., Simões, J. A. & Kredens, E. (2012). Agents of mediation and sources of safety awareness: a comparative overview. In S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (Eds), *Children, risk and safety on the internet. Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 219-230). Bristol: Polity Press.
- Pereira, S. (1998). *A televisão na família. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Instituto de estudos da criança. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4265/1/TVnaFam%c3%adlia.pdf>
- Ponte, C. (2018). Challenging online situations reported by Italian and Portuguese children in 2018. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 10(1), 37-50. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.2.3>
- Ponte, C., Simoes, J., Batista, S. & Castro, T. (2019). Implicados, intermitentes, desengajados? Estilos de mediação de pais de crianças de 3-8 anos que usam a internet. *Sociologia, problemas e práticas*, (91), 39-58). Retirado de <http://journals.openedition.org/spp/6442>
- Rosen, L. D., Cheever, N. A. & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 459-471. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.005>

- SINCA, National System of Cultural Consumptions. (2017). *Los jóvenes y los consumos culturales. Informe de investigación sobre los consumos culturales de los jóvenes en la Argentina, basado en los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales, edición 2017*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación. Retirado de https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/jovenes_y_consumos_culturales_1.pdf
- Talves, K. & Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: a keyhole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1). <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>
- Valcke, M., Bontea, S., de Wevera, B. & Rotsa, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children, *Computers & Education*, 55(2), 454-464). Retirado de <https://users.ugent.be/~mvalcke/CV/parenting.pdf>
- Valkenburg, P., Krcmar, M., Peters, A. & Marseille, N. (1999). Developing a scale to assess three different styles of television mediation: 'Instructive mediation', 'restrictive mediation', and 'social coviewing'. *Journal of broadcasting and electronic media*, 43(2), 52-66.
- Warren, R. (2005). Parental mediation of children's television viewing in low income families. *Journal of Communication*, 55, 847-863. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03026.x>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Carolina Duek é doutorada em Ciências Sociais (Universidade de Buenos Aires), mestre em Comunicação e Cultura (Universidade de Buenos Aires) e atualmente ocupa o cargo de pesquisadora adjunta no Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica. Ela foi professora visitante na Universidade Católica de Louvain-La-Neuve (Bélgica), Campinas (Brasil), Universidade do Valle (Cali, Colômbia). Foi professora na New York University em Buenos Aires e atualmente leciona comunicação na Universidade de Buenos Aires.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3103-0363>

Email: duekcarolina@gmail.com

Morada: Universidad de Buenos Aires, Viamonte 430, Buenos Aires, Argentina

Marina Moguillansky é doutorada em Ciências Sociais (Universidade de Buenos Aires), mestre em Sociologia Cultural (Universidade Nacional de San Martín) e atualmente é pesquisadora adjunta no Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica. Foi Professora Visitante da Universidade Degli Studii di Pisa (Itália), Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), Universidade de Harvard e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8873-1136>

Email: mmoguillansky@gmail.com

Morada: UNSAM Campus Miguelete, 25 de Mayo y Francia. C.P.: 1650. San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina

* **Submissão: 20/12/2019**

* **Aceitação: 19/04/2020**

A DOMESTICAÇÃO DE ECRÃS NA INFÂNCIA: USOS E MEDIAÇÃO PARENTAL EM MEIOS CIDADINO E RURAL

Carla Cruz

Centro de Administração e Políticas Públicas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Portugal

Catarina Franco

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Portugal

Fábio Anunciação

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Portugal

Maria João Cunha

Centro Interdisciplinar de Estudos de Género, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

Este estudo procura caracterizar a utilização dos ecrãs no espaço doméstico em função dos contextos citadino e rural das crianças até aos cinco anos e conhecer como a família intervéem na sua introdução e utilização. Para o efeito foram realizados quatro grupos de foco com crianças de quatro e cinco anos residentes na cidade de Lisboa e em Vila Pouca de Aguiar, no distrito de Vila Real e oito entrevistas semiestruturadas com pais e mães de ambos os contextos, chegando a várias conclusões: 1) as crianças do contexto rural são mais utilizadoras dos ecrãs em casa que as crianças da cidade; 2) os pais/mães de ambos os contextos são os responsáveis pelo acesso dos filhos aos ecrãs, sobretudo smartphones e tablets; 3) a principal explicação é a preocupação dos pais/mães com a exclusão social das crianças caso não os utilizem; 4) os progenitores/as do meio urbano denotam uma maior perceção dos riscos associados à exposição dos filhos aos dispositivos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE

ecrãs; infância; usos e mediação; espaço doméstico; contexto urbano; contexto rural

SCREENS' DOMESTICATION IN CHILDHOOD: USES AND PARENTAL MEDIATION IN CITY AND RURAL CONTEXTS

ABSTRACT

The aim of this study was both to characterize screen use by children in domestic spaces depending on their urban or rural contexts and how their families intervene. For this purpose, four focus groups were applied to four- and five-year old children living in Lisbon and Vila Pouca de Aguiar, in Vila Real district. Eight parents from both contexts were interviewed. The main conclusions are: 1) in rural contexts, rather than in the city, children use more screens; 2) parents

from both contexts are accountable for children's access to screens, especially smartphones and tablets; 3) the main explanation is parents' concern with children's social exclusion in case they don't use screens; and 4) parents from urban context reveal more risk awareness concerning their children's exposure to technological devices.

KEYWORDS

screens; childhood; uses and mediation; domestic spaces; urban context; rural context

INTRODUÇÃO

O ambiente doméstico está normalmente apetrechado com várias televisões, tablets, computadores e telemóveis, todos ligados à internet e à disposição de adultos e de crianças (Paudel, Jancey, Subedi & Leavy, 2017). A televisão e o tablet são os dispositivos com que as crianças menores de cinco anos mais contactam (Köksalan, Aldim & Göğebakan, 2019; Ponte, Simões, Batista, Castro & Jorge, 2017). Os pequenos ecrãs nos lares ganharam expressão junto dos mais novos pela portabilidade, uso intuitivo e rápida capacidade de acesso a conteúdos variados (Kabali et al., 2015).

A exposição aos ecrãs ocorre desde bebés de meses, progredindo ao longo da infância e da juventude, e muitos acedem à tecnologia no quarto e veem televisão ou usam o tablet durante as refeições (Patraquim et al., 2018). Esta omnipresença dos ecrãs na infância, em especial entre as crianças pré-escolares (Duch, Fisher, Ensari & Harrington, 2013) tem suscitado preocupação nas famílias e nos profissionais de saúde sobre possíveis efeitos no seu bem-estar (Bell, Bishop & Przybylski, 2015; Domingues-Montanari, 2017). Esta “digitalização” da infância evoca questões sobre o significado, a disponibilidade e o uso desses *media* no quotidiano doméstico das crianças, não só para as proteger, como preparar a família para os novos desafios do cuidado parental (Cordeiro, 2015; Przybylski & Weinstein, 2019).

Este estudo levanta duas questões: 1) como se caracteriza o uso de ecrãs nos lares de crianças em idade pré-escolar nos contextos citadino e rural?; 2) qual a perceção dos progenitores sobre as motivações subjacentes ao uso de ecrãs pelos seus filhos pequenos e da mediação que fazem, por consciência (ou não) dos riscos associados a esta faixa etária?

O meio rural é representado por Vila Pouca de Aguiar (daqui para diante designada V.P.A.), uma pequena vila do distrito de Vila Real, situada na província de Trás-os-Montes e Alto Douro, com pouco mais de 13 mil pessoas e o contexto urbano será representado pela capital portuguesa, Lisboa, a maior e mais populosa área metropolitana do país, onde residem mais de 547 mil pessoas (INE, 2011).

Neste artigo enfatizaram-se os riscos do uso de ecrãs na primeira infância, porque uma criança “não é um adulto em miniatura”, necessitando de “ser protegida de qualquer forma de perigo” por parte dos seus cuidadores, pois não é capaz de fazer

“escolhas integrais, dada a falta de conhecimentos, sabedoria e compreensão sistémica dos fenómenos” (Cordeiro, 2015, p. 110).

ACESSO E CONSUMO DOS ECRÃS EM CONTEXTO DOMÉSTICO

A televisão foi o primeiro ecrã a impor-se nos hábitos de consumo de *media*, “instalando-se” como uma espécie de *babysitter* das famílias (Beyens & Eggermont, 2014). Com o avançar do século XXI, a audiência televisiva decresceu em todos os segmentos etários (Cardoso, Mendonça, Paisana, Lima & Neves, 2015), partilhando a atenção das crianças com os ecrãs digitais de pequeno porte e tácteis, e com acesso a aplicações diversificadas (Kabali et al., 2015; Ponte et al., 2017).

Em Portugal também existe um ambiente tecnológico maior nos lares onde residem crianças (INE, 2015), facilitando uma exposição superior ao que é recomendado (Council on Communications and Media, 2013). O estudo *Happy kids* (Dias & Brito, 2018) concluiu que as crianças menores de dois anos são as mais utilizadoras de smartphones e *tablets*, por impulsionamento da família. As autoras perceberam que a televisão já não é uma “ama eletrónica”, mas um mero “barulho de fundo” que divide a atenção com outros ecrãs. Brito (2018) mostrou que as crianças com menos de seis anos já dão preferência ao tablet e muitas delas têm um para uso pessoal. No entanto, verificou que a televisão continua ligada num canal infantil, ainda que em paralelo com o uso do tablet ou do smartphone (de um dos progenitores). Patraquim et al. (2018) confirmaram que a exposição desses ecrãs ocorre desde bebés de meses, progredindo ao longo da infância e da juventude, seja no quarto ou durante as refeições. A idade é, por isso, a variável central na análise desta sociedade multimédia (Cardoso et al., 2015), com a presença de *media* interativos cada vez mais cedo e com um impacto significativo na vida das crianças (Ariani, Putu, Aditya, Endriyani & Niati, 2017).

As crianças desta era digital foram designadas de “digitods” por Holloway, Green e Stevenson (2015). O facto de os pais serem os primeiros “nativos digitais” (Premsky, 2001) facilita a integração desse *habitus* nos quotidianos dos filhos e até com certo entusiasmo e orgulho por estes a utilizarem com independência e destreza (Plowman, McPake & Stephen, 2010). Quando a família é consumidora ativa de ecrãs, há uma grande probabilidade de projetar, nos filhos uma perceção positiva a respeito da utilidade e do prazer no uso desses dispositivos (Kabali et al., 2015). Daí a oferta e o uso de tablets e smartphones a crianças ocorrer no quotidiano familiar: recompensa pelo bom comportamento ou resultados escolares; para as distrair enquanto comem ou se vestem; para as ocuparem durante tarefas ou descanso dos pais; para facilitar a hora de dormir; para controlar “birras” ou como apoio educacional (Dias & Brito, 2018; Kabali et al., 2015; Ponte et al., 2017).

Para Ponte e Vieira (2008) a utilização destes instrumentos com recurso à internet, quando bem usados, conduzem a melhores resultados escolares, facilitam o acesso à informação e ao entretenimento e promovem a interação e a integração dos mais novos. Contudo, os autores destacaram a importância de monitorizar o tempo de uso, o

conteúdo consumido, o tipo de interação e quem participa nela. Sobretudo, no caso de crianças mais novas, pois a sobre-estimulação afeta o seu bem-estar mental/psicológico, social e físico (Kardefelt-Winther, 2017). Estados depressivos, fraca linguagem, menor curiosidade, frustração, obesidade, problemas de visão e de sono, etc., são efeitos possíveis (e.g. Gottschalk, 2019; Kardefelt-Winther, 2017; Twenge & Campbell, 2018).

Çetintaş e Turan (2018) perceberam que as crianças com idade pré-escolar usam intensivamente os dispositivos digitais e manuseiam-nos facilmente, mas ignoram os possíveis perigos associados ao conteúdo. À família cumpre exercer o papel instrumental na gestão do acesso aos ecrãs móveis pelas crianças e no acompanhamento dos conteúdos a que acedem (Nikken, 2019). Sobretudo, os menores de cinco anos que estão absolutamente dependentes dos cuidadores para acederem à tecnologia (Ofcom, 2019).

Os pais, na mediação da utilização dos diferentes *media* pelos filhos, devem restringir a exposição máxima diária de uma a duas horas, proibir qualquer ecrã a crianças com menos de dois anos, não permitir qualquer ecrã no quarto das crianças, monitorizar o que é visionado e discutir os valores e ideais abordados nesses conteúdos (Council on Communications and Media, 2013).

A MEDIAÇÃO PARENTAL NO CONSUMO DE ECRÃS POR CRIANÇAS NOS LARES

Na generalidade, as famílias tendem a seguir estratégias para mediar a utilização de ecrãs desde a infância, atuando em função do presente e de como pretendem que eles os utilizem no futuro (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron & Lagae, 2015). Domoff et al. (2019) demonstram que a mediação dos pais está associada a melhores desempenhos na infância.

A primeira tipologia de mediação baseada no consumo televisivo e da internet no computador identificava três estratégias de ação: *ativa* que estimula a descodificação crítica de conteúdos com a criança; *restritiva* que limita e impõe regras sobre o tempo de utilização e os conteúdos que a criança pode aceder e *co-uso*; promovendo a utilização conjunta da tecnologia (Nathanson, 1999). Com o aparecimento dos novos ecrãs com um uso mais individualizado, dada a sua dimensão e portabilidade, a rede europeia “EU Kids Online” (Livingstone et al., 2015) identificou cinco estilos de intervenção parental: *mediação ativa* (que integrou a em *co-uso*), com partilha e discussão ao longo das atividades online; *mediação de segurança*, baseada no aconselhamento e orientação relativamente aos riscos; *mediação restritiva*, cingida a regras e proibições; *mediação técnica*, que se apoia no uso de filtros para barrar o acesso a certos canais e conteúdos e; *mediação por monitoramento*, em que os pais verificam o histórico do computador, o acesso e contactos nas redes sociais, telefones, etc.

Mendonza (2009) refere que a mediação restritiva e ativa dos pais está associada a resultados mais positivos para o desenvolvimento da criança, porque: 1) as crianças serão menos expostas a conteúdo inapropriado nos ecrãs; 2) tornam-se mais críticas sobre os conteúdos mediáticos em geral; 3) tenderão a privilegiar conteúdos educativos; 4) geram melhores desempenhos na escola. O autor acrescentou que a mediação parental

em co-utilização promove efeitos positivos no vínculo parental e no desenvolvimento de gostos culturais dos filhos. Livingstone e Byrne (2018) descobriram que uma mediação parental mais favorável foi associada positivamente tanto às oportunidades, como à possibilidade de mais riscos durante a experiência online das crianças. Já a mediação mais restritiva foi associada a menos riscos, mas também a menos oportunidades online vivenciadas pelas crianças.

A mediação parental pode ser influenciada pelo género, idade da criança, pelo estatuto socioeconómico familiar, bem como pelo estilo parental (Livingstone & Helsper, 2008). Baumrind (1991) apresentou vários estilos parentais: a *parentalidade rigorosa*, em que os pais são mais receptivos, mas exigentes; a *parentalidade autoritária*, caracterizada por um elevado controlo e baixa afetividade; a *parentalidade permissiva*, com um perfil acolhedor, solidário e pouco exigente; e a *parentalidade laissez-faire*, sem envolvimento e capacidade de resposta.

Apesar dos estilos de mediação existentes, é impossível para os pais intervirem ininterruptamente ao longo de 24 horas, dada a omnipresença de dispositivos e conteúdos digitais em casa, e as múltiplas tarefas que têm de cumprir fora e dentro do lar (Nomaguchi, 2009). Para não se sentirem tão assoberbados, muitos progenitores/as tendem a investir menos na mediação parental e a confiar mais na tecnologia para manterem os filhos ocupados, sobretudo quando os aborrecimentos diários excedem os seus recursos de tempo, espaço, energia e finanças (Evans, Jordan & Horner, 2011). É que limitar o uso dos *media* também exige que os pais possam oferecer fontes alternativas de entretenimento aos filhos (Evans et al., 2011) e tenham conhecimento suficiente para gerenciar a tecnologia e/ou os conteúdos a que os filhos acedem (Nevski & Siibak, 2016; Nikken & de Haan, 2015).

E se há contextos sociais em que os irmãos mais velhos garantem, na ausência ou indisponibilidade dos pais, a orientação do uso de *media* pelos irmãos mais novos, ensinando a usar aplicações inteligentes e escolhendo conteúdos adequados para a sua idade (Nevski & Siibak, 2016), há outros em que só complicam mais, expondo a criança mais nova a conteúdos inapropriados para a faixa etária (Nikken & de Haan, 2015).

Blum-Ross e Livingstone (2018) anuem que os pais/mães vivem hoje um paradoxo. Ora sentem dificuldade e preocupações, reforçadas por muitos especialistas, pelo influxo irreversível dos *media* digitais na infância dos filhos, reconhecendo que o tempo de exposição a esses dispositivos está a prejudicá-los física e mentalmente, ora desfrutam das oportunidades, prazeres e conveniências do “mundo” digital no seu quotidiano. E além desse desfrute corrente, os pais projetam-se num futuro que exigirá aos filhos as “habilidades do século XXI”.

ESPECIFICIDADES SOCIODEMOGRÁFICAS DA EXPOSIÇÃO E MEDIAÇÃO DOS ECRÃS DOMÉSTICOS

A experiência de consumo dos *media* varia conforme as diferentes realidades sociais, culturais, políticas e económicas das regiões. Livingstone, já em 1998, percebeu várias divergências em países da Europa. Por exemplo, duas em cada três crianças

britânicas tinham televisão no quarto, o que contribuiu para o processo de individualização e fragmentação social dos lares. Kabali et al. (2015) também evidenciaram que crianças de zonas urbanas são as que possuem acesso quase total a ecrãs móveis e, grande parte delas, possuem um dispositivo próprio desde os quatro anos.

Ponte et al. (2017) estabeleceram uma relação com o nível socioeconómico das famílias, e viram que o consumo televisivo das crianças é maior nos lares com baixos rendimentos, enquanto aquelas que pertencem a um estrato económico superior possuem mais acesso à internet nos vários dispositivos existentes no espaço doméstico. A este propósito, Harris et al. (2018) verificaram que as crianças economicamente desprovidas, sobretudo quando pertencem a minorias étnicas, tendem a apresentar um défice de “literacia digital”, por falta de acesso a dispositivos e a conteúdos conectados à internet.

Clark (2013) analisou a presença, uso e mediação da tecnologia nos lares americanos, em função do nível de rendimento e escolaridade das famílias, concluindo que estas variáveis, em conjunto, influenciam a desigualdade no contexto tecnológico. Quando cruzou baixos rendimentos e baixa instrução encontrou uma aquisição acima da média de dispositivos nos lares, acompanhada por uma lacuna geracional nas experiências digitais e, por isso, os pais mostravam-se, ambivalentemente, preocupados e restritivos. Já quando relacionou baixo rendimento com níveis altos de instrução verificou uma heterogeneidade tecnológica, com lares muito e pouco equipados. Foi nesta relação que encontrou a proporção mais alta de famílias monoparentais, e em que pai (ou mãe) tinha confiança nas suas habilidades digitais e nas capacidades de mediação, privilegiando estratégias restritivas e ativas. Na combinação mútua de rendimento familiar e nível de instrução elevados, percebeu uma “ética de empoderamento expressivo”, com práticas e estratégias diversas para gerenciar as restrições do uso de dispositivos digitais e a promoção de atividades offline em casa e, sobretudo, no exterior. Estas famílias também tendem a trabalhar com meios digitais em casa, tendo consciência que isso dificulta a limitação do uso de ecrãs digitais pelos filhos.

Weber e Mitchell (2008) também referem que nem todas as crianças vivem rodeadas de tecnologia e que há casas com recursos económicos que não possuem computadores, telemóveis, mp3 ou mesmo PlayStation, estando as crianças envolvidas em atividades desportivas, a socializar com amigos ou a ler livros.

NOTA METODOLÓGICA

Para responder às questões levantadas, desenvolveu-se uma abordagem qualitativa exploratória através de sessões de grupos focais com crianças de V.P.A. e de Lisboa e de entrevistas semiestruturadas com progenitores/as de ambos os espaços, realizadas ao longo do mês de abril de 2019. Para permitir a comparação entre os usos de ecrãs e as estratégias de mediação abordados por ambas as técnicas procurou constituir-se painéis com agregados familiares com níveis de rendimento semelhantes em ambos os espaços, ainda que a formação académica seja globalmente mais elevada entre os progenitores de Lisboa (Tabela 3). Os nomes atribuídos às crianças e aos pais/mães são fictícios para proteger a identidade dos participantes.

Assim, foram realizadas quatro sessões de grupos focais com 10 crianças de Lisboa e 10 crianças, de V. P. A. de quatro e cinco anos, divididas por género. Decidiu-se fazer sessões separadas com meninas e meninos para prevenir eventuais inibições das crianças no debate sobre o uso que fazem dos ecrãs em casa e, sobretudo, sobre os conteúdos que consomem. Para aumentar as interações entre sujeitos com capacidade de expressão limitada, reuniu-se o número mínimo aconselhado para grupos focais (Bryman, 2016). As crianças com menos de quatro anos não foram incluídas pelas dificuldades de linguagem inerentes à idade.

Os tópicos para discussão foram organizados por: contexto familiar; presença de ecrãs em casa; posse e/ou acesso dos ecrãs pelas crianças; conteúdos que mais veem nos vários ecrãs a que acedem; intervenções parentais associadas ao uso e à exposição de conteúdos; e a prática de outras formas de entretenimento (tradicionais). A aplicação do “guião” seguiu todos os procedimentos éticos, em jeito de conversa informal. Previamente às sessões foi explicado o intuito do estudo e os procedimentos aos adultos responsáveis e todas as crianças participaram com autorização formalizada dos pais e dos educadores.

As sessões decorreram no jardim-de-infância do agrupamento de escolas de V.P.A. e nas Atividades de Tempos Livres (ATL) da Freguesia de Santo António, em Lisboa. Recorreu-se ao ATL da zona escolar por a recolha de dados, em Lisboa, ter coincidido com as férias da Páscoa e os jardins-de-infância do agrupamento estarem encerrados.

Em paralelo foram inquiridos, por entrevista semiestruturada, dois painéis com quatro pais/mães de crianças, escolhidos de acordo com dois critérios: terem filhos entre os zero e os cinco anos e residirem numa das duas regiões deste estudo. O guião foi organizado por questões contextuais, a presença de ecrãs em casa; a idade em que permitiram os filhos usar os ecrãs no espaço doméstico; a mediação utilizada na utilização e na exposição do conteúdo e as preocupações parentais associadas. Os agregados familiares destes pais/mães são genericamente de estrutura nuclear, com exceção de um pai de V.P.A., cujo agregado familiar integra também a avó e bisavó, e um pai de Lisboa que vive só com a filha. As idades dos entrevistados variam entre os 29 e os 39 anos e a dos seus filhos/as entre os seis meses e os quatro anos.

As Tabelas 1 e 2 resumem a informação contextual sobre as crianças dos grupo de foco e a Tabela 3 a dos progenitores/as residentes em V.P.A. e em Lisboa, respetivamente.

VILA POUCA DE AGUIAR				
“Pedro”	“Tiago”	“Rodrigo”	“José”	“Miguel”
Cinco anos	Quatro anos	Cinco anos	Quatro anos	Cinco anos
- Vai para casa depois da escola, numa carrinha da câmara. - Vive com a mãe e o pai. - Não tem atividades extra-curriculares.	- A avó é quem o vai buscar à escola e fica em sua casa até a mãe chegar do trabalho (sai às 18h). - Vive com a mãe e o pai. - Não tem atividades extra-curriculares.	- A mãe é quem o vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com a mãe, o pai e a irmã, de sete meses. - Não tem atividades extra-curriculares.	- O pai é quem o vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com a mãe e o pai. - Não tem atividades extra-curriculares.	- Vai para casa depois da escola, numa carrinha da câmara. - Vive com a mãe e o pai. - Não tem atividades extra-curriculares.

“Beatriz”	“Cláudia”	“Benedita”	“Gabriela”	“Inês Leonor”
Cinco anos	Cinco anos	Quatro anos	Quatro anos	Cinco anos
- A mãe é quem a vai buscar à escola. - Vive com a mãe, o pai e a irmã, de seis meses. - Tem <i>taekwondo</i> às terças, quartas e quintas-feiras, até às 18h30.	- A mãe é quem a vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com a mãe e o pai. - Não tem atividades extra-curriculares.	- O pai é quem a vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com a mãe, o pai e a irmã, de nove anos. - Não tem atividades extra-curriculares.	- A mãe é quem a vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com a mãe, o pai e o irmão, de 12 anos. - Tem <i>taekwondo</i> às terças, quartas e quintas-feiras, até às 18h30.	- A mãe é quem a vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com a mãe e com o pai. - Tem <i>karaté</i> às segundas e quintas até às 18h.

Tabela 1: Caracterização das crianças residentes em Vila Pouca de Aguiar (Vila Real)

LISBOA				
“João”	“Martim”	“Duarte”	“Lucas”	“Afonso”
Cinco anos	Quatro anos	Quatro anos	Quatro anos	Quatro anos
- A mãe é quem o vai buscar à escola e vão para casa. - Vive com os pais e com os irmãos, de 11, oito e dois anos. - Não tem atividades extra-curriculares.	- A avó é quem o vai buscar à escola e fica com ela até a mãe sair do trabalho. - Vive só com os pais. - Não tem atividades extra-curriculares.	- Ambos os pais o vão buscar à escola. - Vive com os pais e os irmãos, de oito e dois anos. - Pratica futebol às terças e quintas.	- Ambos os pais o vão buscar à escola e vão para casa. - Vive com os pais e a irmã, de 11 anos. - Não tem atividades extra-curriculares	- Ambos os pais o vão buscar à escola. - Vive com os pais e a irmã, de seis anos. - Tem natação duas vezes por semana.
“Eva”	“Carolina”	“Amélia”	“Sofia”	“Violeta”
Quatro anos	Cinco anos	Quatro anos	Cinco anos	Cinco anos
- A mãe é quem a vai buscar à escola. - Vive com os pais e as irmãs, de um, sete e 11 anos. - Tem ginástica às terças e quintas.	- Ambos os pais a vão buscar à escola. - Vive com os pais e o irmão, de quatro anos. - Tem natação à quarta-feira	- A mãe é quem a vai buscar à escola. - Vive com a mãe durante a semana e com o pai e os irmãos, de 12 e 21 anos aos fins de semana. - Tem ginástica artística às terças e quintas.	- A mãe é quem a vai buscar à escola. - Vive com os pais e as irmãs, de dois, quatro e 11 anos. - Tem ginástica às terças e quintas e aulas de inglês às quartas e sextas.	- A mãe é quem a vai buscar à escola. - Vive com os pais e o irmão, de dois anos. - Tem natação às sextas.

Tabela 2: Caracterização das crianças residentes em Lisboa

VILA POUCA DE AGUIAR			
Pai “António”	Pai “Carlos”	Mãe “Madalena”	Mãe “Judite”
- 37 anos; - 7º ano de escolaridade; - jardineiro.	- 35 anos; - 9º ano de escolaridade; - comerciante.	- 39 anos; - licenciada; - professora.	- 29 anos; - 12º ano de escolaridade; - assistente geriátrica.
Trabalha de segunda a sexta-feira das 9h às 18h. Agregado familiar composto por ele, a mulher os dois filhos (três e 14 anos) e ainda pela sogra e mãe da sogra. Tempo com a criança: cerca de duas a três horas por dia (chega a casa perto das 19h30 e a criança mais nova deita-se às 21h).	Trabalha sete dias por semana das 7h30 às 15h. Agregado familiar composto por ele, pela mulher e pela filha (três anos). Tempo com a criança: diariamente vai buscá-la ao ATL, por volta das 17h e passa o resto do dia com ela, até a criança se deitar perto das 21h.	Trabalha de segunda a sexta-feira, cerca de seis horas por dia. Agregado familiar composto por ela, pelo marido e pelos dois filhos (três e oito anos). Tempo com a criança: todo o que decorre entre as 17h, saída do infantário, até à hora de deitar, perto das 21h.	Trabalha oito horas de segunda a sexta-feira (7h às 15h). Agregado familiar composto por ela, pelo marido e pelos dois filhos (um e nove anos). Tempo com a criança: todo o que decorre entre as 15h, até à hora de deitar, perto das 21h.

LISBOA			
Pai “Pedro”	Pai “Miguel”	Mãe “Marta”	Mãe “Vera”
- 30 anos; - licenciado; - treinador infantil de futebol, professor de Atividades de Enriquecimento Curricular e cronista do <i>Expresso</i> .	- 31 anos; - licenciado; - carteiro.	- 35 anos; - licenciada; - jornalista.	- 32 anos; - licenciada; - auxiliar de educação.
Trabalha sete dias por semana com horários variados. Agregado familiar composto por ele e pela filha (um ano). Tempo com a criança varia consoante a disponibilidade.	Trabalha de segunda a sexta-feira, oito horas por dia. Agregado familiar composto por ele, pela mulher e pela filha de nove meses. Tempo com a criança, desde chega a casa do trabalho até à hora de deitar.	Trabalha oito horas por dia durante os dias da semana. Agregado familiar composto por ela, pelo marido e pelos dois filhos gémeos, de quatro anos. Tempo com a criança: das 18h até à hora de deitar (21h/21h30).	Trabalha por turnos de sete horas. Agregado familiar composto por ela, pelo marido e pela filha (um ano). Tempo com a criança: sempre que não está a trabalhar.

Tabela 3: Caracterização dos pais/mães de Vila Pouca de Aguiar e de Lisboa

As crianças dos grupos focais e os pais/mães entrevistados não têm qualquer grau de parentesco entre si. Era importante ter acesso às experiências com ecrãs vividas por crianças mais novas (até aos três anos) e isso foi possível através dos progenitores/as. Por outro lado, esta opção permitiu aumentar, ainda que indiretamente, as experiências de usos de ecrãs por crianças e de experiências de mediação parental, pelas perceções cruzadas das crianças e pais/mães participantes do estudo.

Esta investigação tem um cariz exploratório, pelo que não permite generalizar, a partir dos “casos” de crianças e de pais/mães de Lisboa e de V.P.A., para todas as crianças e progenitores/as desses contextos.

RESULTADOS

O ENTRETENIMENTO INFANTIL NO TEMPO LIVRE DAS CRIANÇAS EM ESTUDO

Olhando para a informação contextual das crianças constata-se que a maioria das 10 crianças de V.P.A. passa mais tempo livre, pois regressam a casa quando terminam a escola, enquanto oito das 10 crianças de Lisboa seguem para atividades extracurriculares (Tabelas 1 e 2, respetivamente). Num estudo sobre uso de ecrãs na esfera doméstica a diferença de tempo disponível das crianças em casa, durante a semana, tem de ser considerada.

As brincadeiras tradicionais estão presentes na vida destas crianças, mas as de Lisboa referiram mais atividades coletivas, (jogar às cartas, jogar à bola e aos balões, jogar às escondidas, à apanhada) referindo muitas vezes os “manos/as”, enquanto as de V.P.A. salientaram mais atividades individuais (construção de legos, brincar com acessórios de super-heróis, com carrinhos, às mães, etc.). Esta diferença pode derivar dos meninos/as de V.P.A. serem maioritariamente filhos/as únicos/as. Em ambos os grupos percebeu-se preferências por brinquedos tradicionalmente associados a um determinado género: os meninos referiram carros, bolas e super-heróis e as meninas bonecas, peluches e unicórnios.

No âmbito dos ecrãs, a televisão foi referida por todas as crianças, e todas com ligação à internet. Os canais da TV Cabo foram privilegiados, ainda que as crianças de

V.P.A. só referissem o Canal Panda, manifestando desconhecer o nome de outros canais que também assistem. Os grupos de Lisboa identificaram com facilidade o que viam no Disney Channel, Cartoon Network, Disney Júnior, Canal Panda e Canal Boomerang. No grupo de meninas de Lisboa também disseram que acedem à Netflix. Os conteúdos são de animação e adequados às idades. Nota-se um consumo em função do género, mais vincado nas crianças de V.P.A., podendo também estar associado à maioria ser filho/a único/a, possuindo maior autonomia na escolha. Este fator pode explicar também haver mais crianças de V.P.A., a referir que veem televisão sozinhas. Em Lisboa, também o Martim e a Amélia disseram que assistem sozinhas, sendo que ele é filho único e ela está com os irmãos mais velhos quando vai para casa do pai. Os restantes meninos/as lisboetas disseram que têm a companhia dos pais e/ou irmãos. As rotinas de uso são comuns a todas as crianças participantes: veem quando estão a arranjar-se para a escola, quando chegam da escola e antes de dormir.

Os dispositivos digitais não foram imediatamente apontados nesta fase da sessão. Apenas duas crianças de V.P.A. referiram “jogar na Nintendo” (Rodrigo) e “ver o tablet” (Miguel).

VILA POUCA DE AGUIAR				
	O que fazem depois da escola	Brinquedo/brincadeira preferido/a	Conteúdos televisivos	Com quem vêm os ecrãs
“Pedro”	Brinca na rua com carrinhos e máquinas	-	Desenhos animados	Com os pais
“Tiago”	Vê televisão e brinca com carros	Jogar à apanhada	Desenhos animados	Sozinho e acompanhado
“Rodrigo”	Jogar <i>Super Mário</i> (Nintendo)	Bonecos de super-heróis (Hulk); jogar à apanhada	Mikey; super-heróis	Quase sempre sozinho
“José”	Brinca com legos	Carrinhos	Super-heróis	Sozinho e acompanhado
“Miguel”	Vê televisão, brinca e joga no tablet	Mascarar-se do Homem Aranha; jogos de super-heróis e <i>Fortnite</i>	Homem-Aranha	Com os pais
“Beatriz”	Lancha com a mãe; vai ao <i>taekwondo</i> ; vê bonecos na televisão	Bonecas; brincar ao “machado” (jogo que fazem no recreio)	<i>A porquinha Peppa</i>	Com a mãe
“Cláudia”	Brinca com bonecas; vê televisão	“Eu gosto mais de brincar às escondidas. Mas de brinquedos é também bonecas que gosto mais”; macaquinho do chinês	Rapunzel	Sozinha
“Benedita”	Brinca com a irmã às bonecas	“Peluche de unicórnio”; brincar “às corridas”	Minnie	“Com a minha mana, mas não com os pais”
“Gabriela”	Brinca no parque; vai ao <i>taekwondo</i> ; brinca com o pai	Bonecas; brincar “às mães e aos pais”	Minnie	“Com o meu mano”
“Inês Leonor”	Vai ao <i>karaté</i> ; brinca com bonecas	“Eu gosto de brincar também com um unicórnio gigante que o pai natal me deu”; brincar às casinhas	Mickey Mouse	Sozinha

Tabela 4: O entretenimento das crianças de Vila Pouca de Aguiar no espaço doméstico

LISBOA				
	O que fazem depois da escola	Brinquedo/brincadeira preferido/a	Conteúdos televisivos	Com quem veem os ecrãs
“João”	Jogar às cartas	“O meu preferido mesmo preferido se calhar é o leão do Sporting”; jogar futebol	<i>Titio Avô</i>	Irmãos e pais
“Martim”	Ver televisão	Bolas saltitonas; jogar ao palhaço assassino	<i>Titio Avô</i>	Sozinho
“Duarte”	Brincar com balões	“As luvas do Porto”; jogar às escondidas	“Eu vejo mais aquele dos dragões, é o que gosto mais de ver”	Sozinho ou com os irmãos
“Lucas”	Jogar à bola	“As minhas chuteiras”; jogar às escondidas, à apanhada e à cabra cega	<i>Bingo Rolly</i>	Pais e irmã
“Afonso”	Jogar à bola; ver televisão	“As minhas bolas de futebol”; jogar futebol	“Eu não sei o nome, mas também vejo aquele dos dragões”	Acompanhado
“Eva”	Ir ao parque	“Eu gosto dos meus unicórnios todos! Eu tenho muitos, muitos. Até tenho um grande que durmo com ele”; brincar às princesas	<i>Patrulha Pata</i>	Irmãs e pais
“Carolina”	Ir ao parque	Urso de peluche; brincar à apanhada	<i>Sunny Day</i>	Com o irmão
“Amélia”	Ir ao parque	Unicórnios; macaquinho do chinês	<i>Power Rangers</i>	Sozinha
“Sofia”	Ir ao parque; andar de bicicleta	Boneco Mickey; jogar às escondidas; pintar livros; brincar às mães e aos pais	<i>H2O</i>	Com as irmãs
“Violeta”	Andar com a mãe	Peluches e “bebés”; “nós às vezes não brincamos a nada, andamos pelo recreio a conversar e assim...”	<i>Tom & Jerry</i>	Com a mãe

Tabela 5: O entretenimento das crianças de Lisboa no espaço doméstico

O CONSUMO DE ECRÃS E REGRAS DE UTILIZAÇÃO NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS

Todas as crianças do estudo disseram que os seus lares estão equipados com (pelo menos uma) televisão e telemóveis. O tópico “tablet” foi recebido com grande entusiasmo em todas as sessões, mas notou-se uma discrepância na posse e/ou acesso entre os grupos de V.P.A e os de Lisboa – oito das 10 crianças de V.P.A. têm e/ou utilizam tablets e, dessas, cinco têm um só para si. Nos grupos de Lisboa apenas cinco das 10 crianças têm acesso a este dispositivo e, na sua maioria, provêm dos pais ou dos irmãos) (Tabelas 6 e 7).

Os conteúdos privilegiados pela maioria das crianças de V.P.A. e de Lisboa quando utilizam os ecrãs portáteis são vídeos de animação e do *youtuber* Lucas Neto. Cinco crianças transmuntanas, na maioria meninos, disseram que também jogam no telemóvel e no tablet. No grupo de Lisboa, apenas o Martim disse que também joga. A utilização destes dispositivos, em ambos os espaços, ocorre essencialmente nos lares, com algumas exceções (casa dos avós, quando vão ao restaurante e quando viajam de carro).

Em termos de perceção de regras, as crianças dos grupos focais de V.P.A. denotaram perceber uma menor regulação na utilização. Só o Miguel referiu que a mãe lhe impôs uma limitação de tempo por estar a ficar viciado – “só posso usar meia hora à noite (...) e meia hora quando chego da escola”. A Beatriz e a Gabriela de V.P.A. abordaram restrições de (um mesmo) conteúdo por “ser assustador”. As restantes crianças

dizem que podem ver sempre que querem. Já as dos grupos lisboetas há várias a dizer que estão dependentes da autorização do pai/mãe.

VILA POUÇA DE ÁGUIAR				
	De quem é o tablet/telemóvel	O que fazem nos tablets/telemóveis	Onde usam os tablets/telemóveis	Regras de utilização dos ecrãs
“Pedro”	“O meu tablet é só meu”	Ver vídeos (Lucas Neto)	Só em casa	Não tem
“Tiago”	“Eu tenho um tablet velho e um tablet novo. Tenho dois meus”	Jogos (“crocodilo”)	Em casa e “quando vou comer ao restaurante com o meu pai”	Não tem
“Rodrigo”	“Eu tenho um tablet”	Ver vídeos (<i>Gato Galático</i>)	Só em casa	Não tem
“José”	-	Ver vídeos (Super Mário, Lucas Neto e Mickey); jogos (“diamantes”)	-	Não tem
“Miguel”	“O tablet é só meu”	Ver vídeos (Lucas Neto, <i>MineCraft</i> e Homem Aranha); jogos (<i>Minecraft</i>)	Em casa e na casa da avó	“A minha pós porque ela disse que eu estava muito viciado”
“Beatriz”	“Eu não tenho tablet, nem a minha mãe”	Lucas Neto	-	“Eu posso ver todos os dias”
“Cláudia”	“Eu tenho um tablet que é da mãe”	“Eu faço jogos no tablet. Mas não vejo vídeos”	Em casa	“Eu não tenho regras”
“Benedita”	“O tablet é da minha mana”	Desenhos animados: <i>A porquinha Peppa</i> e princesas; jogos	Em casa e na casa dos avós	“Eu posso ver todos os dias”
“Gabriela”	“O meu computador é só do meu mano e meu”	Lucas Neto; “eu vejo um jogo de animais”	-	-
“Inês Leonor”	“O meu pai tem um e eu também tenho um”	Desenhos animados (<i>Bingo e Rolly</i>)	Em casa	“Posso ver sempre quando eu quiser”

Tabela 6: Posse e utilização de ecrãs digitais pelas crianças de Vila Pouca de Aguiar e respetiva regulação parental

LISBOA				
	De quem é o tablet/telemóvel	O que fazem no tablet/telemóvel	Onde usam o tablet/telemóvel	Regras de utilização dos ecrãs
“João”	-	-	-	-
“Martim”	“Eu tenho um tablet que o meu pai me deu”	“Eu gosto de jogar um de correr dos comboios e temos que apanhar moedas e fugir”	“Eu posso usar noutros sítios, quando vamos de carro, em casa da avó, quando acabo de jantar noutros sítios...”	Não tem
“Duarte”	“Eu tenho um tablet! Meu e do meu irmão”	Jogos de futebol; “vejo futebol ‘à séria’. Quando joga o Porto o meu pai põe no tablet para eu e o meu irmão vermos”.	Só em casa	Não tem
“Lucas”	“Eu tenho um telemóvel que era da minha irmã”	Jogos de futebol; fotografias; vídeos (<i>Patrulha Pata</i>)	Em casa	“Sim, eu só vejo quando a mãe e o pai deixam”
“Afonso”	-	-	-	“É quando o pai disser”
“Eva”	-	-	-	Não tem

“Carolina”	-	-	-	“Quando os pais deixam. Eu peço e eles dizem se eu posso ou se não posso”
“Amélia”	“Eu tive três! (..) Um está em casa da mãe e outro está em casa do pai. E tenho um telemóvel que era da mãe e agora estragou-se e eu vejo nele”	“Eu vejo o YouTube mais vezes. Vejo o Lucas Neto, os irmãos Neto, uns bonecos, a Patrulha Pata, vejo muitas coisas...”	Em casa	“A minha mãe diz para eu não mexer no comando. Eu tenho que pedir e ela deixa. No meu tablet eu posso ver, tenho só que avisar”
“Sofia”	-	-	-	Não tem
“Violeta”	“Eu tenho um tablet que me deu o pai Natal”	“Vejo mais desenhos animados. O <i>Bingo e Roli</i> , a <i>Patrulha Pata...</i> ”	Em casa	Não tem

Tabela 7: Posse e utilização de ecrãs digitais pelas crianças de Lisboa e respetiva regulação parental

Apesar de terem quatro e cinco anos, duas crianças transmontanas relataram habilidades com os ecrãs digitais que lhes dão independência na exposição e no consumo de conteúdos. É o caso do Miguel (cinco anos): “às vezes instalo jogos. Mas já desinstalei porque era uma asneira”; e do Rodrigo: “eu pus jogos no telemóvel da mãe e sou eu que jogo o Super Mário”.

PARTICIPAÇÃO E RESPONSABILIDADES DOS PAIS/MÃES NO CONSUMO DE ECRÃS PELOS FILHOS

Nas entrevistas aos progenitores/as procurou conhecer-se, para cada um dos contextos, os hábitos de consumo de ecrãs, em casa, por parte dos filhos, e compreender o exercício de mediação desenvolvido.

Os oito elementos que compunham o painel de entrevistados (V.P.A. e Lisboa) referiram ter lares tecnológicos: (pelo menos) um televisor, tablets e telemóveis. Três progenitores de Lisboa têm computadores, bem como o pai António de V.P.A. (jardineiro, de 37 anos) que refere, ainda, a posse de uma PlayStation. De uma forma geral, os filhos/as preferem os ecrãs digitais, especialmente o tablet, e três dos pais do painel de V.P.A. disseram que os filhos (de três e quatro anos) têm esse dispositivo só para si. A televisão, nas palavras dos pais/mães de V.P.A. parece estar a perder o interesse para os seus filhos (até aos três anos). Um pai e uma mãe de V.P.A. mencionaram que os filhos “já não assistem de todo” (pai António e mãe Madalena). Os restantes dizem que o que veem são desenhos animados. Já entre os progenitores/as de Lisboa notou-se que, apesar dos seus filhos/as preferirem também os ecrãs digitais, utilizam-nos de forma mais regrada e acompanhada (por eles/as ou dos irmãos mais velhos).

De acordo com a generalidade dos pais/mães, os filhos/as preferem os ecrãs digitais por serem mais estimulantes, pela facilidade de transporte e por permitirem maior autonomia na utilização. O pai Pedro (Lisboa), a respeito da sua filha de um ano, disse “ela não gosta de estar parada (...) de estar sentada a olhar para o ecrã (...) ela vai acabar

por gostar mais do telemóvel, porque está sempre a pedir”. Também o pai António (V.P.A.) diz que o filho de três anos não gosta de ver televisão por ser “um ecrã mais difícil de o ‘agarrar’”. O pai Miguel (Lisboa), sobre a sua bebé de nove meses, afirma: “desde que lhe desperte a curiosidade ou lhe chame a atenção, ela gosta. Mas pede mais vezes o telemóvel e o tablet, talvez por serem mais pequenos e estarem mais perto”. Para a mãe Marta (Lisboa) serem eles a escolher o conteúdo faz com que gostem do tablet: “eles estão mais habituados a ver televisão, mas é muito mais dinâmico um tablet (...) para poderem escolher eles”.

Quanto à idade que os filhos/as começaram a usar os ecrãs digitais, dois pais de Lisboa referiram idades inferiores a um ano (pai Miguel e mãe Vera), através dos seus telemóveis. Os pais/mães de V.P.A. apontaram um ano e meio/dois. Porém, os pais mais restritivos pertencem ao painel de Lisboa: a mãe Marta disse que os seus gémeos de quatro anos acederam a esses ecrãs já muito próximo da idade que têm e até se aconselhou com a pediatra; e o pai Pedro não deixa ainda a filha de um ano aceder, ainda que ela esteja sempre a pedir. Mas, na generalidade, os pais/mães, acreditam não existir uma idade específica para começar a utilizar/oferecer estes ecrãs.

Para a maioria dos pais/mães, a pressão de “todos terem” condicionou que facilitassem o acesso. A mãe Marta (Lisboa) referiu: “os pais também têm telemóveis e eles crescem com ecrãs (...) esta geração já nasce mesmo para isto, é quase impossível proibir”. Os irmãos ou primos mais velhos também influenciam o primeiro contacto e uma eventual compra, pois despertam mais cedo para a visualização dos diferentes ecrãs (como referiram o pai António e as mães Madalena e Judite, de V.P.A.).

No acompanhamento parental na utilização de ecrãs as respostas dos pais de V.P.A. variaram: os pais António e Carlos, ambos com filhos de três anos, disseram “às vezes sim, mas nem sempre!”. Estes pais assumiram que os filhos veem o tablet sem grande restrição ou supervisão. A mãe Madalena diz que o filho de três anos pode ver livremente, mas “no mesmo espaço que nós, enquanto vemos televisão” e a mãe Judite também conta com a ajuda da filha mais velha. No painel de Lisboa o pai Pedro foi quem se mostrou mais restritivo. A filha de um ano só vê televisão, no canal de música que ele escolhe, e sempre na sua presença. O pai Miguel (filha de nove meses) disse que “televisão até vê sozinha, mas o tablet vê comigo ou com a mãe, pois temos medo que ela estrague o equipamento”. As mães Marta (gémeos de quatro anos) e Vera (filha de um ano e nove meses) restringem os diferentes ecrãs da casa e o tempo de contacto (televisão todos os dias e ecrãs digitais só aos fins-de-semana) e, a mãe Marta pré-definiu os vídeos a que podem aceder e vai “deitando o olho” enquanto está na cozinha. Notou-se, em ambos os contextos, que o acompanhamento vai diminuindo à medida que a idade aumenta ou quando têm irmãos mais velhos.

Das atividades realizadas nos ecrãs digitais, registou-se jogar, ver vídeos de animação e do *youtuber* Lucas Neto e música. O Pai António (V.P.A.), o mais permissivo de todos os progenitores deste estudo, e o que passa menos tempo com o filho diariamente, disse que o filho de três anos vê muito o Lucas Neto e “eu até acho bom para ele, porque ensina coisas boas, como poupar água, separar o lixo, arrumar os brinquedos depois de

os usar, não gozar com os colegas, não ser invejoso... coisas assim!”. O pai Pedro (Lisboa) refere que o tablet até pode ser interessante em termos de estímulo cognitivo: “não os jogos normais que eles tendem a gostar, mas outros tipos de jogos como montar peças... pode ajudar a desenvolver raciocínio espacial e isso é importante”.

Quer em Lisboa, como em V.P.A. os progenitores/as referem uma utilização instrumental dos ecrãs e essencialmente em casa, com algumas exceções: “no carro” (pai Carlos, V.P.A.); “se formos a algum restaurante às vezes também levam para que no fim da refeição não se aborreça” (mãe Madalena, V.P.A.); “quando vamos aos meus sogros, ao fim de semanal depois de almoço, enquanto estamos ali ainda a conversar e eles estão um bocadinho fartos” (mãe Marta, Lisboa).

A principal preocupação dos pais/mães, sejam de Lisboa ou de V.P.A., é o perigo de encontrarem “coisas” que não entendam. Mas manifestaram que a preocupação irá aumentar quando os filhos forem mais velhos, tal como acontece com alguns que têm filhos adolescentes. Para já a apreensão “é com a visão, as dores de cabeça” (pai António, V.P.A.), “o ciclo de sono e o tempo de uso” (mãe Madalena, V.P.A.) que, diz, irá controlar mais, quando a criança tiver responsabilidades escolares e que o uso da tecnologia possa influenciar a “interação social” (pai Miguel, Lisboa). A mãe Marta (Lisboa) receia “que seja muito viciante”. (...) A minha grande preocupação é dar-lhes outras opções, para que eles também cresçam a brincar com outros tipos de brinquedos”. O pai Pedro (Lisboa) diz que irá fomentar essencialmente conteúdos pedagógicos que possam trazer benefícios cognitivos e com tempo controlado, pois quanto mais tempo usam mais suscetíveis ficam de encontrar conteúdos impróprios para a idade e para aquilo que possam compreender.

DISCUSSÃO

A variável urbanidade/ruralidade das residências das crianças e dos progenitores/as participantes não influenciou a presença de equipamento tecnológico dos lares, corroborando com as conclusões de Plowman et al. (2010) e os estudos de outros espaços europeus (Ofcom, 2019). Também não foi afetada pela condição socioeconómica mais desfavorecida de alguns lares de progenitores/as de V.P.A., confirmando a conclusão de Dias e Brito (2018) de que as crianças vivem em ambientes digitais ricos, mesmo quando integram famílias economicamente desfavorecidas.

Contudo, as residentes em V.P.A. manifestaram um maior contacto com os diversos ecrãs da casa e uma utilização mais dinâmica e autónoma com o tablet e telemóveis, contrariando o estudo de Kabali et al. (2015) que atribuem aos meios citadinos uma maior utilização. Isso poderá estar relacionado com o tempo que passam em casa, pois cruzando com as rotinas após a escola, percebe-se que a maioria dos grupos de crianças lisboetas referiram ter atividades extracurriculares. E crianças com mais tempo dentro de lares tecnológicos poderão preencher a “sua agenda” com entretenimento eletrónico e digital (Ponte et al., 2017).

A composição do agregado também pode justificar consumos diferenciados de *media* em casa. A generalidade das crianças participantes de Lisboa têm irmãos, com

quem interagem nas brincadeiras e no consumo dos ecrãs. Nevski e Siibak (2016) já tinham evidenciado o impacto dos irmãos na orientação do consumo dos mais novos. Já as crianças de V.P.A., maioritariamente filhos/as únicos/as, manifestaram um consumo mais solitários de ecrãs. Jorge, Tomé e Pacheco (2017) referem que em contextos familiares monoparentais e de filhos únicos, as crianças tendem a ser delegadas ao “*babysitting digital*” (Leskova, Jurjewicz, Lenghart & Bacik, 2018).

Neste estudo, verificou-se que as crianças de quatro e cinco anos e os filhos com menos de três anos dos pais/mães entrevistados de V.P.A. usam mais os pequenos ecrãs, sobretudo o tablet, que aquelas de Lisboa. Cardoso, Vieira e Mendonça (2016) dizem que os ecrãs mais pequenos, portáteis e tácteis permitem que as crianças se sintam mais envolvidas e com mais poder de decisão para fazerem “o controlo da sua dieta de media” (p. 35). Nikolopoulou (2020) considera natural que a criança com idade pré-escolar, ainda com pouca motricidade fina, sinta maior atração pelos tablets por exigirem apenas o uso do dedo.

Em termos de mediação parental, as crianças de V.P.A. transmitiram menos consciência de regras de utilização de ecrãs. Apenas o Miguel evidenciou uma restrição de tempo por estar “muito viciado”. Já a maioria das crianças de Lisboa mostraram alguma consciência da intervenção parental, pois muitos disseram que estão dependentes da sua autorização para usarem ecrãs. Mas neste estudo identificou-se essencialmente a mediação restritiva (e.g. Livingstone et al., 2015).

Todos os pais/mães do painel de entrevistados foram ou são os “patrocinadores” diretos do uso tecnológico dos seus filhos (Kabali et al., 2015). O pai de uma bebé de nove meses (V.P.A.), disse que a filha começou a usar o smartphone e o tablet desde que se “se começou a mexer”, congruente com as descobertas de Cardoso et al. (2015). O acesso derivou de um presente de aniversário (família do Pai António de V.P.A.) ou da passagem geracional dos dispositivos à medida que os pais/mães ou irmãos mais velhos vão fazendo as atualizações (sobretudo as crianças e os pais/mães dos grupos de Lisboa).

Entre os pais/mães de Lisboa e de V.P.A. encontraram-se diferenças, mas não se tornou claro se se devem a uma questão geográfica ou socioeconómica (formação académica e profissão), como demonstrado por Clark (2013). A mãe de V.P.A. com formação superior (Madalena, professora) foi a única que instituiu algumas regras de uso de ecrãs à filha de três anos (e outro de oito): “veem quando chegam da escola, ao fim da tarde, mas depois de jantar não dou. (...) E quando começam a ver coisas que não autorizo, tiro-lhes”. Já os restantes pais/mães de V.P.A. não desenvolvem uma mediação efetiva – os filhos “podem ver à noite, enquanto jantam, quando acordam, quando estão a lanchar e quando se vão deitar”, denotando um estilo de parentalidade passiva ou *laissez-faire* (Baumrind, 1991) e um sentimento de que não têm capacidades suficientes para ajudar os/as filhos/as (Nevski & Siibak, 2016; Nikken & de Haan, 2015).

Os progenitores/as de Lisboa são todos licenciados, apesar de dois exercerem profissões que não exigem tal formação (carteiro e auxiliar de educação). O pai com regras mais restritivas é de Lisboa (Pai Pedro) e tem formação e profissão mais qualificadas:

“ela já pediu várias vezes para usar mas eu não deixo. Ela de vez em quando tira-me o telemóvel e eu vou atrás dela e tiro-lho. Não costumo deixar em nenhuma situação”. Mas assume que mais tarde a deixará usar o tablet, pois quando bem utilizado (Domoff et al., 2019) “pode ser interessante para ela em termos de estímulo”. Este pai, usuário competente de tecnologia, estabelece nesta fase da vida da filha de um ano estratégias de parentalidade rigorosa (Baumrind, 1991). Outros remetem para estratégias de acompanhamento mais próximo “estou sempre eu ou a mãe, mas muitas vezes estamos todos” (Pai Miguel) ou de supervisão à distância (“vou deitando um “olho”) ou mediação técnica, pré-definindo os conteúdos (mãe Marta) (e.g. Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Jansz, 2014; Nikken & Schols, 2015).

Todos os pais/mães admitiram maior preocupação quando os filhos crescerem. Por enquanto consideram que “controlam”, manifestando mais apreensão com eventuais problemas de visão ou dores de cabeça (pai António, V.P.A.), com a interrupção do ciclo de sono (mãe Judite, V.P.A.) devido ao tempo de exposição dos filhos aos dispositivos. O pai Miguel (Lisboa) receia os problemas de interação social e com o meio envolvente que a filha possa ter e a mãe Marta (Lisboa) que o filho se desinteresse por outras atividades. Temores já enumerados nos estudos de Gottschalk (2019), de Kardefelt-Winther (2017) e de Twenge e Campbell (2018).

SÍNTESE FINAL

Independentemente da geografia, os lares dos sujeitos integrantes deste estudo exploratório (crianças e progenitores/as) estão rodeados de tecnologia com ligação à internet, sendo os pequenos ecrãs digitais os mais apetecíveis para todas as crianças menores de cinco anos. Mas as crianças residentes em V.P.A. referiram maior exposição a esses dispositivos, especialmente aos tablets, face aos grupos de Lisboa. Da mesma forma, algumas crianças transmontanas relataram experiências de jogos digitais e maior competências e autonomia para fazerem downloads destas aplicações nos telemóveis dos pais. Levanta-se a hipótese teórica de poder não ser apenas a variável urbanidade/ruralidade a gerar esta diferença, mas estar associada às crianças de V.P.A. terem mais tempo livre em casa, após a escola e, na sua maioria, serem filhos/as únicos/as e, portanto, mais focados em brincadeiras tradicionais e/ou consumo de ecrãs individualizados.

Os conteúdos mais consumidos são os programas de animação nos principais canais infantis de televisão por cabo bem como no YouTube, onde também seguem um *youtuber* da moda (Lucas Neto). Porém, as crianças de Lisboa demonstraram maior conhecimento sobre os canais televisivos que conectam, sendo coerente com o facto de verem mais TV durante a semana em detrimento dos ecrãs digitais. Muitas crianças de V.P.A. utilizam os ecrãs sozinhas e possuem uma menor consciência de regras de uso e/ou de conteúdos por parte dos seus progenitores, contrastando com os grupos de crianças lisboetas que referiram, na generalidade, ver televisão e ecrãs digitais acompanhadas pelos pais ou irmãos e relataram condutas de mediação mais claras por parte dos pais. Todas as crianças do estudo que usam ecrãs digitais portáteis assumiram que os veem essencialmente em casa e de forma instrumental (quando se estão a arranjar,

a comer ou antes de irem dormir) ainda que, excepcionalmente os utilizem no carro, nos restaurantes ou nos almoços demorados de família.

Nas entrevistas semiestruturadas aos pais/mães, com crianças de meses até aos quatro anos, percebeu-se uma tendência semelhante: os seus filhos preferem o tablet ou telemóveis. Mas são também as crianças dos pais/mães de V.P.A. que tem acesso facilitado aos meios digitais, muitos deles para uso pessoal. Os pais/mães de ambos os espaços disseram que se sentem pressionados a “patrocinar” o acesso, com mais ou menos tempo de utilização, pelo receio de excluïrem os filhos da geração digital a que pertencem. Todos transmitiram alguma apreensão, mas consideram que a maior preocupação virá quando forem mais velhos. Apesar disso, os pais entrevistados de V.P.A. manifestaram uma atitude menos restritiva, quer em relação ao acesso, como ao tempo de uso e aos conteúdos a que os filhos/as acedem. Em nenhum dos grupos de pais/mães dos contextos geográficos representados neste estudo se identificaram práticas de mediação ativa ou de co-uso efetivo. Os pais/mães das crianças com meses acompanham-nas durante o uso de ecrãs digitais, mas para garantirem a boa utilização dos equipamentos.

Estas tendências não podem, contudo, ser generalizadas aos contextos urbano e rural aqui retratados, pela limitação de crianças e de pais/mães participantes. Amostradas mais vastas de ambos os contextos (citadino ou rural) e uma representação social mais diversificada, permitiria ilações mais extensivas sobre os efeitos que as variáveis urbanismo/ruralidade têm na exposição das crianças menores de cinco anos aos ecrãs e nas estratégias de mediação dos pais. Mas, aceder a crianças desta faixa etária exige um protocolo ético e de autorizações que dificultam o acesso e torna moroso todo o processo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Ariani, A., Putu, N., Aditya, R., Endriyani, N. & Niati, R. (2017). Effects of playing gadget on elementary school children in urban and rural environment. *Advances on health sciences research*, 2, 22-27.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bell, V., Bishop, D. V. M. & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *BMJ*, 351, h3064. <https://doi.org/10.1136/bmj.h3064>
- Beyens, I. & Eggermont, S. (2014). Putting young children in front of the television: antecedents and outcomes of parents. Use of television as a naysitter. *Communication Quarterly*, 62(1), 57-74.
- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2018). The trouble with “screen time” rules. In G. Mascheroni; C. Ponte & A. Jorge (Eds), *Digital parenting. the challenges for families in the digital age* (pp. 179-187). Goteborg: Nordicom.
- Brito, R. (2018). Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos. *Da Investigação às Práticas*, 8(2), 21-46.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

- Cardoso, G., Mendonça, S., Paisana, M., Lima T. & Neves, M. (2015). *Os media e as dinâmicas geracionais na sociedade Portuguesa. Análise dos impactos das variáveis geracionais nas práticas mediáticas dos portugueses*. Lisboa: OberCom.
- Cardoso, G., Vieira, J. & Mendonça, S. (2016). *Ecrãs em rede. Televisão. Tendências e prospetivas*. Lisboa: OberCom Investigação e saber em comunicação.
- Çetintaş, H. B. & Turan, Z. (2018). Through the eyes of early childhood students: television, tablet computers, internet and smartphones. *Central European Journal of Communication*, 11(1), 56-70.
- Clark, L. S. (2013). *The parent app: understanding families in the digital age*. Oxford: Oxford University Press.
- Cordeiro, M. (2015). *Crianças e famílias num Portugal em mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Council on Communications and Media. (2013). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5), 958-961.
- Dias, P. & Brito, R. (2018). *Happy kids. Aplicações seguras e benéficas para crianças felizes. Perspetiva dos pais*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(4), 333-338.
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C. & Miller, A. L. (2019). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 401-410.
- Duch, H., Fisher, E.M., Ensari, I. & Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: a systematic review of correlates. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 10. Retirado de <http://www.ijbnpa.org/content/10/1/102>
- Evans, C. A., Jordan, A. B. & Horner, J. (2011). Only two hours? A qualitative study of the challenges parents perceive in restricting child television time. *Journal of Family Issues*, 32(9), 1223-1244.
- Gottschalk, F. (2019) *Impacts on technologies use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being*. OECD Education Working Paper No. 195. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Harris, L., Davis, N., Cunningham, U., de Vocht, L., Macfarlane, S., Gregory, N., Aukuso, S., Taleni, T.O. & Dobson, J. (2018). Exploring the opportunities and challenges of the digital world for early childhood services with vulnerable children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2407. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112407>
- Holloway, D. J., Green, L. & Stevenson, K. J. (2015). *Digitods: toddlers, touch screens and Australian family life*. Brisbane: Queensland University of Technology. Retirado de <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/1777>
- INE, Instituto Nacional de Estatísticas. (2011). *Censos da População e da Habitação*. Lisboa: INE.
- INE, Instituto Nacional de Estatísticas. (2015). *Sociedade da informação e do conhecimento – inquérito à utilização de tecnologias*. Lisboa: INE.
- Jorge, A., Tomé, V. & Pacheco, R. (2017). Um dia na vida de crianças com menos de 3 anos: os meios digitais no quotidiano das famílias. In M. I. V. Lopes; N. Ribeiro; G. G. S. Castro & C. D. Burnay (Org.), *Atas do XV Congresso IBERCOM* (pp. 3486- 3505). Lisboa: ASSIBERCOM.
- Kabali, H., Irigoyen, M., Nunez-Davis, R., Budacki, J., Mohanty, S., Leister, K. & Bonner, R. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1-7.

- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?: an evidence-focused literature review*. Florença: Unicef Office of Research-Innocenti.
- Köksalan, B., Aldim, U. F. & Göğebakan, S. (2019) Media consuming in children: child development, babyhood (0-2), early childhood, interests. In S. Gülsah & S. Gülah (Eds.), *Handbook of research on children's consumption of digital media* (pp. 41-59). EUA: IGI Global.
- Leskova, A., Jurjewicz, H., Lenghart, P. & Bacik, P. (2018). Current challenges of digital technologies. *Communications-Scientific letters of the University of Zilina*, 20(1A), 16-21.
- Livingstone, S. (1998). Mediated childhoods: a comparative approach to young people's changing media environment in Europe. *European journal of communication*, 13(4), 435-456.
- Livingstone, S. & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age. The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In G. Mascherone; C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting. The challenges for families in the digital age* (pp. 19-30). Goteborg: Nordicom.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style*. Londres: EU Kids Online, LSE.
- Mendoza, K. (2009). Surveying parental mediation: connections, challenges and questions for media literacy. *The Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 28-41.
- Nathanson, A. (1999), Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26(2), 124-143.
- Nevski, E. & Siibak, A. (2016). Mediation practices of parents and older siblings in guiding toddlers' touchscreen technology use: an ethnographic case study. *Media Education Studies & Research*, 7, 320-340.
- Nikken, P. (2019). Parents' instrumental use of media in childrearing: relationships with confidence in parenting, and health and conduct problems in children. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 531-546.
- Nikken, P. & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(3). <https://www.doi.org/10.5817/CP2015-1-3>
- Nikken, P. & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250-266.
- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435.
- Nikolopoulou, K. (2020). Preschool children's use of tablet at home and parents' views. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *Mobile learning applications in early childhood education* (pp. 209-229). Hershey: IGI Global.
- Nomaguchi, K. M. (2009). Change in work-family conflict among employed parents between 1977 and 1999. *Journal of Marriage and Family*, 71(1), 15-32.

- Ofcom, The Office of Communications. (2019). *Children and parents: media use and attitudes report*. Londres: Office of Communications.
- Patraquim, C., Ferreira, S., Martins, H., Mourão, H., Gomes, P. & Martins, S. (2018). As crianças e a exposição aos media. *Nascer e Crescer*, 27(1), 11-21.
- Paudel, S., Jancey, J., Subedi, N. & Leavy, J. (2017). Correlates of mobile screen media use among children aged 0–8: a systematic review. *BMJ Open*, 7(10), 1-12.
- Plowman L, McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63-74.
- Ponte, C. & Vieira, N. (2008). Crianças e internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. In M. L. Martins & M. Pinto (Eds.), *Comunicação e Cidadania. Actas do 5º Congresso da SOPCOM* (pp. 2732-2741). Braga: CECS.
- Ponte, C., Simões, J., Batista, S. Castro, T. & Jorge, A. (2017). *Crescendo entre ecrãs. Usos dos média por crianças de 3 a 8 anos – relatório final*. Lisboa: ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children’s psychological well-being: evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), 56-65.
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283.
- Weber, S. & Mitchell, C. (2008). Imaging, keybording, and posting identities: young people and new media technologies. *Youth, Identity, and Digital Media*, 25-48.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Carla Cruz é doutorada em Ciências da Comunicação, na especialidade de Sociologia da Comunicação, Mestre em Sociologia, e Licenciada em Comunicação Social. É Professora Auxiliar no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, lecionando nas áreas científicas de Ciências da Comunicação (1º, 2º e 3º Ciclos) e de Sociologia (1º e 2º Ciclos). É investigadora no Centro de Investigação de Políticas Públicas (CAPP), onde coordena o projeto “Representações mediáticas de públicos sensíveis”. Internacionalmente ela integra a equipa de um projeto da EUPRERA. É ainda vice-presidente do Observatório da Criança, Associação ‘100 Violência’.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0523-0350>

Email: ccruz@iscsp.ulisboa.pt

Morada: Rua Almerindo Lessa, 1300-666 Lisboa, Portugal

Catarina Franco é licenciada em Ciências da Comunicação pelo Instituto de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade de Lisboa. Profissionalmente, tem colaborado em vários programas de televisão, através da Produtora de Televisão Shine Iberia: foi *logger* para o programa da TVI *Pesadelo na cozinha* 2019 e fez parte da equipa

de produção de conteúdos do programa *The voice Portugal* 2019 e do programa infantil *A árvore dos desejos* 2020. E desde 2015 que é monitora de crianças e jovens (dos 4 aos 16 anos), em campos de férias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4759-8244>

Email: catarinafmfranco@gmail.com

Morada: Rua Alegre n.º 43 1.º dto. 1495-005, Algés, Portugal

Fábio Anuniação é mestrando em Sociologia no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-ULisboa). É licenciado em Ciências da Comunicação pela mesma faculdade e venceu o prémio de mérito de melhor aluno graduado em 2018.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8782-8481>

Email: fabio.nogueira.anunciacao@gmail.com

Morada: Rua 25 de Abril, 25. 2605-164 Belas, Portugal

Maria João Cunha é licenciada em Comunicação Social e mestre em Sociologia pelo ISCSP, Universidade de Lisboa. Doutora em Ciências da Comunicação, na especialidade de Sociologia da Comunicação com tese sobre representações e impactos dos *media*. Professora Auxiliar no ISCSP, Universidade de Lisboa. Membro co-fundador e investigadora integrada do Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG), em matérias relacionadas com género e comunicação. Foi co-coordenadora da secção de Género e Sexualidade da APS até 2018. Revisora para revistas científicas na área da comunicação, é autora, para além de artigos científicos, das obras *A imagem corporal* (2004), *Sociologia da Comunicação* (2011) e *Corpo e imagem na sociedade de consumo* (2014), entre outros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0325-5709>

Email: mjcunha@iscsp.ulisboa.pt

Morada: Rua Almerindo Lessa, 1300 – 666 Lisboa, Portugal

* **Submissão: 20/12/2019**

* **Aceitação: 19/04/2020**

“TENHO PENA QUE NÃO SINALIZES QUANDO FAZES PUBLICIDADE”: AUDIÊNCIA E CONTEÚDO COMERCIAL NO CANAL *SOFIA BARBOSA* NO YOUTUBE

Barbara Janiques de Carvalho

Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal / Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Portugal

Lidia Marôpo

Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal / Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Portugal

RESUMO

Este artigo trata do contexto da microcelebrização digital vivenciado por crianças e adolescentes, nomeadamente, em sites de redes sociais como o YouTube. O objetivo do trabalho está em perceber como as jovens audiências do popular canal português *Sofia Barbosa*, no YouTube, constroem sentidos sobre os conteúdos comerciais e a autenticidade que a *youtuber* apresenta. A metodologia utilizada tem cariz qualitativo e contou com a netnografia para a análise de 1.961 comentários feitos pelos subscritores em 10 vídeos publicados entre janeiro e outubro de 2018. Como forma de melhor compreender o contexto em que estavam inseridos os comentários, analisamos também os aspetos visuais, verbais e comerciais dos vídeos. Os comentários demonstram uma perceção de proximidade e intimidade por parte dos seguidores em relação à Sofia e uma forte aceitação do conteúdo comercial promovido pela jovem. No entanto, percebe-se em vários momentos uma reflexividade crítica em relação às práticas mercadológicas da *youtuber*, nomeadamente no que diz respeito à falta de transparência nas relações comerciais, o que se apresenta como uma oportunidade para equilibrar uma visão romantizada que muitos subscritores têm das microcelebridades com uma compreensão mais racional sobre a indústria que os sustenta.

PALAVRAS-CHAVE

jovens; microcelebridade; autenticidade; comercialismo; YouTube

“I’M SORRY YOU DON’T FLAG IT WHEN YOU ADVERTISE”: AUDIENCE AND COMMERCIAL CONTENT ON THE *SOFIA BARBOSA* YOUTUBE CHANNEL

ABSTRACT

The main theme of the article is the context of digital microcelebrity experienced by children and adolescents, particularly on social networking sites such as YouTube. The purpose of the study is to understand how young audiences of the popular Portuguese channel *Sofia Barbosa* on YouTube construct meaning about the commercial content and authenticity that the *youtuber* presents. The methodology used is qualitative bias and netnography is employed in analysing 1.961 comments made by subscribers on 10 videos posted between January and October 2018. As a means of better understanding the context of the comments we also analysed the visual, verbal

and commercial aspects of the videos. The comments demonstrate a perception on the part of followers of closeness and intimacy in relation to Sofia and a strong acceptance of the commercial content promoted by the young woman. However, critical reflections about the marketing practices of the youtuber can at various times be perceived, namely on the lack of transparency in commercial relations; this presents itself as an opportunity to balance a romanticised view that many subscribers have of microcelebrities with a more rational understanding of the industry that sustains them.

KEYWORDS

young people; microcelebrity, authenticity; commercialism; YouTube

INTRODUÇÃO

No contexto das culturas infantis e juvenis contemporâneas, as relações das crianças e adolescentes com as redes sociais têm atraído a atenção da indústria, dos *media* e da academia. Há muitos pontos positivos desta presença digital dos mais novos, seja como audiência ou como produtores de conteúdo: possibilidades de educação para interpretar as mensagens mediáticas, de interação e novas aprendizagens, de auto expressão e manifestação de valores e de visibilidades de suas próprias culturas (Jorge, Marôpo & Nunes, 2018).

No entanto, o potencial de criação e amplificação de vozes, que caracterizou inicialmente a internet, cedeu espaço a um novo modelo de negócio das grandes plataformas digitais que alia a influência digital à gestão de metadados (Khamis, Ang & Welling, 2016; van Dijck, 2017). Esta dataficação caracteriza-se pela coleta, armazenamento e monitoramento de dados sobre as sociabilidades e os comportamentos humanos, explorada por empresas, plataformas digitais e por agências governamentais. Dados que, por muito tempo, foram considerados subprodutos das novas tecnologias, como amizades, interesses pessoais, conversações, expressão de gostos e sentimentos, tornaram-se uma valiosa moeda de troca para a predição de comportamento, o desenvolvimento de novos produtos e o planeamento de ações de *marketing* (van Dijck, 2017).

Nesta perspetiva, plataformas como o YouTube e o Instagram passaram a investir maciçamente na profissionalização e mercantilização do conteúdo produzido pelos seus utilizadores, contribuindo para a popularidade dos chamados influenciadores digitais e para a promoção do comercialismo entre as suas audiências, compostas em grande parte por crianças e adolescentes (Jorge, Marôpo & Nunes, 2018; Khamis et al., 2016). É neste contexto que surgem as microcelebridades, pessoas comuns que conquistam fama ao partilhar aspetos da vida quotidiana online, utilizando paralelamente estratégias de autenticidade e *self-branding* para atrair a atenção do público e da indústria publicitária (Banet-Weiser, 2011; Marwick, 2010).

Enquanto partilham rotinas, gostos e interesses similares aos dos seus pares, microcelebridades infantojuvenis promovem mais facilmente sentimentos de identificação perante os seus seguidores (Tomaz, 2017). Os fãs das estrelas tradicionais podem

suscitar dúvidas se estas são como realmente se apresentam. Já as audiências das microcelebridades sentem que as conhecem verdadeiramente e que sabem detalhes que só as pessoas próximas conhecem. Desta forma, estes “‘pequenos’ influenciadores digitais podem ter audiências mais leais, promovendo recomendações que podem ser mais eficientes” (Jorge, Marôpo & Nunes, 2018, p. 81).

Cerca de 70% dos espetadores adolescentes do YouTube afirmam relacionar-se mais com os influenciadores digitais do que com as celebridades tradicionais e quatro em cada 10 jovens que veem vídeos na plataforma declaram que as estrelas do YouTube as entendem melhor que os próprios amigos (O’Neil-Hart & Blumenstein, 2016).

Neste sentido, percebe-se a importância de estudos que procurem pistas sobre os desdobramentos que esta cultura da celebração no YouTube tem na formação das subjetividades de crianças e adolescentes e nos seus comportamentos como atores sociais e como consumidores inseridos no contexto da economia da atenção (Crawford, 2015).

Em Portugal, a cultura das microcelebridades tem conquistado espaço entre as jovens audiências. No segmento de moda e beleza, Sofia Barbosa (19 anos) é uma *youtuber* e *instagrammer* com reconhecida fama. Seu canal homónimo foi selecionado como objeto empírico deste trabalho devido à sua popularidade no referido nicho no YouTube no país (Chaves, 2017), especialmente entre crianças e adolescentes. O canal tem cerca de 270 mil subscritores, 558 vídeos e quase 39 milhões de visualizações (em outubro/2019). Sofia Barbosa também mantém perfis no Instagram, no Facebook e no Twitter, todos com centenas de milhares de seguidores, e em setembro de 2019 estreou o seu próprio podcast, o *Não sejas pussy*. A *youtuber* já ganhou o prémio *Nickelodeon Kids Choice Award* de “Youtuber português favorita” (2017), já protagonizou campanhas publicitárias a nível nacional e, com regularidade, firma parcerias com marcas de renome internacional.

O objetivo deste artigo é perceber como as audiências do canal *Sofia Barbosa* constroem sentidos sobre os conteúdos comerciais e a autenticidade apresentada pela *youtuber*. A metodologia utilizada tem cariz qualitativo e conta com a netnografia (Fragoso, Recuero & Amaral, 2011) para analisar os comentários dos subscritores e os conteúdos partilhados por Sofia em 10 vídeos publicados entre janeiro e outubro de 2018. Para definir o *corpus* da pesquisa empírica, procedeu-se à análise de conteúdo (Igartua & Humanes, 2004) de 50 vídeos do canal, bem como ao desenvolvimento de *rankings* dos vídeos mais populares e com mais interação, segundo métricas como visualizações, *likes*, *dislikes* e comentários.

MICROCELEBRIDADES E AS SUAS JOVENS AUDIÊNCIAS: VIVÊNCIAS EM REDE

O século XXI chegou trazendo uma completa reinvenção da cultura do consumo e da forma de se relacionar e estar no mundo. O processo de globalização conectou pessoas e os novos aparatos criativos e tecnológicos alteraram a linearidade da comunicação, deram voz aos sujeitos, apagaram os limites entre produtor e consumidor de conteúdo, transformaram o relacionamento empresa/cliente e impuseram ao mercado uma rápida adaptação (Castells, 2007; Lipovetsky & Seroy, 2010).

Considerando os múltiplos recortes sociais e culturais das sociedades ocidentalizadas, sabe-se que, em geral, os jovens, hoje, estão presentes digitalmente, interagem nas redes sociais e atraem a atenção da indústria, cada vez mais vigilante ao que estão a produzir e a consumir no ambiente digital. Os estudos abaixo, realizados em diferentes contextos e países, corroboram esta afirmação.

A pesquisa *Uniquely gen Z* (NRF & IBM, 2017) feita com 15.000 jovens de 13 a 21 anos, de 16 países, apontou que 74% dos participantes afirmaram gastar o seu tempo livre na internet. O estudo destacou o potencial de consumo deste segmento, de US\$44 mil milhões ao ano, e também apresentou algumas características sobre o seu comportamento de consumo e o nível de interação que estabelece com as empresas em ambiente digital: 36% afirmaram que criariam conteúdo digital para alguma marca; 42% participariam de atividades online para uma campanha; 66% demonstraram preocupação com a qualidade do que estão a comprar e 45% confirmaram o interesse por marcas *eco-friendly* e socialmente responsáveis.

A pesquisa *Teens, social media & technology 2018* (Anderson & Jiang, 2018) feita com 743 adolescentes de 13 a 17 anos nos Estados Unidos indica que 45% dos participantes afirmaram estar online “quase sempre” e 44% indicaram que se conectam à internet “várias vezes ao dia”. Em relação às redes sociais, o YouTube é a preferida dos adolescentes (85%), seguido pelo Instagram (72%) e pelo Snapchat (69%).

No âmbito europeu, um estudo desenvolvido com 281 adolescentes de 12 a 19 anos de Portugal, Itália e Espanha (Pereira, Moura & Fillol, 2018), concluiu que os portugueses se apresentam como os que mais utilizam as redes sociais (4,78), seguidos pelos espanhóis (4,7) e italianos (4,45). Nos três países, o YouTube apareceu em primeiro lugar, com 97% dos participantes a afirmarem ter uma conta na plataforma. O WhatsApp surgiu em segunda posição, com 88%, seguido pelo Instagram, com 73%.

Ao analisar todos estes dados, percebe-se o protagonismo das redes sociais nas vivências de crianças e adolescentes em rede. O que leva à reflexão de que se estão, de facto, ocupando estes espaços digitais, a indústria não deixaria de encontrar formas de também marcar presença por meio das mais diferentes estratégias mercadológicas.

Uma destas estratégias que mais tem repercutido entre o público infantojuvenil é a parceria de marcas com microcelebridades digitais, ou seja, aqueles produtores de conteúdo comuns, mas bem-sucedidos, que entendem a importância da autopromoção, constroem uma “persona online” e a comercializam como se fossem uma marca (Senft, 2008). As microcelebridades falam nas suas redes sociais com nichos específicos de público e costumam dispensar os “intermediários” do entretenimento corporativo, como os agentes típicos das grandes celebridades (Marwick, 2010). Em meio a este discurso aparentemente íntimo e apresentado como espontâneo, a microcelebridade mostra produtos, esbatendo as barreiras entre discurso publicitário e narrativa autoral. Desta maneira, representam uma solução positiva aos bloqueios dos consumidores diante dos tradicionais esforços de persuasão (Williamson, 2016).

Esta autopromoção por meio de estratégias semelhantes às que as marcas utilizam, despertando sentidos de intimidade e afeto no público é nomeada de *self-branding*

(Khamis et al., 2016; Marwick, 2010; Raun, 2018) e está intimamente relacionada à lógica da “economia da atenção” (Crawford, 2015). Esta lógica tem a sua força motriz nas métricas como os *likes*, os comentários e os compartilhamentos, que podem indicar alta visibilidade e capacidade de influência das microcelebridades. Portanto, para atrair a atenção da indústria, estes influenciadores sabem que precisam manter as suas audiências fidelizadas, trabalhando a seu favor (Tomaz, 2017).

O YouTube é a rede social por excelência das microcelebridades, muito porque dedicou recursos para que os vídeos amadores de seus produtores desse lugar a um conteúdo cada vez mais profissional e suscetível de ser cooptado. A plataforma surgiu em 2005 com o objetivo de facilitar a partilha de vídeos com base no conteúdo gerado pelo usuário, sem a necessidade de muitos conhecimentos técnicos (Jorge, Amaral & Mathieu, 2018). Em 2006, a Google comprou o YouTube e em pouco tempo este alcançou as primeiras posições no ranking dos sites mais visitados do mundo (Burgess & Green, 2009). Desde então, a plataforma voltou os seus esforços para a profissionalização dos criadores de conteúdo. As estratégias para alcançar estes objetivos foram inúmeras: 1) o imbricado sistema de algoritmos que coopta os dados dos utilizadores para serem comercializados com os anunciantes e os classifica conforme as suas escolhas e gostos; 2) as funções sociais, como comentários e *likes*, 3) as listas automáticas de recomendações de vídeos; 4) o programa de parceiros do YouTube (YPP); e 5) o suporte logístico dado aos criadores de conteúdo como workshops, eventos e os estúdios de gravação equipados para a produção audiovisual dos *youtubers*, espalhados por todo o mundo (Burgess & Green, 2009; Jorge, Amaral & Mathieu, 2018). Estas estratégias de cooptação do conteúdo gerado pelos utilizadores resultam em mil milhões de dólares ao ano à plataforma (Jorge, Marôpo & Nunes, 2018).

É neste contexto que os *youtubers* se tornaram uma ponte entre as marcas e os seus públicos. Ao se associar a uma microcelebridade que se apresenta de forma aparentemente íntima e autêntica às suas audiências, a marca gera credibilidade e se utiliza da reputação do influenciador construída com base no *self-branding*. Já a criação de uma atmosfera híbrida, por parte dos *influencers*, que mescla narrativa pessoal e conteúdo comercial, pode ser eficaz para fazer com que o público não perceba se o que está sendo compartilhado se trata de uma recomendação espontânea ou de um conteúdo patrocinado. Ao se tratar de crianças e adolescentes, esse tipo de estratégia pode passar de maneira ainda mais despercebida. Sampaio e Cavalcante (2016) comentam que este público identifica mais facilmente a publicidade veiculada nos meios eletrónicos que nos digitais, justamente porque o conteúdo e a publicidade, em meio online, muitas vezes, não tem demarcações bem definidas. Além disto, a cultura de pares exerce forte influência na formação das subjetividades dos mais jovens. *Youtubers* de sucesso parecem que estão sempre a conversar, falam a partir dos seus ambientes domésticos, sobre assuntos rotineiros, expressam-se de maneira afetuosa ou cómica, reforçam a autoestima dos seguidores, usam jargões padronizados e uma narrativa informal (Marôpo, Sampaio & Pereira, 2018). Também falam de questões comuns ao universo *pop* (músicas, cinema, *best-sellers*, *fast foods*) e dos modos de ser da juventude. Ou seja, constroem relações

para serem percebidas como autênticas e que impactam nas novas formas de socialização e de consumo de crianças e adolescentes conectadas digitalmente.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este artigo tem origem na investigação realizada no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação, pela Universidade do Minho (Carvalho, 2019). Ele analisa como as audiências do canal *Sofia Barbosa* constroem sentidos sobre os conteúdos comerciais e a autenticidade que a *youtuber* apresenta. A escolha do canal deveu-se à sua popularidade entre adolescentes, especialmente no nicho de moda e beleza, no YouTube em Portugal. Aos 12 anos, Sofia via-se como uma menina tímida e afirma ter criado o seu canal como *hobby*, inspirada em *youtubers* internacionais de beleza (TEDx Talks, 2018). Hoje, aos 19 anos, a jovem comanda um canal com mais de 270 mil inscritos e quase 39 milhões de visualizações. A decisão de não ir para a universidade e mudar-se com a irmã, do Porto para a capital, Lisboa, a fim de investir na carreira, além da qualidade técnica dos vídeos, os investimentos em equipamentos e, principalmente, o facto de Sofia fazer do canal o seu trabalho a tempo inteiro, são alguns dos elementos que atestam a sua profissionalização. Os vídeos de Sofia Barbosa costumam apresentar um *mix* das frivolidades do dia-a-dia e do *glamour* que o universo da microcelebrização proporciona: Sofia limpa a sua casa, é convidada para lançamentos de produtos, fotografa *looks* para conhecidas marcas de roupa, pede entrega de pizza aos domingos e viaja para esqui a convite de um patrocinador.

Este estudo teve como base a metodologia qualitativa respaldada na análise netnográfica (Fragoso et al. 2011), no sentido de promover a análise sistemática dos comentários dos subscritores e das práticas de consumo e sociabilidades protagonizadas pela jovem Sofia em 10 vídeos publicados em seu canal.

Para a seleção do *corpus* recorreu-se à análise de conteúdo (Igartua & Humanes, 2004) e à classificação de todos os vídeos partilhados pela *youtuber* no período de janeiro a outubro de 2018. Ao todo, 50 vídeos foram classificados em três diferentes esferas, segundo modelo de Florencia García-Rapp (2017): 1) esfera da comunidade – vídeos de *self-branding*, com a influenciadora a falar de si, assuntos da vida íntima, em tom pessoal, como se estivesse a conversar com uma amiga; 2) esfera comercial – a *vlogger* mostra as suas últimas compras ou “recebidos”, experimenta produtos, ensina a usá-los e apresenta marcas; 3) esfera híbrida – identificada neste trabalho para categorizar os vídeos que mesclam estilo e conteúdo das duas esferas acima e que, muitas vezes, corresponde aos vídeos patrocinados. Esta classificação identificou 21 vídeos pertencentes à esfera da comunidade, 12 vídeos referentes à esfera comercial e 17 da esfera híbrida.

Para a análise pormenorizada dos comentários, foi selecionada uma amostra de 10 vídeos baseada em dois critérios. O primeiro se refere a um equilíbrio entre estas três esferas. O segundo critério leva em consideração as métricas de popularidade e interação dos vídeos (*likes*, *dislikes*, comentários e visualizações) que representam *feedbacks* concretos do que os seguidores mais apreciam (Tomaz, 2017). Estes critérios de seleção garantiram a representatividade numérica dos comentários analisados – num total de

1961 – ao mesmo tempo que possibilitou uma diversidade da amostra conforme referido na Tabela 1 abaixo.

TÍTULO	ESFERA	SINOPSE
"Vlog: primeiros passos para a minha mudança"	Comunidade	O vídeo mais assistido de 2018. Mescla cenas em casa, com imagens externas, que incluem viagem de comboio de Porto para Lisboa e visitas a casas para arrendar na capital. A mudança de casa é o tema central, mas parte do vídeo dedica-se a mostrar produtos de beleza.
"Tag: 13 perguntas pessoais"	Comunidade	Este vídeo aparece em três rankings: mais visualizações, mais comentários e mais <i>likes</i> . Em estilo conversacional, Sofia fala frontalmente para a câmara e responde perguntas como "duas coisas que te irritam?", "o que costuma pedir no Starbucks?" e "um <i>guilty pleasure</i> ?".
"Nova casa em Lisboa!"	Híbrida	Vídeo patrocinado por uma marca de cosméticos. O título sugere que Sofia irá mostrar a nova casa, entretanto o foco ficou em torno dos produtos do patrocinador, os mesmos apresentados no "Vlog: primeiros passos para a minha mudança". É um dos vídeos que mais recebeu <i>dislikes</i> .
"A minha rotina matinal para os fins de semana"	Híbrida	Vídeo patrocinado por outra marca de cosméticos. Sofia protagoniza uma rotina de cuidados estéticos. As cenas mostram-na a acordar, tomar o café e a se maquilhar. Nota-se um estilo de edição diferente, em que a <i>youtuber</i> não se dirige à câmara e a narração é em <i>off</i> , alternada com trilha sonora.
"Lookbook swimwear 2018"	Comercial	Em formato videoclipe, Sofia está na praia a "desfile" vários biquínis da marca patrocinadora. Não há falas nem narração, apenas uso de banda sonora. Na caixa de descrição há informações sobre os biquínis e <i>links</i> para compra no site da marca.
"Chegou ao fim!"	Comunidade	O segundo vídeo mais visto do ano tem estilo confessional, alto grau de subjetividade, com Sofia a partilhar os anseios do fim da vida escolar. Imagens do quarto de Sofia são intercaladas por imagens da <i>youtuber</i> junto com os amigos no baile de formatura.
"Maquilha e fala: não vou para a faculdade e a minha alimentação"	Híbrida	Um vídeo que mescla estilo e conteúdo da esfera da comunidade e da esfera comercial. Enquanto se maquilha, Sofia comenta alguns assuntos abordados pelos seguidores. Fala sobre a pressão social para ir logo para a universidade ao mesmo tempo em que menciona a marca do <i>blush</i> que está a usar.
"Weekly vlog: sou uma tia babada!"	Comunidade	A <i>youtuber</i> partilha a sua rotina semanal. Conversa na sala da nova casa, prepara uma omelete, passa roupa e intercala com imagens externas em uma sessão de fotos, a visita a bebé de uma amiga também <i>youtuber</i> e em passeio à praia.
"O tempo passa rápido"	Híbrida	Vídeo comemorativo dos seis anos do canal. Edição que se assemelha a um videoclipe com narração em <i>off</i> e imagens de Sofia a caminhar por Lisboa sempre a segurar um caderno da marca patrocinadora, enquanto relembra momentos marcantes do seu canal.
"Haul back to school 2018"	Comercial	O vídeo que mais recebeu <i>dislikes</i> no ano apresenta a <i>youtuber</i> sentada no chão do seu quarto mostrando e experimentando várias peças de roupas que ganhou e comprou. Algumas peças são da marca patrocinadora do vídeo.

Tabela 1: Vídeos selecionados para compor o *corpus* da pesquisa

Observamos os comentários dos 10 vídeos considerando: 1) os temas abordados; 2) a interação dos seguidores com a *youtuber* e com outros seguidores no que diz respeito a conteúdos comerciais; 3) os pedidos de informação dos seguidores sobre produtos e marcas; 4) as suas perceções sobre a autenticidade da *youtuber* em relação a conteúdos comerciais, e 5) aprovação ou criticismo em relação aos conteúdos comerciais. Ao todo, foram analisados 1961 comentários e respostas de comentários, recuperados por meio do YouTube Comment Scraper¹ e organizados em uma planilha eletrônica. Como forma de melhor compreender o contexto em que estavam inseridos os comentários, analisamos também os vídeos, tendo em conta aspetos 1) visuais, como cenário, edição, enquadramento, pessoas que dividem a cena, atividades executadas; 2) verbais, como discurso íntimo, perguntas que faz ao público, conversa tipo *tête-à-tête*, atenção à autenticidade e ao que o público demonstra apreciar; e, 3) comerciais, como exibição de produtos, marcas e transparência sobre patrocínios.

O QUE AS AUDIÊNCIAS PENSAM SOBRE O HIBRIDISMO QUE PROCURA CONCILIAR AUTENTICIDADE E COMERCIALISMO?

Sofia tem uma narrativa permeada por um leve humor juvenil, que aborda assuntos de cunho pessoal e emocional. A sua retórica íntima tem função essencial na sua apresentação e é eficaz para (Carvalho, 2019, p. 98):

- identificar familiares e amigos: “neste momento estou sozinha em casa, a minha irmã foi com os meus pais para Lisboa e o meu irmão tá a trabalhar neste momento” (“Primeiros passos para a minha mudança de casa!”)²;
- falar sobre a sua casa: “houve muita gente que comentou no meu último *weekly vlog* que a luz da minha casa é muito bonita. Como vocês podem ver, é verdade. (...) Obrigada a toda a gente que reparou nisto” (“Weekly vlog: sou uma tia babada”);
- mostrar os seus hábitos: “mal eu acordo vou logo pra cozinha tomar o meu pequeno almoço e pra quem já viu os meus *vlogs*, já sabe o que que é. É iogurte, aveia e banana” (“A minha rotina matinal para os fins de semana”);
- reforçar a ideia de que o público a conhece: “sinceramente, eu acho que vocês sabem quase tudo sobre mim” (“Tag: 13 perguntas pessoais”);
- justificar uma possível falha: “hoje é domingo e antes de mais eu quero pedir desculpa porque ontem eu não gravei *vlog*. E sexta-feira tenho a certeza que não ficou assim um dia tão completo” (“Weekly vlog: sou uma tia babada!”).

Ao consumir estes conteúdos, os seguidores se regozijam com as semelhanças de gostos demonstrados por Sofia:

CHOCOLATE BAUNILHA E CARAMELO! Amiga, eu nunca gritei tão alto
SAME na minha vida! Cada vez te adoro mais. AHHH PODIAMOS SER
BOAS AMIGAS. (C.F. – “Tag: 13 perguntas pessoais”)³

¹ Ver <http://ytcomments.klostermann.ca>

² Todas as falas de Sofia e comentários dos vídeos foram transcritos tal como apresentados, podendo conter erros de pontuação ou redação incorreta de alguma palavra ou frase, além de símbolos gráficos. Os *emojis* foram retirados.

³ Muitos utilizadores do YouTube trocam os seus nomes reais por *nicknames*. Todos os comentários de utilizadores

Sinto-me tão orgulhosa de ti vejo te desde os meus 11 anos e agora tenho 14 e sinto que mereces tudo o que tens, quem dera um dia conhecer-te. (I.C. – “Primeiros passos para a minha mudança de casa”)

Sofia és igual a mim adoro massa à bolonhesa :3. (K. G. – “Tag: 13 perguntas pessoais”)

Acho que cada vez aprecio mais os teus videos Sofia. Edit: quando for da tua idade quero ter uma casa igual :). (C.F. – “Weekly vlog: sou uma tia babada”)

A sensação de proximidade com a *youtuber* é tamanha que há seguidores que nutrem um sentimento de gratidão e uma espécie de “confiança cega” por Sofia:

Ainda não vi o video mas ja deixei like e vim dizer que és a melhor pessoa do mundo e obrigada por me dares o maior apoio psicologicamente, i love you (F. F. – “A minha rotina matinal para os fins de semana”)

A narrativa íntima da *youtuber* torna-se exitosa quando a “Sofia amiga” se sobressai à “Sofia microcelebridade” e o trabalho no YouTube é visto como algo desinteressado ou “resultado inquestionável de uma fé inabalável na realização de um sonho ou de um empenho individual” (Tomaz, 2017, p. 162), como pode ser percebido neste comentário:

Este vídeo é tão inspirador!! Ver tudo o que conseguiste com o teu trabalho e dedicação e sem sequer esperares nada em troca. Que venham muitos mais anos de vídeos teus beijinho enorme Sofia. (S. M. – “O tempo passa rápido”)

Há subscritores, que, envolvidos por sentimentos de afeto e intimidade, não percebem claramente o viés mercadológico presente no canal. Além disto, o facto das audiências aparentemente não terem muitos conhecimentos sobre como funciona a cadeia produtiva da celebridade (sistema de algoritmos, programa de parceiros, contratos publicitários, agências de *marketing* de influência, investimento em equipamento e tecnologia, entre outros fatores) também ajuda a construir a ideia da fama como um resultado involuntário do talento ou do esforço das jovens microcelebridades como Sofia (Tomaz, 2017).

Tão importante quanto a retórica íntima para uma estratégia de *self-branding* eficaz é a *performance* autêntica. A *youtuber* reforça a ideia de que é importante “ser você mesma”, pela partilha de gostos (séries populares, festivais de música, lançamentos de novas marcas, dicas de viagens), pela afirmação do que define como um estilo próprio e por espontaneidade performada, (“erros” de gravação ou cenas inesperadas são mantidas na edição dos vídeos). Desta forma, enquanto grava, não pausa para abrir a porta para o entregador de pizza, ajustar o enquadramento, procurar os óculos na bolsa ou manusear o telemóvel. Em uma cena aparece sentada na sala de sua casa a falar para a

deixados nos vídeos usados neste trabalho são identificados pelas iniciais dos nomes ou *nicknames*, seguidas do título do vídeo no qual o comentário foi feito.

câmara, quando desvia rapidamente a atenção para avisar à irmã que ela havia derramado leite em cima de um livro e que precisava limpar logo aquilo (Carvalho, 2019).

O público dá indícios de que percebe Sofia de forma autêntica e costuma fazer comentários maioritariamente positivos e de incentivo, usando palavras como “original”, “verdadeiro”, “diferente” e “sincero” (Carvalho, 2019):

... Adorei a edição e a forma como, cada vez mais, te deixas transparecer verdadeiramente para este lado :) continua. (B.C. – “Weekly vlog: sou uma tia babada!”)

Muitos parabéns pelo vídeo adorei e sobretudo sei que foste muito sincera... (I.C. – “O tempo passa rápido”)

Gostaria de ver mais vídeos de moda e beleza, as tuas dicas dão sempre uma ajudinha pro dia a dia. Os teus vídeos são fantásticos e originais, fico sempre surpreendida e é isso q faz com q sejas amazing!!! (F. S. – “Weekly vlog: sou uma tia babada!”)

Parabéns Sofia, és um exemplo e uma inspiração tenho 12 anos e também quero criar um canal no YouTube Um grande beijinho, e continua, desejo-te tudo de bom. (C.R. – “O tempo passa rápido”)

Os elogios e palavras de incentivo estendem-se às suas recomendações de produtos e marcas:

Olá sofia, (...) tenho saudades dos teus videos de favoritos ajudavam me sempre muito a descobrir novos produtos roupas ou filmes!! Beijinhos adoro te <3. (D. – “Weekly vlog: sou uma tia babada!”)

O vídeo “Nova casa em Lisboa” tem o formato de *vlog*⁴ e nele a *youtuber* intercala cenas dentro de casa, falando diretamente para a câmara, com cenas externas na cidade de Lisboa. A jovem inicia a comentar sobre a mudança de casa e logo centraliza o assunto nos cuidados com a pele, alegando ter recebido muitos pedidos para que partilhasse a sua rotina de cuidados com a pele. Este é o mote para introduzir a publicidade paga de uma conhecida marca francesa de cosméticos. O vídeo de 11 minutos que, conforme sugere o título, deveria ter o foco na nova casa em Lisboa, tem cerca de quatro minutos dedicados à *youtuber* a apresentar os produtos da marca patrocinadora. Esta tentativa de “camuflar” o viés mercadológico por meio do título foi percebida por uma seguidora (Carvalho, 2019):

Sofia estava à espera dum vídeo a mostrares a tua nova casa. Não sei porque é que escolheste este título um pouco enganador. (C.S – “Nova casa em Lisboa”)

⁴ Vídeos que mostram as vivências pessoais da rotina de uma microcelebridade, como um diário pessoal compartilhado diante da câmara (Marôpo et al., 2018). Sofia costuma fazer com mais frequência o que ela nomeia de *weekly vlogs*, em que mostra os acontecimentos de uma semana inteira.

Na caixa de descrição havia um agradecimento à marca patrocinadora, entretanto, percebe-se, novamente, uma tentativa de manter a publicidade despercebida, ao analisar este comentário:

Adoro os teus vídeos, só tenho pena que não sinalizes quando fazes publicidade a alguma coisa, quer seja no vídeo ou na caixa de descrição é extremamente importante a sinalização das publicidades, mesmo que fosse na caixa de descrição com um *este video é patrocinado, porque claramente é patrocinado pela garnier. (C. – “Nova casa em Lisboa”)

Ou seja, é provável que o agradecimento feito por Sofia tenha sido inserido em um segundo momento após o *upload* do vídeo. Além deste comentário a cobrar transparência, identificámos outras manifestações críticas ao conteúdo publicitário presente no canal. Um comentário, com 18 *likes* de outros seguidores, destaca que nos últimos meses os vídeos de Sofia “não são mais os mesmos” e que muita gente sente que a *youtuber* parece gravar por obrigação, por estar a receber das marcas. O autor do comentário exemplifica ao citar aquele mesmo vídeo, em que Sofia passou metade do tempo a falar de um produto e praticamente não apresentou outros conteúdos.

Percebe-se, assim, que, seja pelo título “camuflado”, pela falta de menção ao patrocínio ou pela inserção casual dos produtos em meio às cenas do dia-a-dia, há um claro esforço para valorizar uma *performance* aparentemente autêntica do quotidiano de Sofia, em detrimento de uma maior transparência sobre o conteúdo patrocinado.

Estas estratégias de hibridização entre conteúdos da esfera comercial e da comunidade são novamente questionadas pelos subscritores no vídeo “A minha rotina matinal para os fins de semana”, que tem o patrocínio de outra renomada marca de cosméticos. Este foi um dos vídeos que mais recebeu *dislikes* e comentários negativos. A produção assemelha-se a um videoclipe com um roteiro pré-estabelecido que conta uma história: o que Sofia faz em uma manhã de fim de semana. O vídeo se inicia com Sofia a acordar na sua cama e termina com a *youtuber* a passear pelo parque. Neste entremeio, Sofia utiliza inúmeros produtos para a pele e maquilhagem, todos da marca patrocinadora. Novamente a omissão do conteúdo patrocinado foi percebida, o que leva, mais uma vez, à conclusão de que a menção à publicidade presente na caixa de descrição foi incluída após a publicação e, provavelmente, depois das manifestações de desaprovação.

Também surgiram críticas sobre a ética de Sofia por utilizar produtos de empresas que testam em animais. Uma seguidora comentou:

Sofia, volto a dizer, se quiseres utilizar maquilhagem mais ética, ou seja, cruelty free não é boa ideia usares e apoiares a Clinique. Testa em animais. (S. – “A minha rotina matinal para os fins de semana”)

Contudo, foi sobre o facto de o conteúdo comercial comprometer a aparência de autenticidade promovida por Sofia que incidiram as críticas com maior repercussão entre a audiência. Este comentário recebeu 93 *likes*:

Rotina só com uma marca não é uma rotina real. Não tem mal nenhum, mas fica demasiado óbvio que não é um vídeo realista e sincero. (C. – “A minha rotina matinal para os fins de semana”)

Este outro comentário também seguiu a mesma linha:

O vídeo está muito bom, mas na minha opinião não corresponde a realidade. Para começar o vídeo é patrocinado por marcas de maquilhagem e ninguém usa 10 cenas diferentes de maquilhagem antes de sair TODOS os dias... (U. – “A minha rotina matinal para os fins de semana”)

Houve também quem pedisse que Sofia não deixasse a sua autenticidade ser influenciada pelos patrocínios:

...por favor não deixes de ser “tu” e não deixes de dar a tua opinião sincera sobre os produtos e as marcas, apenas por causa dos patrocínios, porque pelo menos eu sempre te segui por seres super honesta e humilde, e seria uma pena se agora o começassem a deixar de ser para com os teus subs... Beijinho. (M. M. – “A minha rotina matinal para os fins de semana”)

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A análise dos comentários dos seguidores do canal *Sofia Barbosa* neste estudo contribui para um maior entendimento das sociabilidades infantis e juvenis no âmbito da cultura do consumo promovida no ambiente digital.

As audiências retribuem as estratégias de intimidade e autenticidade de Sofia com frequentes manifestações de afeto. Os elogios, os *feedbacks* positivos, as tentativas em encontrar afinidades com a *youtuber* ou os desejos de que Sofia se tornasse, realmente, uma amiga, para além dos ecrãs, são exemplos disto. Percebe-se também nesta relação de aparente proximidade, uma forte aceitação do conteúdo comercial fomentado pela jovem.

No entanto, é possível encontrar pontualmente exemplos que indicam que os apelos ao consumo presentes no canal não são assimilados sem nenhum tipo de sentido crítico. Em diversos momentos, há uma reflexividade em relação às práticas comerciais protagonizadas por Sofia, nomeadamente quando são dissimuladas.

A falta de transparência quanto aos patrocínios, quando percebida, não encontrou uma boa receção numa pequena parcela dos subscritores. Outras estratégias para ocultar a presença do conteúdo comercial, como no caso do título visto como “enganador”, também foram recebidas de forma crítica por parte do público. Alguns seguidores apontaram caminhos para resolver a questão com pedidos para que Sofia identifique sempre os conteúdos patrocinados. Embora raras, também foram encontradas manifestações críticas em relação às próprias marcas, como no caso da seguidora que questionou Sofia pelo uso de marcas que testam em animais, posicionando-se politicamente em defesa da causa.

Esta postura mais cética de alguns seguidores pode ser interpretada como uma noção incómoda de que, repentinamente, estão sendo catapultados do posto de “amigos que tudo sabem sobre Sofia” para o lugar de meros consumidores. É possível perceber nos comentários um sentimento de deslealdade perante a artificialidade de determinados conteúdos e a tentativa da *youtuber* em monetizar a partir de relações comerciais com determinadas marcas e produtos que são apresentadas como genuínas.

Estas manifestações de desencantamento com a *youtuber* podem contribuir para equilibrar uma visão romantizada que muitos subscritores têm das microcelebridades com uma compreensão mais racional sobre a indústria que os sustenta. Neste sentido, os conteúdos comerciais em alguns momentos não foram apenas um veículo de promoção de marcas e produtos, mas transformaram-se num espaço para que os seguidores também pudessem posicionar-se criticamente no espaço dos comentários.

Nestes momentos, a jovem audiência demonstra possuir alguma literacia que a ajuda a desenvolver competências para analisar e discernir os conteúdos encontrados no canal, incluindo os mercadológicos (Pereira, Pinto & Moura, 2015). No entanto, de uma maneira geral, os comentários demonstram que crianças e jovens pouco sabem (ou pouco se importam) sobre os processos comerciais imbricados no universo das microcelebridades digitais.

A presença de crianças e adolescentes na internet e nas redes sociais pode e deve ser interpretada também por um olhar positivo que descortina novas possibilidades para se constituírem como atores sociais que impactam o contexto à sua volta por meio da interação, da aprendizagem e da expressão das suas culturas e identidades. No entanto, há ainda um longo trabalho de literacia digital a ser feito para que crianças e jovens utilizadores das redes sociais percebam de maneira mais consciente como a indústria se tem valido da visibilidade e da credibilidade de microcelebridades como Sofia. Isto inclui não apenas as marcas, mas também os grandes conglomerados da internet, como a Google e o YouTube, que têm o seu modelo de negócio baseado na cooptação de conteúdos e audiências. É preciso mais e novos estudos neste sentido, tendo os media digitais como um amplo campo de estudo e as crianças e adolescentes como agentes fundamentais destas investigações.

REFERÊNCIAS

- Anderson, M. & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Washington: Pew Research Center. Retirado de <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Banet-Weiser, S. (2011). Branding the post-feminist self: girls' video production and YouTube. In M. C. Kearney (Ed.), *Mediated girlhoods: new explorations of girls' media culture* (pp. 277-294). Nova Iorque: Peter Lang.
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph.
- Castells, M. (2007). *A galáxia internet. Reflexões sobre internet negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carvalho, B. J. (2019). Entre o afeto e o consumo: percepções e interações de uma jovem youtuber e suas audiências. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61234>
- Chaves, S. (2017, 19 de novembro). 8 vloggers de beleza que deve seguir no Instagram. *Nít*. Retirado de <https://nit.pt/vanity/beleza/vloggers-beleza-seguir-instagram>
- Crawford, M. (2015). Introduction: attention as a cultural problem. In C. Matthew (Ed.), *The world beyond your head: on becoming an individual in an age of distraction* (pp. 3-28). Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux.
- Fragoso, S., Recuero, R. & Amaral, A. (2011). *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina.
- García-Rapp, F. (2017). Popularity markers on YouTube's attention economy: the case of Bubzbeauty. *Celebrity Studies*, 8(2), 228–245. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1242430>.
- Igartua, J. & Humanes, M. (2004). El método científico aplicado a la investigación en comunicación social. Aula abierta, Lecciones básicas. *Portal de la Comunicación*. Retirado de https://www.researchgate.net/profile/Maria_Humanes/publication/237584442_El_metodo_cientifico_aplicado_a_la_investigacion_en_comunicacion_social/links/00b49526104d2d1485000000/El-metodo-cientifico-aplicado-a-la-investigacion-en-comunicacion-social.pdf
- Jorge, A., Amaral, I. & Mathieu, D. (2018). The co-option of audiences in the attention economy: introduction. *Observatório* [Vol. Especial], 1-4.
- Jorge, A., Marôpo, L. & Nunes, T. (2018). 'I am not being sponsored to say this': a teen youtuber and her audience negotiate branded content. *Observatório* [Vol. Especial], 76-96.
- Khamis, S., Ang, L. & Welling, R. (2016). Self-branding, 'micro-celebrity' and the rise of Social Media Influencers. *Celebrity Studies*, 18, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/19392397.2016.1218292>
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *O ecrã global: cultura mediática e cinema na era hipermoderna*. Lisboa: Edições 70.
- Marôpo, L., Sampaio, I. & Pereira, N. (2018). Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. *Estudos em Comunicação*, 16(1), 175-195.
- Marwick, A. E. (2010). *Status update: celebrity, publicity and self-branding in web 2.0*. Tese de Doutoramento, New York University, Nova Iorque, EUA. Retirado de https://www.academia.edu/27795511/Status_Update_Celebrity_Publicity_and_Self_Branding_in_Web_2.0_PhD_Dissertation
- NRF & IBM. (2017). *Uniquely gen Z: executive report*. Retirado de <https://nrf.com/research/uniquely-gen-z>
- O'Neil-Hart, C. & Blumenstein, H. (2016, junho). *Why YouTube stars are more influential than traditional celebrities* [Post em blogue]. Retirado de <https://goo.gl/7YdeSD>
- Pereira, S., Moura, P. & Fillol, J. (2018). The youtubers phenomenon: what makes YouTube stars so popular for young people? *Fonseca, Journal of Communication*, 17, 107-123.
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga: CECS.
- Raun, T. (2018). Capitalizing intimacy: New subcultural forms of micro-celebrity strategies and affective labour on YouTube. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 24(1), 99–113. <https://doi.org/10.1177/1354856517736983>.
- Sampaio, I & Cavalcante, A. (2016). *Publicidade infantil em tempos de convergência*. Relatório final, Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.

- Senft, T. (2008). *Camgirls: celebrity and community in the age of social networks*. Estados Unidos: Peterlang.
- TEDx Talks. (2018). "Nunca Digas Nunca" | Sofia Barbosa | TEDxBraga. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=gtxNZwcwD9s>
- Tomaz, R. (2017). *O que você vai ser antes de crescer: youtubers, infância e celebridade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Van Dijck, J. (2017). Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. *Matrizes*, 11(1), 39-59. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v11i1p39-59>
- Williamson, D. (2016, 4 de março). Como as marcas podem usar influenciadores. *Meio e Mensagem*. Retirado de <http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2016/03/04/como-as-marcas-podem-usar-influenciadores.html>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Bárbara Janiques de Carvalho é doutoranda em Ciências da Comunicação na Universidade de Coimbra (Portugal) e investigadora no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade NOVA de Lisboa (Portugal). A sua investigação combina os *media* interativos, literacia mediática, cultura das microcelebridades e formas de socialização de crianças e adolescentes em redes sociais digitais. Possui mais de 10 anos de experiência trabalhando no setor de comunicação de organizações não-governamentais no Brasil, com assessoria de imprensa, produção de eventos, *social media*, marketing digital e *copywriting*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-7333>

Email: bjaniques@gmail.com

Morada: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Largo Porta Férrea, 3000-370 Coimbra, Portugal

Lidia Marôpo é Professora Assistente no Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal, e investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal. É doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade NOVA de Lisboa (2010), onde também realizou pós-doutoramento (2011-2012). Sua investigação aborda principalmente a relação entre crianças, jovens e *media*, com foco especial, nos últimos anos, na cultura digital. Tem participado de projetos e redes internacionais, como as "COST Actions Transforming Audiences" e "ySKILLS", e publicado em periódicos nacionais e internacionais como o *Journal of Children and Media e Communication & Society* e editoras como Palgrave e Routledge.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4687-7628>

Email: lidiamaropo@gmail.com

Morada: Campus do IPS, Estefanilha 2914 - 504 Setúbal | Portugal

* **Submissão: 19/12/2019**

* **Aceitação: 09/04/2020**

JOVENS, CIÊNCIA E *MEDIA*: PERCEÇÕES SOBRE A ASTRONOMIA E CIÊNCIAS DO ESPAÇO EM CONTEXTOS FORMAIS E INFORMAIS

Sara Anjos

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal / Universidade de Leiden, Países Baixos

Anabela Carvalho

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

O papel transversal dos *media* na aquisição de conhecimentos e na formação de opiniões e representações de assuntos de ciência tem uma importância reconhecida. Porém, existem poucos estudos que se debrucem sobre o modo como os jovens acedem, compreendem e criam conteúdos relacionados com a ciência, utilizando diversas plataformas e acionando diferentes literacias. O presente estudo procura explorar algumas pontes nesse sentido. Tendo como base públicos jovens interessados em ciência, nomeadamente em Astronomia e Ciências do Espaço, o estudo pretende averiguar o que estes valorizam na ciência e como se apropriam da informação científica para a tomada de decisão e a formação de opiniões sobre ciência. Os resultados confirmam que as aprendizagens informais têm um papel relevante no desenvolvimento de uma identificação com a ciência e na escolha por percursos académicos e profissionais com ela relacionados. Apesar de não procurarem notícias de ciência em geral, pesquisam informação específica de ciência de acordo com os seus interesses. A ausência de uma reflexão sobre como os discursos e as notícias de ciência são produzidos e filtrados pelos *media* e outros agentes de comunicação de ciência faz ressaltar a relevância da promoção de uma literacia crítica de ciência, que implica a ligação a outras literacias, incluindo a literacia mediática.

PALAVRAS-CHAVE

jovens; ciência; *media*; literacia científica; identidade

YOUTH, SCIENCE, AND MEDIA: PERCEPTIONS OF ASTRONOMY AND SPACE SCIENCES IN FORMAL AND INFORMAL CONTEXTS

ABSTRACT

The importance of the media, both in the acquisition of knowledge, and in the formation of opinions and representations of science subjects, has been widely acknowledged in research. However, there is still an insufficient number of studies which focus on how young audiences specifically access, understand and create science-related content via different platforms, thereby mobilising different literacies. The present empirical study seeks to explore some bridges in this regard. By looking at a young public interested in science, namely Astronomy and Space Sciences, we intend to ascertain what they value and how they appropriate scientific information in their social relations in order to build critical scientific literacy for decision-making and the formation of opinions about science. The main results of this study confirm that informal learning plays an important role not only in the development of identification with science by young people,

but also in the search for related academic and professional pathways. Although it confirms that younger people do not seek science news, the current study suggests that they do engage in seeking science-specific information according to their interests. The absence of a reflection on how science discourses and news are produced and filtered by the media and other science communication agents underlines the relevance of promoting critical science literacy, which seems to imply a link to other literacies, media literacy included.

KEYWORDS

young people; science; media; scientific literacy; identity

INTRODUÇÃO

Embora os *media* tenham um papel importante na formação da identidade dos mais novos (Buckingham, 2008; Davies & Horst, 2016; Dover, 2007; Nelms, Allen, Craig & Riggs, 2017), a sua influência na construção de uma literacia crítica de ciência e na formação de aspetos da identidade que se relacionam com (assuntos de) ciência por jovens tem sido pouco explorada. Ainda são poucos os conhecimentos sobre os seus hábitos de consumo de informação científica, nomeadamente em atividades de comunicação de ciência em contextos informais (em centros de ciência e nos *media*, por exemplo) e a influência que podem ter no desenvolvimento da literacia científica.

Vários estudos sugerem que os níveis de educação escolar e os *media* têm um papel na relação que os públicos constroem com a ciência, nomeadamente na participação em assuntos com ela relacionados ao longo da vida (Besley & Nisbet, 2013; Brossard & Scheufele, 2013; Peters et al., 2008; Suerdem, Bauer, Howard & Ruby, 2013). Dada a constante presença da ciência nos *media*, de forma explícita ou indireta, e a importância da tomada de decisões baseada em investigação científica, a capacidade de analisar criticamente informação científica veiculada pelos *media* é vista por muitos académicos como um relevante indicador da literacia científica (DeBoer, 2000; Jarman & McClune, 2010; Korpan, Bisanz, Bisanz & Henderson, 1997; Norris, Phillips & Korpan, 2003). Porém, estudos com vista a medir a literacia científica dos mais novos (e.g. Norris et al., 2003) focam-se mais na compreensão de factos e conhecimentos de ciência nas notícias, do que nos modos como os seus constructos e atores são representados nos diferentes *media*, influenciando as perceções da ciência e dos cientistas que vão sendo construídas.

Apesar de existirem evidências de que os *media* influenciam na criação da identidade cultural dos jovens (Rahim & Pawanteh, 2009; Török-Ágoston, 2017), falta analisar implicações na formação de opiniões e na tomada de decisões relacionadas com a ciência, como a aspiração e opção por uma carreira científica. Diversos relatórios (e.g. Cardoso, Mendonça, Paisana & Lima, 2016) atestam que os mais novos utilizam múltiplos dispositivos de acesso à informação (telemóveis, tablet e computadores, além da televisão) e que privilegiam as redes sociais para aceder a conteúdos de entretenimento e de pesquisa e partilha de informação. Parte desta informação poderá ser sobre ciência,

com um peso importante na interceção entre as aprendizagens formais e informais dos mais novos (Halkia & Mantzouridis, 2005).

O papel dos *media*, e em particular dos *media* digitais, não deve continuar a ser ignorado no conhecimento e nas competências que os mais novos desenvolvem (Pereira, Fillol & Moura, 2019), incluindo o que os jovens vão formando sobre a ciência e os cientistas (Tang, 2013; Tang & Moje, 2010). Se nas sociedades de conhecimento a aprendizagem de factos científicos ocorre por exposição espontânea em diversos contextos (Falk, Storksdieck & Dierking, 2007), e sobretudo para os jovens esta aprendizagem é permeada por uma forte presença dos *media* nos seus quotidianos, faz sentido procurar relações sobre a contribuição dos *media* para a construção da sua literacia científica. Por isso as inter-relações entre as diversas literacias que os mais jovens vão construindo, incluindo a literacia mediática e a literacia científica, merecem uma análise crítica continuada da parte dos cientistas sociais, fazendo confluir os estudos de comunicação e os de ciência-tecnologia-sociedade (Boczkowski, 2007).

Este estudo visa estabelecer pontes nesse sentido, tendo como referência públicos jovens interessados em ciência, nomeadamente Astronomia e Ciências do Espaço. Procura averiguar o que esses jovens valorizam na ciência, como se apropriam da formação científica a que acedem por diferentes meios e que usos fazem dela nas suas relações sociais. Neste sentido, pretende responder às seguintes questões:

- Que plataformas e meios privilegiam os públicos mais novos para aceder a conteúdos relacionados com ciência?
- Como agem os jovens em relação à partilha e ao diálogo sobre assuntos de ciência com a família, os amigos e, eventualmente, na escola e nos *media*?
- Que representações e aspirações estes públicos evidenciam em relação à ciência e aos cientistas do Espaço?

O artigo parte de considerações teóricas sobre as representações da ciência nos *media* e sobre o seu papel na formação da identidade dos jovens, articulando com a construção da literacia científica em contextos formais e informais. Depois de contextualizar o estudo e analisar os dados recolhidos, termina com reflexões sobre a necessidade de dar voz aos públicos mais novos, promovendo a sua capacitação, agência e envolvimento na criação de espaços, formais e informais, para a promoção do diálogo e da participação entre a ciência e a sociedade, com recurso a diferentes literacias.

OS JOVENS, A CIÊNCIA E OS MEDIA: CULTURA, IDENTIDADE E LITERACIA CRÍTICA DE CIÊNCIA

Não podemos ignorar a importância dos *media* na vida social, económica e cultural nas sociedades de hoje. Os discursos mediados e os artefactos tecnológicos que os assistem estão presentes no quotidiano das chamadas sociedades do conhecimento de uma forma tão indelével que por vezes se dilui noutros contextos de interação, sendo difícil isolar os seus efeitos em aspetos concretos da vivência das pessoas. Torna-se difícil negar que estes meios, ferramentas e redes digitais levam a diversas formas de aprendizagem e aquisição de competências (Buckingham, 2008; Pereira et al., 2019).

Para Buckingham (2008) são aprendizagens que se refletem em expressões de identidade e na capacidade dos indivíduos formarem opiniões de forma independente e criativa.

Estas expressões sociais e culturais da identidade assumem particular importância para os mais jovens, à medida que vão efetuando tomadas de posição e decisões que podem influenciar escolhas futuras em termos de opções profissionais, de relacionamentos e de modos de vida. Os recursos simbólicos que encontram e que utilizam para construir, expressar ou decifrar as suas próprias identidades, ou as dos outros, passam pelo uso dos *media* (Mendick & Moreau, 2013). Porque o conteúdo nos *media* não é neutro, a literacia mediática deve ir além de aprendizagens funcionais, para levar em conta a capacidade de avaliar informação de forma crítica, procurando perceber as representações simbólicas, os seus efeitos sociais, as intenções de quem produz conteúdos mediáticos, entre outros aspetos (Boczkowski, 2007; Buckingham, 2008).

Por sua vez, a construção de uma literacia científica implica chamar a si diversos contextos de aprendizagem e diferentes modos de pensar e de atuar face à ciência, olhando para ela de uma forma crítica (Carvalho, 2004; Priest, 2013). É esta a perspetiva que concebemos para uma literacia crítica de ciência, isto é, as capacidades para compreender motivações, valores, símbolos e relações de poder subjacentes ao discurso científico (nos seus múltiplos modos – verbal, imagético e outros), os contextos de produção e funcionamento social da ciência, e as suas implicações sociais, económicas e políticas (Gregory & Cahill, 2009; Jarman & McClune, 2010)1993.

Tanto os *mass media* como os *media* digitais são uma fonte primária de informação relacionada com questões científicas (Brossard & Scheufele, 2013; Bubela et al., 2009; Gerhards & Schäfer, 2009). Ao ter evoluído nos seus processos e práticas, a ciência tornou-se mais aberta e dependente de colaborações globais e interdisciplinares e de financiamento privado. Passou também a adotar práticas de comunicação em linha com as de outras organizações e empresas, recorrendo ao marketing e relações públicas, assim como a práticas e lógicas dos *media* (Bauer, 2008; Bucchi & Trench, 2014; Entradas, 2015). Os assuntos científicos foram multiplicados nesse ambiente virtual, não deixando dúvidas sobre o papel dos *media* na construção de narrativas relacionadas com a ciência, refletindo preocupações do público e afetando as suas perceções (Feinstein, 2015). Este uso generalizado dos *media* exige que se pense neles como mais do que “canais de informação científica” (Bucchi & Trench, 2014, p. 9). Para uma literacia científica num ambiente onde nem sempre é clara a distinção entre “entretenimento, promoção, informação, notícias e publicidade” (Priest, 2013, p. 140), não é suficiente a aquisição cognitiva de informação científica; importa uma perspetiva crítica para avaliar os contextos em que os discursos de ciência são criados.

Deste modo, a literacia científica relaciona-se com capacidades e conhecimentos que o indivíduo deve ser capaz de construir ao longo da vida (Falk, Storksdieck & Dierking, 2007), e que incluem a reflexão sobre as ações e intenções de diversos agentes intervenientes, reconhecendo que todas as informações passam por uma “filtragem” (Hofstein, Eilks & Bybee, 2011, p. 1466). Enquanto Feinstein (2011) questiona o papel da escola na preparação dos seus alunos para debates relacionados com temas de ciência,

nos *media* e em outros contextos da vida quotidiana, outros académicos destacam a capacidade de analisar criticamente informação científica veiculada nos *media* como uma meta importante no ensino formal (Jarman & McClune, 2010). As lógicas de mediação e de “filtragem” devem ser identificadas na maneira como a ciência é comunicada, reconhecendo que o público é um utilizador social ativo e reconstrutor de significados relacionados com a ciência (Cope & Kalantzis, 2009).

Considerando que a literacia mediática se expressa na capacidade de aceder, compreender e criar comunicações em diversos contextos (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer & Willett, 2005), importa perceber como pode ser considerada quando o contexto se relaciona com assuntos de ciência e qual o papel dos *media* no desenvolvimento da literacia científica e na promoção da identidade cultural relacionada com ciência. Numa perspetiva de literacia crítica (Gainer, 2010; Kellner & Share, 2007), os estudantes são incentivados a analisar a relação entre os *media*, as audiências, a informação e o poder, para depois produzirem alternativas ao discurso dominante, que tende a perpetuar desigualdades (de género, raciais e outras).

Estes aspetos merecem especial destaque em assuntos de ciência, uma vez que as mulheres, as classes sociais menos privilegiadas e alguns grupos étnicos minoritários estão pouco representados nas carreiras de ciência e tecnologia, especialmente nas ciências físicas e nas engenharias (DeWitt et al., 2013). A ligação entre ciência, poder e o papel masculino foi identificada como obstáculo para alguns grupos desfavorecidos (DeWitt & Bultitude, 2018; Lane, Goh & Driver-Linn, 2012; Miller, Eagly & Linn, 2015). A literacia mediática poderá ter aqui um importante papel, quer pelo potencial de capacitar a avaliação crítica das imagens da ciência perpetuadas nos *media*, como pela possibilidade de capacitar a construção de narrativas de ciência que levam em conta contextos e constrangimentos em que aquela é feita, desconstruindo discursos de poder e possibilitando um olhar crítico às múltiplas dimensões da construção do conhecimento.

O CONTEXTO: UMA ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO INFORMAL DE CIÊNCIA

A Universidade Júnior¹ (UJ) serviu de contexto para auscultar jovens estudantes do ensino não superior. Os dados foram recolhidos durante o programa de verão “Astronomia: dos conceitos à prática”², oferecido pelo Centro de Astrofísica da Universidade do Porto (CAUP) e pelo Planetário do Porto em julho de 2019.

A iniciativa “Verão em projeto” tem uma abrangência nacional e é promovida pela Universidade do Porto no âmbito da Universidade Júnior, sendo procurada como ocupação de férias para crianças e jovens do 5º ano ao 11º ano de escolaridade. Implementada desde 2005, a iniciativa tem uma procura muito elevada, com cerca de 6.000 vagas na edição de 2019. Inclui atividades promovidas por diferentes unidades orgânicas da instituição, desde faculdades a centros de investigação, que adequam a sua oferta ao

¹ Para mais informações sobre a iniciativa visitar <https://universidadejunior.up.pt/programas.php?p=verao-em-projeto-9-10-e-11>

² Retirado de <https://universidadejunior.up.pt/atividades.php?a=astronomia-dos-conceitos-a-pratica>

público de acordo com a sua idade e propósito do programa. Crianças e jovens têm a oportunidade de conhecer diferentes espaços da Universidade e participar em projetos e atividades variadas, desde práticas laboratoriais, trabalhos de campo, visitas de estudo, trabalhos de grupo, entre outros. Os participantes selecionam entre os diferentes programas aquele ou aqueles que melhor se ajustam aos seus interesses. Em 2019, como noutros anos, foi oferecida uma atividade específica relacionada com a Astronomia destinada a jovens do 9º ao 11º ano.

ASTRONOMIA: DOS CONCEITOS À PRÁTICA

A atividade promovida pelo CAUP, “Astronomia: dos conceitos à prática”, foi realizada em duas semanas de julho (8-12 de julho e 15-19 de julho de 2019) e envolveu dois grupos de 20 participantes cada. O seu objetivo: “que os participantes fiquem a saber um pouco mais sobre o Universo que nos rodeia”³. Em cada semana, os jovens puderam participar em aulas (sobre estrelas, galáxias, cosmologia, exoplanetas, telescópios, como fazer uma apresentação), laboratórios práticos (sobre meteoritos, exoplanetas, impressão), sessões de planetário e numa sessão de conversa com os investigadores. A Tabela 1 caracteriza cada grupo de participantes.

	SEMANA 1	SEMANA 2
Género	Feminino	13
	Masculino	7
Ano escolar frequentado em 2018/2019	9º	11
	10º	7
	11º	2

Tabela 1: Perfil dos participantes

Neste evento foi possível caracterizar os participantes quanto a: 1) motivações associadas à frequência de uma ação deste género; 2) plataformas e meios que utilizam para aceder a informação e conhecimentos de Astronomia; e 3) atitudes e comportamentos em relação à partilha e ao diálogo sobre assuntos de Astronomia com a família, os amigos e, eventualmente, na escola e nos *media*. Procuramos aspetos que associamos à literacia crítica de ciência e a sua relação com outras literacias.

METODOLOGIA

A combinação de metodologias apresentou-se como uma escolha apropriada para este estudo, num paradigma de investigação crítico e emancipatório. Foram usadas diferentes metodologias de recolha e de tratamento de dados (quantitativos e qualitativos), por serem complementares, tendo cada uma potencialidades e limitações específicas.

³ Retirado de <https://universidadejunior.up.pt/atividades.php?a=astronomia-dos-conceitos-a-pratica>

Assim, recolhemos informação recorrendo a metodologias mistas: inquéritos por questionário online; discussão em grupo; grupos focais e observação participante, com recurso a um diário de campo. Os dados recolhidos em áudio cumprem as normas éticas e do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)⁴.

Os jovens que auscultamos no âmbito da atividade “Verão em projeto” não serão representativos dos jovens “em geral”. Sabendo que existem reconhecidas desigualdades no acesso à ciência, os seus participantes provêm, muito provavelmente, de contextos socioeconómicos mais favorecidos e as suas opiniões sobre ciência serão influenciadas por este contexto. Contudo, o manifesto interesse pela ciência e pela frequência de uma atividade informal com ela relacionada torna-os num grupo de particular relevância para os objetivos desta pesquisa.

DESCRIÇÃO

O estudo exploratório permitiu auscultar jovens entre 14 e 18 anos quanto à sua relação com a ciência em espaços de carácter informal. Em Portugal, é por volta dos 14 e 15 anos que os alunos fazem opções quanto ao futuro percurso de nível secundário, escolhendo entre cursos científico-humanísticos, cursos artísticos especializados ou cursos profissionais. Perspetiva-se nesta fase que as preferências, atitudes e opiniões quanto à ciência estejam estabelecidas a um nível suficiente para poderem tomar esta decisão. Portanto, os jovens que frequentaram este programa em concreto manifestavam interesse nomeadamente em Física, Astronomia e Ciências do Espaço e equacionariam seguir alguma destas áreas como opção académica e profissional no futuro.

Para melhor compreender a relação que os participantes nesta atividade desenvolvem com a ciência e a contribuição dos *media* nessa relação, coletaram-se dados junto dos dois grupos de 20 participantes.

Depois de se ter dado a conhecer o estudo e confirmado o consentimento informado, num primeiro momento coletou-se informação com recurso a um diário de campo, incidindo na atividade “conversa com os investigadores”. De seguida realizou-se um inquérito por questionário a todos os participantes em cada semana, com simultânea discussão em grupo dos seus resultados. Para o efeito, recorreremos a um software informático, Wooclap⁵, que destaca e exibe em grande ecrã as frequências relativas das respostas dadas a cada questão. Portanto produziram-se e coletaram-se também dados qualitativos, pois essas respostas complementadas pela discussão em grupo permitiram aferir o porquê das opções tomadas e também esclarecer questões não previstas num questionário fechado. Deste modo, procuramos perceber ideias, atitudes, opiniões e vivências dos jovens que se relacionam com a ciência e com a atividade que frequentaram nessa semana.

Complementarmente, realizaram-se seis grupos focais (três em cada semana), com seis a oito participantes. Cada grupo foi confrontado com questões relacionadas

⁴ A informação aos pais foi agregada às demais autorizações requeridas pela UJ.

⁵ Informações disponíveis em <https://www.wooclap.com/>

com os objetivos patentes na Tabela 2⁶, ajustadas às intervenções dos participantes. As discussões variaram entre os 35 e os 55 minutos e foram gravadas em áudio.

1.	Identificar as principais representações e os significados mais comuns associados à astronomia e aos astrónomos e as principais fontes dessas representações (a família, os <i>media</i> , a escola, os pares, ou outros)
2.	Identificar atitudes, crenças e valores em relação à ciência em geral, à astronomia e à exploração espacial
3.	Identificar conceções sobre as profissões associadas à astronomia e à exploração espacial
4.	Identificar aspirações profissionais
5.	Identificar fontes de informação (consumos de informação de ciência) nos <i>media</i>
6.	Identificar perspetivas sobre o diálogo e a participação pública em assuntos de ciência em geral, e da astronomia em particular

Tabela 2: Objetivos específicos da recolha de dados através do questionário e do guião dos grupos focais

Depois da transcrição e da familiarização com os dados através de múltiplas leituras, analisamos a informação procurando temas com base num paradigma construtivista de interpretação de significados. Na análise temática tivemos em conta os objetivos do estudo, os temas presentes nas falas dos participantes e os assuntos abordados nos grupos de discussão. Apresentamos de seguida a análise sobre motivações, aspirações profissionais, representações e consumos de *media* no que respeita a assuntos de ciência.

ANÁLISE DOS DADOS

Tendo os jovens participantes expressado por vários meios o modo como percebem as suas motivações, atitudes e comportamentos em relação à Astronomia, apresentamos de seguida algumas considerações que envolvem pontes com os *media* e a escola.

CONSUMOS DE MEDIA E PARTILHA DE INFORMAÇÃO

Fontes de informação de ciência: os questionários revelaram que os participantes raramente procuram e/ou acedem a informação de ciência nos *media* convencionais e a maioria nunca ou quase nunca partilha ou comenta essa informação. Quando o fazem, dois terços privilegiam um motor de busca e a visita a sites institucionais de referência na área – os da National Aeronautics and Space Administration (NASA) e da European Space Agency (ESA) foram os mais referidos. Todos disseram usar redes sociais e alguns seguem páginas de instituições e canais no YouTube que publicam regularmente informação e conteúdos sobre ciência.

⁶ Para além dos objetivos indicados neste artigo, o estudo procurava ainda: 1) identificar motivações para frequentar as ações de comunicação de ciência e contextos associados; 2) identificar o que estes públicos conhecem e valorizam sobre as descobertas e aplicações científicas de astronomia no seu quotidiano; 3) identificar preferências quanto à forma e conteúdo das ações de comunicação de ciência; 4) analisar a autoavaliação dos seus conhecimentos de astronomia e dos processos de produção de conhecimento (forma de fazer ciência); 5) identificar mudanças ocorridas nos aspetos acima enunciados atribuídas à frequência de uma ação de comunicação de astronomia.

Se a informação for do seu interesse, estes jovens investem na procura de mais informação usando um motor de busca e selecionando sites fidedignos. Não procuram notícias de ciência em geral, mas pesquisam informação de ciência sobre temas do seu interesse e este interesse pode até ter surgido através de uma notícia que viram no seu *feed* de notícias nas redes sociais. Assim, destaca-se a sua iniciativa em seguir instituições nas redes sociais, como a NASA e a ESA, que publicam notícias e informação sobre ciência. Muitas vezes estas publicações servem de mote para pesquisar informação adicional sobre o tema, utilizando o motor de busca (habitualmente o Google) ou seguindo as ligações nelas sugeridas.

Eu acho que por exemplo uma pessoa que siga a NASA no Instagram à partida procurou pela informação, não é? Porque se seguiu é porque está interessada. (Participante do sexo feminino, 10º ano, grupo focal 6)

Nos grupos focais, os participantes tenderam a concordar com a seguinte afirmação:

a maioria dos utilizadores mais novos obtém notícias nos seus dispositivos móveis como resultado de estarem em plataformas como Facebook ou Twitter. Eles encontram as notícias, em vez de procurarem por elas. Fazem isto como resultado de viverem nos media, em vez de usarem os media. (Boczkowski, Mitchelstein & Matassi, 2017, p. 1785)

Sim, sim, sim, uma pessoa segue alguma coisa e depois encontra alguma informação. Para saber mais temos de procurar, mas nós encontramos a informação, não vamos à procura dela. (Participante do sexo masculino, 9º ano, grupo focal 5)

Eu acho que isso [seguir sites institucionais de ciência] traz vantagens e desvantagens porque podem aparecer notícias que são do nosso interesse, mas que nós nunca procuraríamos especificamente essa notícia e nós seguimos coisas que têm assuntos que nós gostamos e aparecem as notícias, depois claro podemos pesquisar e assim, mas é uma vantagem. (Participante do sexo feminino, 9º ano, grupo focal 5)

Apesar de referirem não procurar notícias de ciência nos *media*, os participantes mostraram estar informados quanto às notícias mais destacadas na imprensa – reconheceram a fotografia do buraco negro captada pela equipa internacional Event Horizon Telescope (EHT), por exemplo, que pouco tempo antes da realização deste estudo tinha tido uma forte presença nos *media* convencionais. Este encontro casual de notícias de ciência nas redes sociais parece ser satisfatório na tomada de consciência de notícias de ciência de grande cobertura pelos *media*.

A procura por sites fidedignos e informação rigorosa foi frequentemente referida. Os participantes salientaram que a escola falha na capacitação para a procura de informação de ciência em plataformas digitais e para o debate e a tomada de decisões sobre

assuntos de ciência. Para eles, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento poderiam aprender mais sobre isso, pela importância que tem no “aprender a ser cidadão” (participante do sexo masculino, 9º ano, grupo focal 6).

Sim, a escola é o ponto de partida para nós sermos cidadãos, então nós devíamos aprender tudo, ou seja, aprender isso é muito importante que nós poderemos tomar uma decisão e fazer uma mudança em alguma coisa e pelo menos o poderemos fazer informadamente (sic). (Participante do sexo feminino, 9º ano, grupo focal 5)

Para estes jovens, serão as instituições a conferir credibilidade à informação encontrada, pois quando questionados sobre os critérios utilizados para descortinar se uma notícia de ciência é credível ou não, remetem para nomes de pessoas ou de instituições mais populares no meio científico (como sites da NASA). Contudo, admitem que nem sempre é fácil aferir a credibilidade da informação de ciência e referem que deveriam aprender na escola a diferenciar informação fiável da demais informação:

claro, há sites que vê-se logo, mas há outros que não, que têm informação errada ou desatualizada. Por isso achava ser importante saber como procurar informação. (Participante do sexo feminino, 9º ano, grupo focal 5)

No que respeita a informação e conhecimentos de ciência, as discussões nos grupos focais revelaram tendências de consumo recorrendo aos *media*. Os interessados pela área destacaram a leitura de livros (os de Stephen Hawking foram referidos várias vezes), a visualização de séries (sobretudo a série *Cosmos*), documentários e apresentações (principalmente do National Geographic ou TedTalk). A leitura de livros e o consumo de séries parecem relevantes na descoberta e na afirmação de uma postura que pende para a adoção de uma identidade profissional relacionada com a ciência (físico e astrónomo, neste caso). De facto, todos os participantes com interesse manifesto na área partilhavam os seguintes consumos de *media*: nas redes sociais (sobretudo no Instagram) seguiam páginas de instituições relacionadas com o espaço, como as da NASA, ESA e European Southern Observatory (ESO); liam livros de divulgação de ciência relacionados com a Física ou Astronomia; viam séries e documentários na televisão ou no YouTube. Estes jovens procuravam aspetos com os quais sentiam uma identificação quer com os restantes participantes quer com os investigadores com quem contactaram, como ilustra o seguinte excerto:

queria dizer também que nas conversas com os investigadores houve um que me incentivou bastante porque eu realmente gosto bastante de Física e quando houve um a dizer que desde que leu o livro de Stephen Hawking passou a gostar de Física realmente fez-me pensar –“foi uma situação parecida com a minha” – li os livros de Stephen Hawking e é daí que vem o meu interesse por esta área. (Participante do sexo masculino, 10º ano, grupo focal 3)

Relativamente à criação de conteúdos, os participantes falaram na realização e apresentação de trabalhos para fins escolares. Afirmaram que os agentes educativos assumem que os jovens sabem efetuar pesquisas na internet e selecionar informação, não havendo preocupação em ensinar a fazê-lo, seja para assuntos de ciência ou outros. Referiram ainda que tinham pouco apoio da escola para iniciativas que fossem de encontro aos seus interesses de ciência, como palestras, debates e outros eventos, considerando-os importantes para se ser cidadão.

MOTIVAÇÕES, REPRESENTAÇÕES E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS

Cerca de metade dos participantes (59% na semana 1; 39% na semana 2) afirmaram ter interesse em Astronomia e Ciências do Espaço, ponderando seguir esta área ou outra relacionada, pelo que frequentaram a ação como forma de confirmar a intenção, a fim de perceber melhor o que faz um astrónomo e entrar em contacto com as matérias que perspetivam estudar na universidade. Para os mais indecisos, esta ação permitiria eliminar possibilidades quanto a opções académicas ou profissionais. Outros estavam curiosos para conhecer um pouco mais sobre Astronomia, optando por ocupar o seu tempo livre nas férias seguindo a sugestão de pais ou amigos.

Não percebemos diferenças de género quanto às aspirações destes jovens em relação à Física ou Astronomia. De facto, tanto rapazes como raparigas admitiram o seu interesse na área. Apesar de considerarem não existirem diferenças de género assinaláveis no acesso à profissão de astrónomo (nos questionários a grande maioria discordou da afirmação: “cientistas do espaço normalmente são homens”), quando discutiam sobre cientistas que conheciam, autores de livros na área ou séries e documentários que acompanhavam, referiram apenas homens (Stephen Hawking, Neil deGrasse Tyson, Carl Sagan, Michio Kaku). Uma das participantes referiu:

há mais astrónomos homens do que mulheres mas tem mais a ver com o facto de que (...) a educação informal que as mulheres recebem é um bocado diferente do que os homens recebem e portanto as mulheres estão normalmente menos ligadas a áreas como Astronomia do que os homens, de uma maneira informal, por exemplo em brinquedos, ou em séries ou em... no mundo informal os homens são desde cedo mais ligados a áreas de ciência e para tecnologia e coisas do género do que as mulheres e portanto isso vê-se nos na percentagem de mulheres que existem como ligadas a Astronomia, é o que eu acho. (11º ano, grupo de discussão do questionário na semana 1)

Embora assumindo não ter estereótipos quanto à representação do que é ser astrónomo, salientaram que os estereótipos existem na sociedade, sobretudo para pessoas mais velhas, ao considerar-se o astrónomo como uma “pessoa fechada, antissocial, focada nos cálculos, que não tem muita capacidade de falar com as pessoas, sim que está muito focada na sua área” (participante do sexo feminino, 9º ano, grupo focal

5). As pessoas “mais jovens já têm a noção que não é assim, os mais antigos é que veem assim” (participante do sexo masculino, 9º ano, grupo focal 5).

Para desfazer estereótipos sugerem que o facto de contactar com profissionais da área evidenciará que não existe uma tipologia relacionada com género ou cultura, mas sim uma diversidade de pessoas com um interesse comum. Para esta tomada de consciência sobre a existência de estereótipos relacionados com a ciência e os cientistas, assumindo que entre eles essas representações não existem, pode ter contribuído a experiência da UJ, que incluiu o contacto com profissionais de diferentes géneros e culturas.

Questionados sobre a frequência de certas atividades de ocupação de tempos livres, os participantes destacaram programas de TV sobre o Espaço (*Cosmos*, por exemplo) e filmes sobre o Espaço (*Interstellar* e *Perdido em Marte*, por exemplo). Isto sugere que, apesar dos jovens não procurarem muito o jornalismo científico, outros conteúdos mediáticos de entretenimento e ficção têm uma forte adesão. Outras opções mais referidas nos questionários foram: “falar com alguém sobre o Espaço” e “descobrir mais sobre o Espaço na internet”. Em discussão, os vídeo jogos sobre o Espaço foram criticados por alguns participantes como sendo irrealistas e mais de ficção científica do que de ciência. “Melhor são as simulações” (participante do sexo masculino, 10º ano, grupo de discussão do questionário na semana 2).

O ato de “falar com alguém sobre o tema de Astronomia” foi discutido entre os jovens, que veem a semana na UJ como uma forma de partilhar o interesse que têm em comum. Na escola, com os amigos e professores, essa possibilidade não existe, pois não encontram com frequência pessoas que demonstrem interesse na Astronomia e consideram que falar com os professores pode ser mal-entendido pelos pares (como “graxa”). Partilhar informação de Astronomia na internet também “não vale a pena” (participante do sexo feminino, 11º ano, grupo focal 4). Assim, a participação no evento é também uma forma de conhecer e dialogar com outros jovens interessados na área. Esta falta de interesse pela área que a maioria referenciou quando falava de amigos e familiares é atribuída à retirada dos conteúdos de Astronomia nas metas curriculares, o que – dizem – compromete o interesse geral das pessoas pelo tema.

Os participantes referiram também que a escola não os ensina a ler artigos científicos, nem a interpretar informação de ciência. Muitas vezes sentem a necessidade de melhor compreender o vocabulário usado na comunicação de ciência e que os cursos científico-tecnológicos não ensinam a comunicar, debater e apresentar resultados científicos. Aliás, sugerem que, tal como há Matemática Aplicada às Ciências Sociais para os cursos de secundário de Humanidades, também deveria haver Português Aplicado às Ciências, que englobasse estes aspetos que consideram cruciais para um futuro profissional na área das ciências. Este ponto é importante se considerarmos que um dos indicadores da literacia científica é justamente saber interpretar informação de ciência, como relatórios científicos veiculados nos *media*.

Na generalidade, os participantes foram muito críticos quanto à ausência da Astronomia e Ciências do Espaço em espaços formais de aprendizagem, sugerindo a realização de palestras e debates ou a participação em visitas de estudo e projetos como

essenciais para a promoção desta área científica (e até de outros assuntos de interesse para outros alunos) na escola. Neste sentido, infere-se do discurso dos participantes que a escola falha na preparação de cidadãos, ao não diversificar as suas ofertas, nem agenciar os seus alunos para a participação e o diálogo em assuntos de ciência, nomeadamente com recurso aos *media*.

CONCLUSÕES

Uma conclusão interessante deste estudo foi a constatação de uma crítica quase unânime por parte dos participantes à ausência ou pouca expressividade do tema da Astronomia e Ciências do Espaço nos currículos escolares em Portugal. Não sendo a escola a promover o interesse nesta área, parece-nos evidente que as atividades de carácter informal assumem um papel importante na sua promoção. Livros, filmes, documentários e apresentações em diferentes formatos parecem ser preponderantes na definição de uma identidade relacionada com a ciência, o que destaca o papel das aprendizagens informais, nomeadamente nos *media*, nessa definição. Podemos inferir que estes consumos contribuem para a imagem e os conhecimentos de ciência que os mais novos vão construindo, contribuindo para a sua literacia científica (Tang, 2013; Tang & Moje, 2010). Neste sentido, além de considerar a análise de notícias de relatórios científicos veiculados nos *media* como um indicador do nível de literacia dos estudantes (Korpan et al., 1997; Norris et al., 2003), analisar de forma crítica informação e representações de ciência nos diferentes tipos de *media* poderá ser um indicador mais robusto de uma literacia científica crítica.

Embora os participantes deste estudo façam referência a estereótipos existentes nas representações da ciência em sociedade (de género, de classe e de etnia, por exemplo), disseram estar imunes a eles, mostrando um certo grau de análise crítica que pode ser fruto da própria experiência vivida e do encontro com a diversidade de elementos da comunidade científica a trabalhar no CAUP. Apesar disso, quando se referiam a cientistas que seguiam nos *media*, apenas realçaram cientistas homens, numa discreta alusão a um papel masculino de autoridade, poder e credibilidade da ciência ainda prevalecente em diversos espaços, formais e informais, nomeadamente nos *media* (DeWitt & Bultitude, 2018; Lane et al., 2012). Tomando este aspeto em consideração, parece-nos estar por explorar o potencial contributo dos *media* e das aprendizagens de ciência em contextos não formais para o desenvolvimento da literacia crítica de ciência, nomeadamente no questionamento de discursos sobre ciência e de representações dos cientistas nos *media*.

O que observamos parece contrariar a ideia de que os jovens não procuram informação de ciência. Apesar de não pesquisarem deliberadamente notícias de ciência em geral, encontrando-as antes de forma casual, os jovens seguem nas redes sociais páginas de instituições que vão de encontro aos seus interesses. Esses encontros casuais com notícias de ciência muitas vezes servem de mote para a pesquisa de informação complementar, impulsionada por interesses particulares. Os jovens entendem que esta

atitude está relacionada com a procura de notícias de ciência, em momentos de lazer, quando estão a usar plataformas sociais, o que é condizente com o consumo de notícias em geral. Boczkowski et al. (2017) referem que o consumo de notícias pelos jovens surge de forma indiferenciada do resto da informação social e de entretenimento que surge nas redes sociais digitais, e avançam que esse consumo de forma casual está ligado ao acesso frequente à internet em dispositivos móveis, acedendo a informação várias vezes ao dia e em qualquer lugar, vendo apenas uma parte do conteúdo, normalmente de forma superficial. Esta forma superficial e casual pode justificar as parcas ou quase inexistentes atitudes de partilha ou de comentário relativamente às notícias, observadas também relativamente às notícias de ciência neste estudo.

A maioria dos participantes expressou uma identificação com áreas de ciências (nomeadamente Física e Astronomia) muitas vezes efetuada por oposição à área das letras e humanidades. Falas que incluíam referências ao “eles” e “nós” foram frequentes, levantando preocupações sobre a forma compartimentada como veem os processos de ciência, com poucas reflexões sobre outros contextos e ligações da ciência em sociedade, para além dos factos, conhecimentos ou aplicações de ciência. A ideia de que esta nos pode “salvar” e melhorar a vida das pessoas parece desconsiderar os constrangimentos dos processos e contextos sociais, económicos e financeiros em que a ciência é feita, aos quais os participantes parecem estar completamente alheios (exceção feita à questão do financiamento, que alguns referiram nos seus discursos).

Percebemos que os participantes estavam confortáveis como recetores de informação de ciência em espaços que consideraram de autoridade e credibilidade. Perspetivando-se que possam ser futuros cientistas, a iniciação a debates sobre como podem comunicar o seu próprio trabalho de ciência (nos *media* e noutros espaços) e como podem promover a participação democrática e *governança* da ciência (Lewenstein, 2015) numa relação dialógica entre esta e a sociedade poderia ser incentivada na escola e em contextos informais de comunicação de ciência. O desenvolvimento de competências enquanto não apenas consumidores, mas também como potenciais produtores de conteúdos poderia ser uma oportunidade para trabalhar em convergência as literacias críticas para a ciência e para os *media*.

AGRADECIMENTOS

Sara Anjos detém uma bolsa de investigação (SFRH/BD/123276/2016) cofinanciada pela FCT/FSE/MCTES através de fundos nacionais.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020. O Financiamento Plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UIDB/00736/2020) apoiou a revisão linguística da versão inglesa do artigo.

REFERÊNCIAS

- Bauer, M. W. (2008). Paradigm change for science communication: commercial science needs a critical public. In D. Cheng; M. Claessens; T. Gascoigne; J. Metcalfe; B. Schiele & S. Shi (Eds.), *Communicating science in social contexts* (pp. 7-25). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8598-7_1
- Besley, J. C. & Nisbet, M. (2013). How scientists view the public, the media and the political process. *Public Understanding of Science*, 22(6), 644-659. <https://doi.org/10.1177/0963662511418743>
- Boczkowski, P. (2007). Bridging STS and communication studies: scholarship on media and information technologies. In U. Felt, R. Fouché, C. A. Miller & L. Smith-Doerr (Eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 949-977). Cambridge: MIT Press.
- Boczkowski, P., Mitchelstein, E. & Matassi, M. (2017). Incidental news: how young people consume news on social media. In T. X. Bui & R. Sprague (Eds.), *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1785-1792). <https://doi.org/10.24251/HICSS.2017.217>
- Brossard, D. & Scheufele, D. A. (2013). Science, new media, and the public. *Science*, 339(6115), 40-41. <https://doi.org/10.1126/science.1232329>
- Bubela, T., et al. (2009). Science communication reconsidered. *Nature Biotechnology*, 27, 514-518. <https://doi.org/10.1038/nbto609-514>
- Bucchi, M. & Trench, B. (2014). Science communication research. In M. Bucchi & B. Trench (Eds.), *Routledge handbook of public communication of Science and Technology* (pp. 1-14). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203483794.ch1>
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1-22). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S. & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. Londres: Ofcom
- Cardoso, G., Mendonça, S., Paisana, M. & Lima, T. (2016). *Perfil sociodemográfico do consumo de notícias em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Carvalho, A. (2004). Política, cidadania e comunicação 'crítica' da ciência. *Comunicação e Sociedade*, 6, 35-49. [https://doi.org/10.17231/comsoc.6\(2004\).1227](https://doi.org/10.17231/comsoc.6(2004).1227)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Davies, S. R. & Horst, M. (2016). *Science communication: culture, identity and citizenship*. Londres: Palgrave Macmillan.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- DeWitt, J. & Bultitude, K. (2018). Space Science: the view from european school students. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9759-y>
- DeWitt, J., Osborne, J., Archer, L., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2013). Young children's aspirations in science: the unequivocal, the uncertain and the unthinkable. *International Journal of Science Education*, 35(6), 1037-1063. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608197>

- Dover, C. (2007). Everyday talk: investigating media consumption and identity amongst school children. *Participations*, 4(1). Retirado de http://www.participations.org/Volume%204/Issue%201/4_01_dover.htm
- Entradas, M. (2015). Envolvimento societal pelos centros de I&D. In M. d. L. Rodrigues & M. Heitor (Eds.), *40 anos de políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 503-518). Coimbra: Almedina.
- Falk, J. H., Storksdieck, M. & Dierking, L. D. (2007). Investigating public science interest and understanding: evidence for the importance of free-choice learning. *Public Understanding of Science*, 16(4), 455-469. <https://doi.org/10.1177/0963662506064240>
- Feinstein, N. (2011). Salvaging science literacy. *Science Education*, 95(1), 168-185. <https://doi.org/10.1002/sce.20414>
- Feinstein, N. W. (2015). Education, communication, and science in the public sphere. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(2), 145-163. <https://doi.org/10.1002/tea.21192>
- Gainer, J. S. (2010). Critical media literacy in middle school: exploring the politics of representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.5.2>
- Gerhards, J. & Schäfer, M. S. (2009). Two normative models of science in the public sphere: human genome sequencing in German and US mass media. *Public Understanding of Science*, 18(4), 437-451. <https://doi.org/10.1177/0963662507082891>
- Gregory, A. & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Halkia, K. & Mantzouridis, D. (2005). Students' views and attitudes towards the communication code used in press articles about science. *International Journal of Science Education*, 27(12), 1395-1411. <https://doi.org/10.1080/09500690500102912>
- Hofstein, A., Eilks, I. & Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education – a pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(6), 1459-1483.
- Jarman, R. & McClune, B. (2010). Developing students' ability to engage critically with science in the news: Identifying elements of the 'media awareness' dimension. *The Curriculum Journal*, 21(1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/09585170903558380>
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: a reader* (pp. 3-23). Nova Iorque: Peter Lang Publishing.
- Korpan, C. A., Bisanz, G. L., Bisanz, J. & Henderson, J. M. (1997). Assessing literacy in science: evaluation of scientific news briefs. *Science Education*, 81(5), 515-532. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199709\)81:5<515::AID-SCE2>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199709)81:5<515::AID-SCE2>3.0.CO;2-D)
- Lane, K. A., Goh, J. X. & Driver-Linn, E. (2012). Implicit science stereotypes mediate the relationship between gender and academic participation. *Sex Roles*, 66(3), 220-234. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0036-z>
- Lewenstein, B. V. (2015). Identifying what matters: science education, science communication, and democracy. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(2), 253-262. <https://doi.org/10.1002/tea.21201>
- Mendick, H. & Moreau, M.-P. (2013). New media, old images: constructing online representations of women and men in science, engineering and technology. *Gender and Education*, 25(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740447>

- Miller, D. I., Eagly, A. H. & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631–644. <https://doi.org/10.1037/edu0000005>
- Nelms, C., Allen, M. W., Craig, C. A. & Riggs, S. (2017). Who is the adolescent environmentalist? Environmental attitudes, identity, media usage and communication orientation. *Environmental Communication*, 11(4), 537-553. <https://doi.org/10.1080/17524032.2016.1275733>
- Norris, S. P., Phillips, L. M. & Korpan, C. A. (2003). University students' interpretation of media reports of science and its relationship to background knowledge, interest, and reading difficulty. *Public Understanding of Science*, 12(2), 123-145. <https://doi.org/10.1177/09636625030122001>
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Peters, H. P., Brossard, D., de Cheveigne, S., Dunwoody, S., Kallfass, M., Miller, S. & Tsuchida, S. (2008). Interactions with the mass media. *Science*, 321(5886), 204-205. <https://doi.org/10.1126/science.1157780>
- Priest, S. (2013). Critical science literacy: what citizens and journalists need to know to make sense of science. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 33(5–6), 138-145. <https://doi.org/10.1177/0270467614529707>
- Rahim, S. A. & Pawanteh, L. (2009). Media penetration and cultural identity among young adults in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(2), 225-233.
- Suerdem, A., Bauer, M. W., Howard, S. & Ruby, L. (2013). PUS in turbulent times II – a shifting vocabulary that brokers inter-disciplinary knowledge. *Public Understanding of Science*, 22(1), 2-15. <https://doi.org/10.1177/0963662512471911>
- Tang, K.-S. (2013). Out-of-school media representations of science and technology and their relevance for engineering learning. *Journal of Engineering Education*, 102(1), 51-76. <https://doi.org/10.1002/jee.20007>
- Tang, K.-S. & Moje, E. B. (2010). Relating multimodal representations to the literacies of science. *Research in Science Education*, 40(1), 81-85. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9158-5>
- Török-Ágoston, R. (2017). Education and social media. *Journal of Media Research*, 10(2 [28]), 166-184. <https://doi.org/10.24193/jmr.28.12>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Sara Anjos é aluna de doutoramento na Universidade do Minho e na Universidade de Leiden. A sua investigação centra-se em Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade, particularmente no envolvimento do público jovem com a Astronomia. É licenciada em Astronomia, tem um Mestrado em Ciências da Educação e um MBA. É membro de vários grupos de investigação em Ciência, Comunicação e Educação e foi coordenadora do Gabinete da Língua Portuguesa de Astronomia para o Desenvolvimento (PLOAD-IAU) até 2017.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8544-7471>

Email: saraanjos@gmail.com

Morada: Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal;
Leiden University, Sylvius, Sylviusweg 72, 2333 BE Leiden

Anabela Carvalho (PhD, University College – Londres) é Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, em Portugal. Desenvolve investigação sobre as diversas formas de ambiente, comunicação de ciência e política, com foco particular nas alterações climáticas. Publicou diversos livros, entre eles *Communicating climate change: discourses, mediations and perceptions* (2008), *Citizen voices: enacting public participation in science and environment communication* (com L. Phillips e J. Doyle; 2012), *Climate change politics: communication and public engagement* (com T. R. Peterson; 2012). Atualmente é diretora do Doutoramento em Estudos de Comunicação: Tecnologia, Cultura e Sociedade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7727-4187>

Email: carvalho@ics.uminho.pt

Morada: Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

* **Submissão: 23/12/2019**

* **Aceitação: 14/04/2020**

PROTEÇÃO DOS MENORES NO CONTEXTO DIGITAL EUROPEU: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE PAIS, ACADEMIA, REGULADORES E INDÚSTRIA

Aurora Labio-Bernal

Faculdade de Comunicação, Universidade de Sevilha, Espanha

Lorena R. Romero-Domínguez

Faculdade de Comunicação, Universidade de Sevilha, Espanha

María José García-Orta

Faculdade de Comunicação, Universidade de Sevilha, Espanha

RESUMO

Este artigo representa a fase inicial de um projeto mais vasto conduzido pelo grupo de investigação “Media, política de comunicação e democracia na União Europeia” que está atualmente a desenvolver o estudo “Políticas de comunicação, plataformas SVOD e educação de valores para menores no mercado único digital (2020-2022)”. Neste estudo, pretendemos explorar a ideia de que, além das considerações tecnológicas, é necessário alargar o âmbito da proteção infantil, estabelecendo colaboração mútua entre entidades reguladoras, distribuidores e serviços de vídeo *on demand*, bem como organizações de consumidores e de pais, num esforço para melhorar ainda mais a cooperação e o entendimento mútuo (Grupo Europeu de Reguladores dos Serviços de Comunicação Audiovisuais, 2017b, p. 75). Tendo por base este objetivo, consideramos que a esfera académica também pode ser convidada para este abrangente debate sobre proteção infantil, a fim de contribuir para um aspeto fundamental: a educação audiovisual e mediática como um pilar essencial de proteção, além de filtros, limites externos e rotulagem eletrónica. Assim, defendemos uma visão que considera não apenas os aspetos digitais (*digital stuff*), mas também destaca a necessidade de aspetos éticos (*ethos stuff*) (Goggin, 2008, p.89). A esse respeito, é essencial uma revisão da literatura sobre o conceito de literacia mediática. A metodologia qualitativa envolve uma análise das indicações da União Europeia e a sua implementação em Espanha. Nesta fase, realizámos pesquisas de dados secundários com base numa análise narrativa dos documentos e programas de diferentes instituições, a fim de mapear a evolução da questão nos últimos anos, num momento em que o ambiente digital mudou muito rapidamente. Este tipo de análise também é conduzido nas iniciativas de empresas europeias e espanholas, no sentido de determinar se estão a implementar estratégias de proteção à criança.

PALAVRAS-CHAVE

literacia digital; menores; proteção; Europa; reguladores

PROTECTION OF MINORS IN THE EUROPEAN DIGITAL AUDIOVISUAL CONTEXT: A NECESSARY DIALOGUE BETWEEN PARENTS, ACADEMY, REGULATORS AND INDUSTRY

ABSTRACT

This paper represents the initial phase of a larger project being developed by the “Media, communication policy and democracy in the European Union” research group, which is currently working on the study “Communication policies, SVOD platforms and values education for minors in the single digital market (2020-2022)”. We wish to pursue in this study that, beyond technological considerations, it is necessary to expand the scope of child protection by establishing mutual collaboration between regulators, distributors and video on demand services, as well as consumers and parents’ organisations, in an effort to further enhance cooperation and mutual understanding (European Regulators Group for Audiovisual Media Services, 2017b, p. 75). It is for this reason that we believe that the academic sphere can also be invited into this wide-ranging discussion on child protection to contribute reflections on a key aspect: audiovisual and media education, an essential pillar of protection in addition to filters, external limits, and electronic labelling. We thus uphold a vision that not only considers the “digital stuff” but also highlights the need for “ethos stuff” (Goggin, 2008, p.89). In this respect, we have considered it essential a literature review on the concept of media literacy. Secondly, our qualitative methodology involves an analysis of the instructions issued by the European Union and their implementation in Spain. In this stage, we have conducted desk research based on a narrative analysis of the documents and programs of different institutions in order to chart the evolution of the question in recent years, at a time when the digital environment has changed more quickly than ever before. This same type of analysis is also conducted on the initiatives of European and Spanish companies to determine whether they are implementing child protection strategies.

KEYWORDS

digital literacy; minors; protection; Europe; regulators

INTRODUÇÃO

Na introdução ao seu relatório *Protection of minors in the audiovisual media services: trends & practices*, o Grupo Europeu de Reguladores dos Serviços de Comunicação Audiovisuais (ERGA, 2017b) faz especial referência à necessidade da colaboração entre empresas de comunicação e entidades reguladoras, no sentido de fornecer ferramentas e mecanismos que permitam aos pais proteger os seus filhos na era digital, de acordo com as respetivas preferências (p. 4).

Além disso, há alguns meses, na “Provuldig Conference”, apresentámos referências sobre como, na esfera académica, a investigação de Lievens, Livingstone, McLoughlin, O’Neill e Verdoodt (2018), Potter e Steemers (2017), entre outros, evidenciou a necessidade de regular o atual ambiente audiovisual para proteger as crianças. Embora estes estudos tenham mais uma vez demonstrado a complexidade da questão num mundo globalizado, parece existir um consenso entre os académicos sobre questões básicas comuns para garantir a proteção de menores. Tirámos mesmo algumas conclusões interessantes no nosso estudo sobre a proposta apresentada por Livingstone e Third (2017) em relação à utilização do debate tecnológico para exigir dignidade e

proteção para as crianças em contextos de desvantagem. Desta forma, também integramos o debate entre a competência digital e a competência digital informacional, um debate que inevitavelmente nos leva à literacia mediática (Area & Guarro, 2012; Valverde, de Pro-Bueno & González, 2018).

Uma característica notável do relatório produzido pelo ERGA (2017a, p. 68) é a proposta de uma experiência técnica e de um projeto piloto denominado “Miracle”, destinado a desenvolver um modelo eletrónico standardizado para classificação etária no contexto audiovisual, que seria aplicável além fronteiras e em diferentes dispositivos digitais. É importante ter em conta que há alguns anos atrás o consumo de conteúdos audiovisuais por menores de idade podia ser controlado através da classificação e rotulagem com base na idade dos diferentes produtos consumidos fora do contexto eletrónico. No entanto, os novos caminhos de acesso online ao conteúdo audiovisual exigem uma nova forma de pensar sobre as informações que estas classificações fornecem. Foi com isto em mente que o projeto “Miracle” foi lançado, para fornecer um sistema único de classificação e rotulagem com base na idade e nos modelos existentes. Desta forma, a experiência serviu para realçar como o cruzamento de dados sobre estas classificações poderia ser útil para a indústria, as instituições educacionais e os utilizadores. Os consórcios participantes foram o British Board of Film Classification (BBFC), o Netherlands Institute for Classification of Audiovisual Media (NICAM), a autoridade que gere o sistema pan-europeu de autorregulação de jogos de vídeo (PEGI), a Associação Alemã de Autorregulação Voluntária de Prestadores de Serviços de Comunicação Digital (FSM) e o National Safer Internet Centre, na República Checa. Todas estas organizações participaram no “Miracle” num esforço para desenvolver um ecossistema de rotulagem eletrónica e online baseada na idade (infraestruturas, serviços e aplicações) que pudesse ser aplicado ao mesmo conteúdo, independentemente da jurisdição, e aos diferentes membros da UE, mesmo aqueles que têm legislação diferente relacionada com a proteção da criança.

Outro aspeto que consideramos ser muito relevante para o nosso estudo é o reconhecimento do uso indiscriminado de diferentes dispositivos pelas crianças para consumir conteúdo, como mostra a figura seguinte.

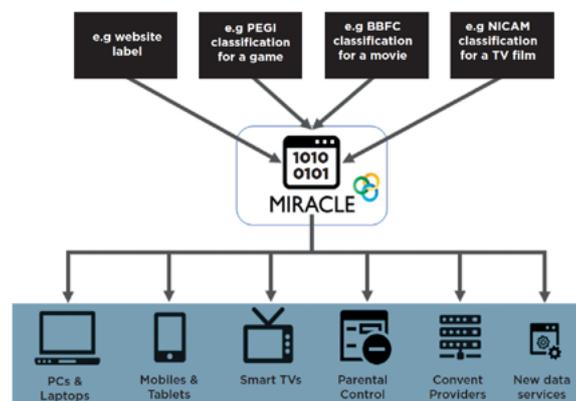


Figura 1: Interoperabilidade (projeto “Miracle”)

Fonte: ERGA, 2017a, p. 7

Em Espanha, por exemplo, os dispositivos mais utilizados por menores para aceder à internet são os telemóveis (76%), seguidos das televisões inteligentes (72%), consolas de videojogos (29%), computadores (28%) e tablets (26%), de acordo com o relatório *Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática* (Garmendia et al., 2019, p. 17). De acordo com a figura acima, o sistema de classificação único proposto pelo projeto “Miracle” também se destina a ser aplicável a todos os dispositivos e a coexistir com outros filtros, como o controlo parental, ao mesmo tempo que pode ter utilidade para os fornecedores de conteúdo e ser aplicado a novos serviços de dados.

No entanto, apesar das interessantes contribuições oferecidas pelo projeto “Miracle”, temos de salientar que, à semelhança de outras iniciativas da UE, não é um projeto obrigatório e, por isso, cabe aos estados-membros optarem voluntariamente pela sua adoção.

Mas além desta consideração tecnológica, o relatório do ERGA (2017b, p. 75) conclui que é necessário alargar o âmbito da proteção infantil, estabelecendo uma colaboração mútua entre entidades reguladoras, distribuidores e serviços de vídeo *on demand* (VOD), bem como organizações de consumidores e de pais, num esforço para melhorar ainda mais a cooperação e o entendimento mútuo. O relatório aponta inclusive para a possibilidade de estabelecer um documento para um público mais vasto, sob a forma de um guia de boas práticas.

HIPÓTESES E OBJETIVOS

Esta é precisamente a linha de investigação que pretendemos seguir neste estudo, indo além de um modelo meramente tecnológico. É por este motivo que acreditamos que a esfera académica também pode ser convidada para este amplo debate sobre a proteção da criança, a fim de contribuir para um aspeto-chave: a educação audiovisual e mediática, um pilar essencial de proteção, além de filtros, limites externos e rotulagem eletrónica. Assim, defendemos uma visão que tem em consideração não apenas os aspetos digitais, *digital stuff*, mas também destaca a necessidade de aspetos éticos, *ethos stuff* (Goggin, 2008, p. 89).

Com base nestas considerações, para esta investigação colocámos as seguintes hipóteses:

1. as ferramentas tecnológicas (controlo parental, rotulagem baseada na idade e sistemas de filtragem) não são suficientes para proteger os menores no ambiente digital;
2. os mecanismos para prevenir danos e riscos para os menores têm de basear-se numa nova forma de olhar para a literacia mediática como uma tarefa partilhada entre reguladores, pais, educadores e produtores de conteúdos.

Para testar estas hipóteses, propusemos uma série de objetivos. O primeiro envolve uma revisão da definição do conceito “literacia mediática”, num esforço para compreender como as novas formas de consumo exigem que reavaliemos o que é a literacia

mediática e quem é responsável pelo seu ensino. É também essencial examinar as ordens e indicações difundidas pela União Europeia ao longo dos anos para analisar a evolução do discurso, desde as primeiras abordagens baseadas no uso de ferramentas tecnológicas, de qualidade, ao papel dos menores no desenvolvimento da consciência crítica para fazer uma utilização segura dos espaços online enquanto criadores e consumidores. Finalmente, estamos interessados em determinar como estes programas foram implementados em Espanha e também em estudar o papel da indústria neste país na promoção de iniciativas que reconheçam a responsabilidade do setor na proteção de crianças e jovens.

METODOLOGIA

Para este estudo, adotámos uma metodologia qualitativa com uma dimensão crítica. Neste sentido, consideramos essencial na investigação a adoção de uma metodologia que inclua, antes de mais, uma revisão da literatura em torno do conceito de literacia mediática. Acreditamos que qualquer análise da proteção dos menores no ambiente digital deve começar com um enquadramento teórico que possa ajudar a identificar as diferentes abordagens e perspetivas sobre a educação relativamente aos meios de comunicação. Isto permitirá então determinar as questões colocadas pelas diferentes abordagens e também confirmar a postura intelectual sobre a qual devemos basear o estudo. A justificação para esta fase heurística da metodologia reside no facto de envolver a caracterização do problema como um debate académico e a identificação de teorias que possam servir para o descrever e contribuir para uma redefinição da literacia mediática.

A metodologia qualitativa envolve uma análise das indicações estabelecidas e difundidas pela União Europeia e a sua implementação em Espanha. Nesta fase, realizámos uma pesquisa de dados baseada na análise de diferentes tipos de documentos (relatórios, diretivas, documentos estratégicos, resumos, acordos comerciais entre operadores móveis, código de conduta e ética das empresas de telecomunicações, documentos de trabalho, etc.) das instituições europeias e organizações da indústria (Conselho da Europa, Parlamento Europeu, Comissão Europeia, Observatório Europeu do Audiovisual, Grupo Europeu de Reguladores dos Serviços de Comunicação Audiovisuais, GSMA, ICT Coalition), a fim de mapear a evolução da questão desde 1996 até ao presente, um período em que o ambiente digital mudou mais rapidamente do que nunca. Este mesmo tipo de análise também é realizado sobre as iniciativas das empresas espanholas (Comissão Nacional de Mercados e Concorrência [CNMC], Mediaset, Telefónica, Vodafone, Filmin), para determinar se estão a implementar estratégias de proteção a menores. Esta revisão, em ambos os níveis, envolveu os seguintes passos: identificação do tema de investigação (menores, online, proteção) e identificação de fontes documentais (oficiais/não oficiais; governativas/não governativas; públicas/privadas ou comerciais); comparação entre as recomendações institucionais e as aplicações práticas das organizações industriais e conclusões finais.

RUMO A UM NOVO TIPO DE LITERACIA MEDIÁTICA

É claramente um facto demonstrável que as novas tecnologias, a utilização de dispositivos móveis e as possibilidades da internet mudaram não só a forma como produzimos e consumimos conteúdos, mas até a forma como participamos em atividades culturais e nos relacionamos uns com os outros. Foi apenas há alguns anos que a União Europeia começou a dar atenção especial aos riscos, mas também às oportunidades, que a internet oferece aos menores. Um ponto fundamental consiste em saber quais as ferramentas que podem ser usadas para oferecer educação mediática às crianças, para que possam sentir-se protegidas no ambiente digital. Uma questão importante que pode surgir está relacionada com o desenvolvimento de competências, pois parece existir um pressuposto de que quanto mais as crianças conhecerem as competências digitais, estruturais (de utilização) e estratégicas (aplicáveis), menos vulneráveis serão aos riscos de interação online, como o *cyberbullying*, o aliciamento (assédio sexual) ou a invasão de privacidade. No entanto, autores como Sonck e de Haan (2014) descobriram que a aquisição de tais competências nem sempre garante a proteção contra os riscos. Na verdade, os estudos realizados sobre esta questão (Livingstone & Helsper, 2010; Sonck, Kuiper & de Haan, 2012) produziram “resultados inconclusivos no que diz respeito à eficácia das competências digitais em manter os jovens seguros na internet. Concluiu-se que a existência de mais competências coincide com um aumento dos riscos e não tem efeito significativo na prevenção de experiências indesejadas” (Sonck & de Haan, 2014, p. 97). Estes investigadores também apontam para uma consideração interessante para o nosso trabalho, ao proporem uma exploração mais aprofundada destas competências digitais, associando-as à literacia mediática (Sonck & de Haan, 2014, p. 90).

Ao longo dos anos, a perspetiva da literacia mediática adotou uma posição ética individualizada em relação ao consumo e seleção de conteúdos audiovisuais (O’Neill, 2010, p. 323). No entanto, num contexto de possibilidades crescentes na escolha de conteúdos em múltiplos dispositivos em tempo real e *on demand*, a questão da educação mediática torna-se um assunto complexo por várias razões.

A primeira delas é a necessidade de esclarecer o que entendemos por literacia mediática, uma vez que se enquadram neste termo outros conceitos como literacia informativa, audiovisual e digital. É por isso que Koltay (2011, p. 212) define a educação mediática como “um conceito guarda-chuva” que pode ser abordado a partir de diferentes perspetivas. Simultaneamente, Cordes (2009, p. 3) apresenta a visão de uma forma multimodal de literacia como “a síntese de múltiplos modos de comunicação (...) O objeto multimodal pode exigir uma série de ferramentas, competências e sensibilidades e muitas vezes reflete tanto o esforço cooperativo quanto o individual”. Na mesma linha, Tyner (2003, p. 373) fala de diferentes formas de multiliteracia como uma forma de abordar as necessidades dos meios de comunicação, digitais, visuais ou da literacia informática. No nosso estudo, importa sublinhar que utilizaremos o termo “literacia

mediática” com uma definição que se estende aos contextos audiovisual e digital. De acordo com os investigadores Thoman e Jolls (2004, pp. 23-24), as características deste tipo de educação mediática são as seguintes:

1. a literacia mediática está mais focada no processo do que no conteúdo. Neste sentido, o que importa não é tanto o aspeto tecnológico, mas a capacidade de identificar problemas, aprender conceitos e gerar ligações e ideias baseadas numa mensagem mediática (em papel ou eletrónica);
2. a literacia mediática amplia o conceito de texto, pois os textos não são apenas escritos, mas também verbais ou audiovisuais, multimédia e digitais;
3. a literacia mediática caracteriza-se pelo princípio do questionamento e da crítica dos aspetos importantes que emergem do ecossistema mediático.

A literacia mediática tem, portanto, o objetivo de promover uma perspetiva crítica e de expandir as capacidades intelectuais para criar cidadãos e não meros consumidores, capazes de exercer a sua responsabilidade cívica nas sociedades democráticas.

A segunda razão para a complexidade da literacia mediática reside na questão de quem deve ser responsável pelo seu ensino. A este respeito, concordamos novamente com Sonck e de Haan (2014) quando referem um processo educacional partilhado pela família, pela escola, pelo governo e pela indústria. Também referem a cooperação mútua entre os próprios menores no desenvolvimento do seu uso responsável da internet. Assim, argumentaríamos que a literacia mediática tem de ser assumida como uma tarefa partilhada pelos pais, pelas instituições educacionais, pelos órgãos reguladores e pelos fornecedores de conteúdo. É uma tarefa que visa desenvolver uma atitude crítica nas crianças para que sejam capazes de discernir quais os conteúdos que podem ser prejudiciais.

Esta visão integrativa da literacia mediática também foi apresentada recentemente no relatório intitulado *Looking forward: technological and social change in the lives of European children and young people* (Blum-Ross et al., 2018). Este relatório teve a abordagem inovadora de recolher opiniões através de entrevistas realizadas com a indústria e através de grupos de análise que incluíam pais, jovens e educadores de cinco estados-membros da UE: Bélgica, Bulgária, Alemanha, Irlanda e Itália. Os representantes da indústria incluíam a Altice Portugal, o Facebook, a Google, a Telia, a Vodafone e a Orange.

Uma das considerações mais interessantes deste relatório, por exemplo, é a ideia de que os pais podem agir como “mentores dos *media*”, “não só ajudando as crianças a encontrar recursos, mas também agindo eles próprios como modelos de bons comportamentos” (Blum-Ross et al., 2018, p. 19). Concordamos que a tarefa dos pais deve ser não só a de estabelecer orientações, mas também a de encorajar a capacitação dos seus filhos através de uma educação rica em valores, que deve ser entendida como outro aspeto dos cuidados parentais. Sonck e de Haan (2014, p. 98), por exemplo, descrevem diferentes estratégias como a mediação ativa, a aplicação de restrições técnicas, o estabelecimento de normas para as restrições e a monitorização do uso da internet. Um ponto que consideramos importante a este respeito está relacionado com a necessidade de sensibilizar os pais para a introdução do consumo online como uma realidade na educação dos seus filhos.

Obviamente, este trabalho parental estende-se até à escola. No relatório supra mencionado, por exemplo, os investigadores argumentam que todos os intervenientes na educação têm de trabalhar em conjunto, desde os pais aos professores e às autoridades escolares. Os investigadores estão, assim, claramente conscientes de que a “proteção da criança” é uma “questão muito vasta que só pode ser abordada quando a responsabilidade é partilhada e quando toda a comunidade escolar está ativamente envolvida” (Blum-Ross et al., 2018, p. 25).

O PAPEL DA EUROPA

A União Europeia também respondeu ativamente à necessidade de proteger os menores, especialmente no novo ambiente digital. Já em 1996, a Comissão Europeia tinha publicado o *Green Paper: protection of minors and human dignity in audiovisual and information services* (Comissão Europeia, 1996a), que reconheceu a importância desta questão, sobretudo porque as novas plataformas de comunicação social poderiam contribuir de forma mais visível e relativamente rápida do que os meios tradicionais para tornar este tipo de conteúdos mais acessíveis aos menores. Embora o *Livro Verde* fosse um ponto de partida, seria a *Communication on illegal and harmful content on the internet* (Comissão Europeia, 1996b) a propor as primeiras medidas de controlo específicas para a proteção de menores, não através da sensibilização para a censura, mas através da criação de uma abordagem crítica à utilização de conteúdos online. Para tal, a Comissão adotou um ponto de partida bastante ingénuo, centrado apenas nos padrões tecnológicos, abrangendo software de controlo parental, sistemas de filtragem de conteúdos e um sistema de rotulagem baseado na idade.

Embora não se tratasse de uma proposta monolítica, e tenha diferido em todos os casos para o princípio de subsidiariedade, a Comissão lançou as bases de uma série de programas para a proteção de menores no ambiente digital, com uma consciencialização, como afirma o Observatório Europeu do Audiovisual (EAO, 2012) nos seus relatórios *Protection of minors and audiovisual content on-demand (2012-6)*, da necessidade de avaliar e repensar o enquadramento regulatório e jurídico que protege os menores no ambiente audiovisual, de acordo com o dinamismo e a natureza mutável do panorama dos media: um panorama para o qual o modelo definido na Diretiva Audiovisual da UE (Diretiva [UE] 2018/1808) já não era relevante. Reconhecendo que o modelo de proteção de menores no ambiente audiovisual estava em transição para o mundo online, as novas circunstâncias precipitadas pela internet tornaram impossível a aplicação das normas tradicionais de proteção.

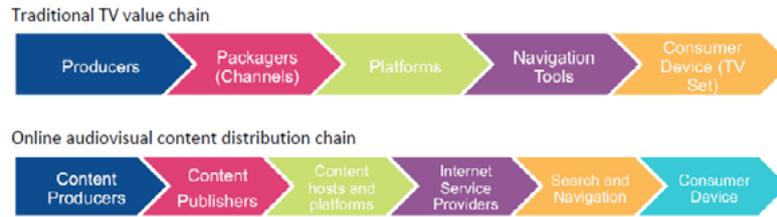


Figura 2: Cadeia audiovisual comparativa no ecossistema tradicional e online

Fonte: ERGA, 2015, p.47

Estes parâmetros foram aplicados ao desenvolvimento das diferentes etapas do “Plano de ação para uma internet mais segura”, criado em 1999 para promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da indústria relacionada com a internet, encorajando a utilização segura da web e combatendo os conteúdos ilegais e nocivos. Os pilares básicos de ação (segurança através de uma rede europeia de linhas telefónicas para a denúncia de conteúdos ilegais, desenvolvimento de sistemas de classificação e filtragem de conteúdos, iniciativas de sensibilização e educação através de programas de literacia mediática e desenvolvimento de iniciativas de autorregulação) foram mantidos nas sucessivas fases de implementação do plano, embora em todas estas áreas tenha havido uma maior consciencialização da importância das questões relacionadas com a proteção dos menores, da sua dignidade e privacidade, com o papel cada vez maior desempenhado pela tecnologia na sua vida quotidiana (segundo dados da Comissão, um em cada três utilizadores da internet na UE é uma criança¹).

Assim, a segunda etapa do programa (“Para uma internet mais segura plus”, 2005-2008) destacou a necessidade de ampliar as estratégias de ação face às mudanças que estão a ocorrer no mundo das comunicações.

Em 2009, foi lançada a terceira etapa, no contexto de um ambiente online consolidado e utilizado cada vez mais ativamente pelas crianças, embora elas também sejam especialmente vulneráveis.

A intensa atividade das instituições europeias nesta área, desde a implementação do primeiro projeto (EAO, 2015), resultou numa série de iniciativas: o programa “dot-SAFE”; o fórum “Para uma internet mais segura” (desde 2004) com representantes da indústria, autoridades legais, instituições legislativas e organizações civis (associações de pais e professores, grupos de consumidores, grupos de proteção da criança, etc.); Insafe e INHOPE (rede global de linhas de apoio para a denúncia de conteúdos ilegais online e com o compromisso de eliminar o abuso sexual de crianças online); “EU kids online” (mapeamento de experiências de crianças online, para avaliar riscos e segurança em sites); “Mediappro” (projeto de literacia mediática); a criação do programa “SIP-Bench” (estratégias de controlo parental); a celebração do Dia da Internet Mais Segura; a criação do “Fórum sobre a governação da internet”; o estabelecimento de pontos de contacto em que as crianças possam obter respostas às suas perguntas sobre como navegar na internet em segurança e combater o *cyberbullying* e o abuso sexual online, graças ao trabalho dos Centros de Internet Mais Segura (SICs); a Rede Poscon (Positive

¹ Retirado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/content/creating-better-internet-kids-o>

Online Content and Services for Children in Europe); a Aliança Europeia de ONG para a Segurança Infantil Online; Net Children Go Mobile; SPIRTO (Self-Produced Images Risk Taking Online), etc.

A etapa final começou em 2014 e ainda hoje está em curso, focada em quatro áreas principais de ação:

- encorajar a produção de conteúdos online criativos e educativos para crianças e promover experiências online positivas para crianças pequenas;
- aumentar a sensibilização e a capacitação, incluindo o ensino da literacia digital e da segurança online em todas as escolas da UE;
- criar um ambiente seguro para as crianças através de configurações de privacidade adequadas à idade, de uma utilização mais alargada do controlo parental e da classificação baseada na idade e no conteúdo;
- combater o material de abuso sexual infantil online e a exploração sexual de crianças.

O ponto de partida para esta etapa foi a *Estratégia Europeia para uma Internet Melhor para as Crianças* da Comissão para o Parlamento Europeu, o Conselho, o Comité Económico e Social Europeu e o Comité das Regiões. Esta estratégia, publicada pela Comissão Europeia (2012), analisa os maiores desafios para o setor online em matéria de proteção infantil. Foi concluída com o lançamento das conclusões do Conselho sobre a estratégia europeia para uma internet melhor para as crianças (Conselho da União Europeia, 2012), que introduziu uma nova linha de ação dedicada à promoção de conteúdos de qualidade para menores, concebida para completar as linhas de ação das três primeiras etapas.

Este trabalho reflete um reconhecimento do importante papel que o conteúdo de qualidade para crianças no ambiente online desempenha no combate ao conteúdo ilegal e nocivo: o termo “conteúdo online de qualidade para crianças” deve ser entendido como o conteúdo que de alguma forma beneficia as crianças – por exemplo, aumentando os seus conhecimentos, as suas aptidões e competências, com especial ênfase na criatividade – além de ser atraente e utilizável por elas, fiável e seguro e, se relevante, um conteúdo que torne a publicidade ou a comunicação comercial claramente reconhecível como tal (Conselho da União Europeia, 2012, p. 4).

O Conselho também reconheceu que a disponibilidade deste tipo de conteúdo poderia incentivar uma melhor utilização da web, especialmente se as crianças também estivessem envolvidas na criação do mesmo. O reconhecimento desta atitude ativa dos menores representa uma diferença notável em relação às fases anteriores, uma vez que a UE sempre salientou o importante papel que os pais, os educadores e a sociedade civil devem desempenhar para tornar o ambiente online seguro, deixando a criação, a produção e a distribuição de conteúdos online nas mãos da indústria. Com a nova campanha (POCC: “Positive Online Content Campaign”), o objetivo é alertar consciências para a importância deste tipo de material, incentivando o envolvimento de crianças e jovens, que têm de desenvolver uma consciencialização de que é possível participar num ambiente online seguro sem o risco de danos.

A campanha é reforçada pelo apoio decisivo às competências de literacia digital que as crianças têm de desenvolver desde cedo para que possam avaliar criticamente o conteúdo que encontram online, ao mesmo tempo que as protege contra futuros riscos online, como o aliciamento, o *cyberbullying*, a chantagem sexual ou a pornografia de vingança, ou simplesmente caso encontrem conteúdo inadequado enquanto navegam na web. A lógica do programa é a de que, expondo as crianças pequenas a conteúdos online de elevada qualidade nas suas primeiras experiências online, elas serão capazes de aprender a reconhecer os componentes básicos de conteúdos e serviços apropriados e positivos.

Estes novos desafios estão hoje encapsulados no programa “Internet melhor para as crianças” (BIK), que foi estabelecido como um centro de práticas, investigação, redes de cooperação e uma ampla gama de iniciativas de literacia mediática, como a “Semana global de literacia mediática e de informação”, a rede universitária de Literacia Mediática e Informação e Diálogo Intercultural (MILID), o Centro Internacional de Intercâmbio de Informações sobre a LMI, a Aliança Global para Parcerias em Literacia Mediática e Informação (GAPMIL) e o movimento “MIL CLICKS”.

A Espanha tem abordado o BIK no contexto de iniciativas políticas mais alargadas. O enquadramento político geral mais relevante é a *Agenda digital para Espanha*, publicada em 2013, que serve como um programa global para ações governamentais relacionadas com a sociedade da informação e a agenda digital². A *Estratégia nacional de segurança cibernética espanhola*, lançada em 2014, também é importante, pois abrange áreas como a promoção de uma cultura de segurança cibernética para todos os cidadãos e o aumento dos níveis de proteção online (EAO, 2016).

O projeto “Internet segura para as crianças” foi lançado em fevereiro de 2017 com o apoio do Centro de Internet mais segura – Espanha e a colaboração da rede europeia Insafe para jovens, e tem o objetivo de reduzir a quantidade de conteúdos ilegais que circulam na web e os comportamentos online nocivos. Um dos seus pilares consiste em incentivar a utilização positiva da internet por crianças e adolescentes e inclui recursos para pais e consumidores, a fim de promover o consumo de conteúdo positivo. Embora não existam acordos específicos para a participação de menores e jovens no desenvolvimento de políticas do programa BIK, em Espanha temos a plataforma *La Infancia Opina*, um fórum para todas as organizações não-governamentais e outros intervenientes envolvidos na promoção do bem-estar infantil, onde são recolhidas e classificadas as preocupações dos menores relacionadas com diferentes temas.

INICIATIVAS DE AUTORREGULAÇÃO

Embora tenhamos identificado uma mudança de política com a inclusão da criação de conteúdos criativos e de qualidade pelas próprias crianças, a UE tem tradicionalmente mostrado uma preferência pela autorregulação que tem sido expressa em várias iniciativas desde 2007.

² Ver <https://www.plantl.gob.es/digital-agenda/Paginas/digital-agenda-spain.aspx>

O *Quadro europeu para uma utilização móvel mais segura pelos jovens adolescentes e crianças* (Comissão Europeia, 2007) foi o resultado do trabalho do Grupo de Alto Nível sobre Proteção da Criança criado pela Comissária Viviane Reding em Novembro de 2006. Os membros do grupo eram a GSMA Europa, operadores móveis, fornecedores de conteúdos, organizações de proteção infantil e a Comissão Europeia. Os operadores móveis e fornecedores de conteúdos assinaram o Acordo sobre o Dia da Internet Mais Segura, 6 de Fevereiro de 2007, em Bruxelas (Comissão Europeia, 2007). Desde então, a GSMA Europa e os operadores móveis que assinaram o acordo-quadro têm trabalhado para a sua implementação, especialmente incentivando a participação de mais operadores móveis e assegurando o desenvolvimento de códigos de conduta nacionais de autorregulação que facilitarão a sua implementação.

Em janeiro de 2012, vários membros da GSMA Europa aderiram à Coligação das TIC para a utilização mais segura de dispositivos conectados e serviços online por crianças e jovens (Coligação CEO para tornar a internet um lugar melhor para as crianças). O objetivo desta coligação industrial era o de ajudar os utilizadores mais jovens da internet em toda a Europa a tirar o máximo partido do mundo online e a lidar com os potenciais desafios e riscos. As empresas que aderiram à Coligação foram: Apple, BSKyB, BT, Dailymotion, Deutsche Telekom, Facebook, France Telecom–Orange, Google, Hyves, KPN, Liberty Global, LG Electronics, Mediaset, Microsoft, Netlog, Nintendo, Nokia, Opera Software, Research in Motion, RTL Group, Samsung, Skyrock, Stardoll, Sulake, Telefonica, TeliaSonera, Telecom Italia, Telenor Group, Tuenti, Vivendi e Vodafone.

A iniciativa mudou o nome em 2016 para “Aliança para melhor proteger os menores online”. As empresas associadas foram ASKfm, BT Group, Deutsche Telekom, Disney, Facebook, Google, KPN, the Lego Group, Liberty Global, Microsoft, Orange, Rovio, Samsung Electronics, Sky, Spotify, Sulake, Super RTL, TIM (Telecom Italia), Telefónica, Telenor, Telia Company, Twitter, Vivendi e Vodafone. Também participaram as associações: BBFC, Child Helpline International, Coface, Enacso, EUN Partnership, FFTelecoms, FOSI, FSM, GSMA, ICT Coalition, NICAM, Toy Industries of Europe e Unicef.

A Aliança emergiu do reconhecimento dos riscos em constante mudança associados aos serviços online. Tendo em conta estes riscos, propõe identificar potenciais áreas onde a segurança e os direitos dos menores possam ser comprometidos. Ao mesmo tempo, a Aliança reconhece a necessidade de uma abordagem global que combine os esforços de pais e famílias, educadores, sociedade civil, organizações nacionais e internacionais, e autoridades públicas, bem como a necessidade de aumentar a consciencialização através de iniciativas de literacia mediática.

ESTRATÉGIA DOS FORNECEDORES DE SERVIÇOS DE MULTIMÉDIA DIGITAL EM ESPANHA

As principais empresas espanholas de telecomunicações, em conjunto com fornecedores internacionais de conteúdos online com presença no país, definiram uma estratégia clara para proteger as crianças e/ou contribuir para uma internet melhor. Esta estratégia é baseada nos seguintes pilares: autorregulação e bloqueio de conteúdos

nocivos; parcerias com intervenientes chave; produtos multimédia e campanhas de sensibilização específicas; e promoção e apoio das iniciativas educacionais.

No que diz respeito à autorregulação e ao bloqueio de conteúdos nocivos, estas empresas concentraram-se principalmente na aplicação do sistema de classificação com base na idade dos produtos audiovisuais, assinado pelos operadores em 2015 sob os auspícios da Comissão Nacional de Mercados e Concorrência (CNMC, 2015), que estabelece os critérios aplicáveis a todos os fornecedores de serviços de comunicação, lineares e não lineares, afetando assim as plataformas VOD. Com efeito, até ao momento o sistema foi implementado por plataformas como Wuaki.TV, Vodafone One TV, MiteleKids (Mediaset), LOVEStv (uma plataforma operada pela Atresmedia, Mediaset e RTVE sob o padrão HbbTV), Movistar Plus e Netflix.

O novo sistema de classificação estabelece sete categorias de conteúdos potencialmente nocivos para as crianças: violência, medo ou ansiedade, sexo, drogas e substâncias tóxicas, discriminação, comportamento imitável e linguagem. Fatores como a intensidade e frequência de tal conteúdo, o quão realista é ou a sua presença verbal ou visual, determinarão a idade mínima recomendada para visualização.

Além disso, a *Resolución por la que aprueban los criterios orientadores para la calificación de contenidos audiovisuales* (CNMC, 2015), estabeleceu as seguintes categorias etárias para proporcionar ao público informação adequada sobre conteúdos potencialmente nocivos: especialmente recomendado para crianças; adequado para todas as idades; não recomendado para crianças com menos de sete anos; não recomendado para crianças com menos de 12 anos; não recomendado para crianças e jovens com menos de 16 anos; não recomendado para crianças e jovens com menos de 18 anos; e conteúdo X. É um modelo muito semelhante aos “Amazon maturity ratings”, utilizado por muitos países europeus.

Entretanto, outras plataformas online como a Netflix e o Google Play aplicam a classificação de conteúdo para ficção do Instituto de Cinematografia e Artes Audiovisuais (ICAA).

Um caso especial notado no relatório do ERGA (2017b) é o da plataforma Filmin, que, com a ajuda do “Yeep! Kid’s media”, desenvolveu um sistema de categorias especiais (Natal, amigos, espaço, histórias, etc.) para classificar conteúdos dirigidos às crianças no seu ambiente FilminKIDS. O Yeep! oferece aos canais de televisão e plataformas multimédia um serviço de classificação de conteúdo audiovisual (guia de conteúdo audiovisual para crianças dos dois aos 13 anos) desenvolvido por especialistas internacionais em educação, assim como a produção de conteúdo audiovisual para crianças e comunicação. O conteúdo é classificado com base no seu contributo para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

No interesse de garantir um ambiente de navegação seguro para as crianças, as empresas com um código de ética avaliam se o conteúdo cumpre as suas diretrizes antes de ser transmitido. Em muitos casos, as referências a crianças nestes códigos são mínimas. Por exemplo, o *Código ético Mediaset España* (Mediaset, 2016) inclui apenas duas medidas relacionadas com as crianças, ambas aparentemente destinadas a programas de televisão linear. Estas medidas são: “ninguém deve comportar-se de forma a

induzir, promover, favorecer, permitir ou tolerar atos ou atitudes que possam ser classificados como prostituição ou aliciamento de menores” (Mediaset, 2016, p. 10); e “a difusão de expressões ou imagens que possam ser prejudiciais à sensibilidade do espetador deve ser evitada sempre que possível, especialmente em momentos do dia em que as crianças possam estar a ver televisão” (Mediaset, 2016, p. 14).

No caso da Telefónica, com a sua marca Movistar Plus, o seu código de ética não faz qualquer referência específica à proteção das crianças, embora tal proteção esteja presente nos seus padrões de comunicação responsável e nos seus princípios de negócios responsáveis. Nestes princípios, a empresa afirma que “dedicamos um esforço especial à promoção do uso responsável da tecnologia, (...). Estamos especialmente comprometidos com a proteção de crianças e jovens online” (Telefónica, n.d., p. 16).

Este é um compromisso que mantém há mais de dez anos. Já em 2007, a Telefónica, juntamente com a Orange, a Vodafone e a Yoigo, assinou um código de conduta para as operadoras móveis, destinado a incentivar o uso responsável por menores de idade dos serviços de conteúdo eletrónico fornecidos nas redes de telefonia móvel. Os compromissos assumidos e ainda em vigor incluem:

1. colaboração proativa com instituições educativas, associações ou agências de proteção infantil e autoridades oficiais na distribuição de informação e na organização de campanhas destinadas a incentivar o uso responsável dos telemóveis nas escolas;
2. colaboração com as autoridades policiais em relação a conteúdos proibidos pelo direito penal, bem como assistência às autoridades e entidades dedicadas ao combate a tais conteúdos ilegais;
3. disponibilização de informações sobre como utilizar os serviços móveis de forma responsável, detalhando as medidas que podem ser adotadas pelos pais e educadores para garantir tal uso responsável. (GSMA, 2007, pp. 3-4)

Para garantir este tipo de ambiente de navegação seguro, as empresas de telecomunicações disponibilizam controlo parental aos pais e tutores legais, com funções de bloqueio de canais e PIN de compra. Algumas empresas fornecem recursos informativos sobre o que fazer para evitar conteúdos ilegais, enfatizando a supervisão parental, uma vez que o controlo parental por si só não é totalmente eficaz. Em qualquer dos casos, as empresas reconhecem que seguem os padrões de bloqueio de tais conteúdos estabelecidos pela Internet Watch Foundation, uma organização sem fins lucrativos que pesquisa conteúdos de pedofilia na Web para os denunciar às autoridades.

Apesar das preocupações com este tipo de conteúdo, os pais não estão a tomar as medidas adequadas. De acordo com dados do inquérito às famílias do CNMC em novembro de 2018, embora 68% das famílias espanholas afirmem ter conhecimento do software que lhes permite bloquear conteúdos impróprios, apenas 11,4% dos pais ativaram a função de controlo parental (Mediaset, 2018).

Outra das medidas adotadas pelos fornecedores ou plataformas de conteúdos e serviços audiovisuais online que têm publicidade é a segmentação da sua publicidade para evitar a promoção de produtos ou serviços impróprios para crianças.

Em relação ao segundo pilar que identificámos acima nas estratégias das grandes empresas, as parcerias com os principais intervenientes, muitos destes acordos têm-se focado sobretudo na produção de conteúdos específicos para crianças e jovens, bem como na participação em atividades educativas e campanhas de sensibilização.

Isto significa que o nosso debate sobre estas parcerias fornecerá também exemplos dos outros pilares mencionados no início desta secção.

As principais empresas de telecomunicações pertencem à “Aliança para melhor proteger os menores online”, à Coligação TIC, à Coligação CEO para uma internet melhor para crianças, ou ao programa europeu ENABLE, cujo objetivo é combater o *bullying* nas escolas (a Vodafone é um dos seus parceiros fundadores).

No entanto, os operadores telefónicos espanhóis e internacionais também têm parcerias estratégicas com organizações sociais, como a rede Insafe/INHOPE, Safernet, Unicef, Fundación Ideas para la Infancia ou Pantallas Amigas. A organização Pantallas Amigas colaborou com a Movistar (com quem lançou o jogo SmartPRIVIAL), a Vodafone e a Orange, assim como com empresas globais da internet, como o Facebook e a Google.

A operadora mais ativa é a Telefónica, que realiza ações conjuntas com grupos de interesse envolvidos na proteção de menores, como a Rcpí (Rede Peruana contra a Pornografia Infantil), Conna (Conselho Nacional da Criança e do Adolescente de El Salvador), Red de Aliados por la Niñez, Zentrum für Kinderschutz im Internet e Capital Humano Social.

Para oferecer um ambiente que estimule o uso seguro e responsável dos serviços digitais por parte dos jovens, foram lançadas iniciativas como o “Dialogando” (um projeto online para promover a educação digital patrocinado pela Telefónica com serviços disponíveis em 15 países, concebido como uma evolução do site da Família Digital); “Movistar junior” (uma aplicação para crianças até 12 anos, com nível pré-escolar, infantil e juvenil), e “Digital parenting”, da Fundação Vodafone (Vodafone, 2018).

O mais impactante e abrangente projeto de literacia mediática online em Espanha atualmente é o “(In)fórmate”, anunciado em abril de 2019, que visa “fomentar a capacidade e o desejo dos adolescentes de aceder a informação oferecida pelos meios tradicionais e conteúdos online, analisá-la, contextualizá-la e avaliá-la, desenvolvendo assim as suas competências de pensamento crítico”³. Segundo o seu site, o projeto será lançado em setembro e tem como objetivo garantir que os jovens “sejam capazes de distinguir informações úteis e precisas de informações falsas, não verificadas ou irrelevantes (...), e que tenham interesse em produzir conteúdos precisos e úteis de forma diligente para que se possam tornar utilizadores ativos”⁴.

Esta é uma iniciativa da Google e da organização Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), com o apoio do governo espanhol e de um grande número de organizações multimédia: Atresmedia, Mediaset, Movistar, Prisa, Unidad Editorial, Grupo Vocento, Efe, Europa Press, Forta, Grupo Godó, Grupo Joly, Grupo Zeta, Henneo, Ilunion, La Razón, Onda Cero, Prensa Ibérica, Promecal e RTVE. Tem também o apoio do Twitter e dos projetos de verificação de factos Maldita.es e Newtral (que também lançou um projeto próprio de literacia mediática).

O público-alvo do “(In)fórmate” são os jovens entre os 14 e os 16 anos que estão no terceiro ou quarto ano do ensino secundário. De acordo com o site do projeto, os

³ Ver <https://informate.campusfad.org/proyecto/>

⁴ Ver <https://informate.campusfad.org/proyecto/>

professores podem associar conteúdos “(In)fórmate” a competências chave no currículo educacional espanhol: comunicação linguística, competências digitais, aprender a aprender, competências sociais e cívicas e consciência e expressão cultural.

O projeto também proporciona contacto direto com os *media* e com os profissionais da informação. Para isso, oferece vídeos experimentais que apresentam uma visão interna de como funciona uma organização multimédia e de como a informação é selecionada, analisada, verificada, preparada e publicada.

Além disso, para avaliar a aquisição de competências e o uso do pensamento crítico, propõe um concurso de criação de conteúdos informativos, seja em forma escrita ou audiovisual, com o apoio de profissionais da comunicação social como mentores.

Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o “(In)fórmate” fornece aos professores um guia com recursos audiovisuais e atividades para realizar na sala de aula.

Em suma, a grande maioria dos fornecedores de serviços audiovisuais e/ou conteúdos online tomou medidas destinadas a proteger as crianças. Com base nas diretrizes da Unicef para a indústria sobre proteção das crianças online (Unicef, 2015), as medidas adotadas pela indústria envolvem principalmente a integração de considerações relacionadas com os direitos da criança na política da empresa, a promoção e/ou colaboração com outras organizações para criar um ambiente online mais seguro para as crianças e a implementação de atividades ou projetos digitais para educar crianças e jovens, bem como os seus pais e professores, na utilização responsável da internet e das TIC.

CONCLUSÕES

Há alguns meses atrás, através de um grupo de fórum organizado com representantes da indústria dos *media* (Movistar, RTVE, A3Media), o nosso grupo de investigação da Universidade de Sevilha pôde confirmar que o *feedback* entre os sectores empresarial e académico serviu para articular oportunidades de colaboração, ao mesmo tempo que chamou a atenção de entidades reguladoras, como o Observatório Europeu do Audiovisual.

Assim, acreditamos ser essencial explorar o desafio que os novos hábitos audiovisuais das crianças no contexto online representam para os diferentes agentes envolvidos. Neste sentido, os fornecedores de conteúdos não podem fugir à sua responsabilidade de garantir a proteção de grupos vulneráveis, incluindo crianças, que são nativos digitais nesta realidade. Por outro lado, as entidades reguladoras têm de estabelecer limites que não constituam um substituto para o controlo parental ou uma sobrecarga excessiva para os fornecedores de conteúdos. Além disso, os pais também têm de assumir a responsabilidade pelo tipo de conteúdo que os seus filhos consomem, tendo em conta as capacidades discriminatórias dos menores. E sobre esta questão, as pesquisas académicas realizadas devem incluir estudos de literacia mediática, já que a proteção das crianças envolve também a educação para o consumo dos meios de comunicação.

Como acabámos de sugerir, esta não é uma tarefa fácil, pois estamos a lidar com uma questão que requer diálogo entre educadores, órgãos reguladores, fornecedores de conteúdos e pais. Neste sentido, acreditamos que tanto a regulação do setor como a

literacia mediática são importantes, uma vez que ambas são identificadas como necessárias para a proteção de menores no contexto digital. Além disso, embora esteja fora do âmbito deste estudo, gostaríamos ainda de destacar o papel das próprias crianças na aquisição de competências que lhes permitam criar conteúdos como parte da sua educação audiovisual no ambiente digital, um tema importante para investigação futura.

Finalmente, oferecemos uma série de conclusões que confirmam as hipóteses iniciais e apontam para possibilidades de investigação futuras:

1. os pais desempenham um papel essencial na proteção dos menores no ambiente digital, mas este papel não se pode limitar aos controlos tecnológicos. A família tem de compreender que a educação de valores é uma parte necessária dos cuidados parentais e da literacia mediática;
2. a tarefa da educação para a literacia mediática tem de ser partilhada pelos pais e pelas instituições educativas, mas também pelos organismos reguladores europeus e pelos fornecedores de conteúdos. Não é uma responsabilidade exclusiva das escolas, mas uma obrigação que deve ser assumida pela sociedade como um todo;
3. o objetivo final desta colaboração mútua entre a indústria, reguladores, pais e educadores é ajudar as crianças a desenvolver capacidades e competências que lhes permitam pensar criticamente e criar conteúdos de qualidade como parte da sua educação digital.

Neste estudo, tivemos interesse em realizar um debate teórico e uma análise da investigação e das experiências realizadas por académicos, entidades reguladoras e empresas, como parte das atuais circunstâncias europeias. Por conseguinte, não consideramos necessário mencionar as conclusões a que chegou o Fórum, uma vez que a sua investigação se baseou num caso local. Por este motivo, na próxima fase da investigação propomos incluir estas conclusões como parte de uma análise mais regional que estenda o estudo ao papel ativo dos próprios menores no ambiente digital. Desta forma, e seguindo estudos como *The class: living and learning in the digital age* (Livingstone & Sefton-Green, 2016), a nossa intenção é a de realizar uma análise no terreno que inclua as crianças espanholas. Com base nas ideias do Fórum, planeamos realizar uma experiência semelhante em institutos da Andaluzia, com o objetivo de promover as melhores capacidades e o pensamento crítico entre os menores, os quais lhes permitam criar conteúdos como parte da sua própria educação digital.

Tradução: STAR Servicios Lingüísticos

REFERÊNCIAS

- Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Blum-Ross, A., Donoso, V., Dinh, T., Mascheroni, G., O'Neill, B., Riesmeyer, C. & Stoilova, M. (2018). *Looking forward: technological and social change in the lives of European children and young people. Report for the ICT Coalition for Children Online*. Bruxelas: ICT Coalition.
- CNMC, Comissão Nacional de Mercados e Concorrência. (2015). *Resolución por la que aprueban los criterios orientadores para la calificación de contenidos audiovisuales*. Madrid: CNMC.

- Comissão Europeia. (1996a). *Green Paper: protection of minors and human dignity in audiovisual and information services*. Retirado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8593679e-0099-4616-9fdo-c3b4fe67c8b4/language-en>
- Comissão Europeia. (2007, 6 de fevereiro). *European framework for safer mobile use by teenagers and children*. Retirado de <https://www.gsma.com/gsmaeurope/wp-content/uploads/2012/04/saferchildren.pdf>
- Comissão Europeia. (2012). *European strategy for a better internet for children*. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0196&from=EN>
- Comissão Europeia. (1996b). *Communication on illegal and harmful content on the internet*. Retirado de <http://aei.pitt.edu/5895/1/5895.pdf>
- Conselho da União Europeia. (2012). *Council conclusions on the European strategy for a better internet for children*. Bruxelas: Conselho da União Europeia.
- Cordes, S. (2009). *Broad horizons: the role of multimodal literacy in 21st-century library instruction*. Comunicação apresentada no 75th IFLA World Library and Information Congress General Conference and Assembly, Milão.
- Diretiva (UE) 2018/1808, de 14 de novembro, União Europeia.
- EAO, Observatório Europeu do Audiovisual. (2012). *Protection of minors and audiovisual content on-demand (2012-6)*. Estrasburgo: EAO.
- EAO, Observatório Europeu do Audiovisual. (2015). *The protection of minors in a converged media environment*. Estrasburgo: EAO.
- EAO, Observatório Europeu do Audiovisual. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Estrasburgo: EAO.
- ERGA, Grupo Europeu de Reguladores dos Serviços de Comunicação Audiovisuais. (2017a). *Protecting children in audiovisual media services-current and future measures*. Retirado de <http://erga-online.eu/wp-content/uploads/2018/02/Protecting-Children-in-Audiovisual-Media-Services-Current-and-Future-Measures.pdf>
- ERGA, Grupo Europeu de Reguladores dos Serviços de Comunicação Audiovisuais. (2017b). *Protection of minors in the audiovisual media services: trends & practices*. Retirado de <http://erga-online.eu/wp-content/uploads/2016/10/ERGA-PoM-Report-2017-wordpress.pdf>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M.A., Martínez, G. & Garitaonandia, C. (2019). *Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. León: Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).
- Goggin, G. (2008). Opening up literacy with the digital tuns: ideas from mobiles. *Media International Australia*, 128, 88-94. Retirado de https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=literacyorg_articles
- GSMA. (2007). *Code of conduct for mobile operators designed to encourage responsible use by underage persons of electronic content services supplied via mobile telephone networks in Spain*. Madrid: GSMA. Retirado de <https://www.gsma.com/gsmaeurope/wp-content/uploads/2012/04/spaincoco308.pdf>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Lievens, E., Livingstone, S., McLaughlin, S., O'Neill, B. & Verdoodt, V. (2018). *Children's rights and digital technologies*. Singapore: Springer Nature.

- Livingstone, S. & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12(2). 309-329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The class: living and learning in the digital age*. Nova Iorque: NYU Press.
- Livingstone, S. & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: an emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657-670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Mediaset. (2016). *Código ético Mediaset España*. Madrid: Mediaset España. Retirado de https://album.mediaset.es/file/10002/2017/09/22/thearchive_cd34.pdf
- Mediaset. (2018). Solo el 11,4% de los hogares activa el control parental de la televisión. *Telemania.es*. Retirado de https://www.mediaset.es/telemania/audiencias/control-parental-television-internet_o_2663850030.html
- O'Neill, B. (2010). Media literacy and communication rights. *The International Communication Gazette*, 72(4-5), 323-338. <https://doi.org/10.1177/1748048510362445>
- Potter, A. & Steemers, J. (2017). Children's television in transition: policies, platforms and production. *Media International Australia*, 163(1), 6-12. <https://doi.org/10.1177/1329878X17693936>
- Sonck, N. & de Haan, J. (2014). Safety by literacy? Rethinking the role of digital skills in improving online safety. In S. Van der Hof, B. Van den Berg & B. Schermer (Eds.), *Minding minors wandering the web: regulating online child safety* (pp.89-104). The Hague: Springer.
- Sonck, N., Kuiper, E. & de Haan, J. (2012). Digital skills in the context of media literacy. In S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety online: research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 87-98). Bristol: Polity Press.
- Telefónica. (n.d.). *El código ético de Telefónica. Nuestros principios de actuación*. Madrid: Telefónica.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy. A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29. Retirado de <https://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-national-priority-changing-world>
- Tyner, K. (2003). Beyond boxes and wires: literacy in transition. *Television & New media*, 4(4), 371-388. <https://doi.org/10.1177/1527476403255812>
- Unicef. (2015). *Guidelines for industry on child online protection*. Retirado de https://www.unicef.org/csr/files/COP_Guidelines_English.pdf
- Valverde, D., De Pro-Bueno, A. & González, J. (2018). La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2105-1-2105-15. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2105
- Vodafone. (2018). *Informe integrado Vodafone España (2017-18)*. Madrid: Vodafone.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Aurora Labio-Bernal é Professora Titular de Jornalismo na Universidade de Sevilha. Doutorada e licenciada em jornalismo, é diretora do grupo de investigação “Meios,

Políticas de Comunicação e Democracia na União Europeia” (DEMOC-MEDIA). A sua atividade de investigação centra-se na Economia Política da Comunicação e Estrutura da Informação. Professora convidada da Universidade de Westminster (Londres) e da Universidade Autónoma de Barcelona, publicou, também o livro *Comunicación, periodismo y control informativo*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5195-0012>

Email: auroalabio@us.es

Morada: School of Communication, Journalism II Section, Universidad de Sevilla, Avda. Americo Vespucio s/n Cartuja Scientific and Technological Park, 41092 – Sevilla, Spain

Lorena R. Romero-Domínguez é Professora Titular de Jornalismo na Universidade de Sevilha. Doutorada e licenciada em jornalismo, faz parte do grupo de investigação “Meios, Políticas de Comunicação e Democracia na União Europeia” (DEMOC-MEDIA). Especializada na situação mediática da Alemanha, colaborou com a Academia Austríaca da Ciência no livro *Medienstrukturen und Medienperformanz*. Colaborou, como docente e investigadora, nas seguintes universidades: Humboldt Universität zu Berlin, Konstanz Universität, Cardiff University, Johannes-Gutenberg Mainz Universität e Ostfalia Universität.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6942-0183>

Email: lozenaromero@us.es

Morada: School of Communication, Journalism II Section, Universidad de Sevilla, Avda. Americo Vespucio s/n Cartuja Scientific and Technological Park, 41092 – Sevilla, Espanha

María José García-Orta. Licenciada e doutorada em Jornalismo pela Universidade de Sevilha. É professora associada na Faculdade de Comunicação de Sevilha e docente do Mestrado em Comunicação Institucional e Política da dita Universidade. Além disso, faz parte do grupo de investigação “Meios, Políticas de Comunicação e Democracia na União Europeia”. Desenvolveu a sua atividade científica, tanto no âmbito da propaganda, como em outras áreas de conhecimento, entre as quais se destacam a comunicação politico-eleitoral, a estrutura da informação, a indústria audiovisual e as novas tecnologias da informação, com especial atenção para as redes sociais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3284-2005>

Email: mjorta@us.es

Morada: School of Communication, Journalism II Section, Universidad de Sevilla, Avda. Americo Vespucio s/n Cartuja Scientific and Technological Park, 41092 – Sevilla, Espanha

* **Submissão:** 04/11/2019

* **Aceitação:** 21/04/2020

CRIANÇAS, JOVENS E NOTÍCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA A PARTIR DA COMMUNICATION ABSTRACTS

Joana Fillol

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

Sara Pereira

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Apesar de terem a sua raiz na Medicina e de serem mais frequentes nas Ciências Naturais, as revisões sistemáticas da literatura podem revestir-se de grande utilidade, também, nas Ciências Sociais, nomeadamente quando se pretende empreender um estudo que identifique e mapeie o que foi alvo de interesse por parte dos cientistas num determinado campo. Neste artigo, a técnica de revisão sistemática de literatura foi aplicada à principal base de dados no campo da Comunicação, a Communication Abstracts, com o intuito de perceber quem, quando e onde tem estudado a relação entre crianças e/ou jovens e notícias e qual tem sido o ângulo privilegiado pela investigação. Uma amostra de 146 títulos e resumos de artigos foi analisada. Os resultados revelam que os estudos de receção e de representação dominam a investigação no tema em apreço, sendo pouco expressivos os estudos sobre a produção e praticamente residuais aqueles que se debruçam sobre a mediação parental e as preocupações éticas dos jornalistas quando cobrem acontecimentos que envolvem crianças e jovens.

PALAVRAS-CHAVE

crianças; jovens; notícias; jornalismo; revisão sistemática da literatura

CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND THE NEWS: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW BASED ON COMMUNICATION ABSTRACTS

ABSTRACT

Despite having their roots in Medicine and being more frequently used in Natural Sciences, systematic reviews can also be extremely useful when it comes to the Social Sciences, namely when the aim is to conduct a study that identifies and maps the subject of interest of scientists in a given area. In this paper, a systematic literature review has been applied to the main database in the field of Communication, Communication Abstracts, as to try and understand who studied the relationship between children and/or young people and the news, when and where that happened, as well as the angle of the investigation. A sample of 146 titles and abstracts was reviewed. The findings show that most of them were reception and representation studies, whereas production studies were in much smaller number; studies on parental mediation and journalists' ethical concerns when covering events involving children and young people were practically residual.

KEYWORDS

children; young people; news; journalism; systematic literature review

INTRODUÇÃO

“Newton não podia ter visto o que viu sem que antes Galileu, Kepler, Descartes e outros não o tivessem precedido” (Fiolhais, 2011, s. p.). É desta forma que o físico e ensaísta português Carlos Fiolhais esmiúça, no blogue *De Rerum Natura*, a sugestiva metáfora dos anões sobre os ombros de gigantes, segundo a qual as descobertas realizadas por quem nos precedeu nos permitem ver mais. E ver mais longe. A ideia, atribuída originalmente ao monge medieval francês Bernardo de Chartres (e eternizada nos vitrais azuis da catedral da cidade francesa com o mesmo nome, onde os evangelistas surgem encavalitados aos ombros dos profetas), se aplicada à ciência, transmite essa visão do trabalho científico como um *continuum*, em que os avanços no conhecimento se fazem tendo por base as descobertas anteriores. Como tão bem se ilustra ainda nesse mesmo *post*: “a construção da ciência é uma pirâmide humana” (Fiolhais, 2011, s. p.).

Ora, é nesta visão cumulativa do trabalho científico que reside a importância de conhecer o estado da arte de um determinado campo antes de se empreender qualquer processo de investigação. A revisão de literatura constitui-se, assim, como a base de toda e qualquer pesquisa científica e realiza-se tanto com o objetivo de resumir o que se sabe até ao momento sobre uma determinada área de conhecimento, como de motivar novas investigações (Carver, Hassler, Hernandez & Kraft, 2013).

Vom Brocke, Simons, Bjoern Niehaves, Bjorn Niehaves, Reimer, Plattfaut e Cleven (2009) sublinham que a importância deste trabalho assenta, nomeadamente, na procura de fontes relevantes para um determinado tópico e no contributo que essa busca dá para garantir a relevância e o rigor da investigação. Os autores recorrem a Baker (2000, citado em Vom Brocke et al., 2009) para explicar que, por relevância, se entende o evitar reinvestigar o que já se conhece, e servem-se de Hevner et al. (2004, citado em Vom Brocke et al., 2009) para especificar que o rigor advém de um uso efetivo do conhecimento já existente.

Facilitada pelas tecnologias da informação, a crescente quantidade de conhecimento científico ao dispor da comunidade veio tornar os processos de revisão de literatura cada vez mais exigentes (Best, Taylor, Manktelow & McQuilkin, 2014; Campbell, Taylor, Bates & O’Conner-Bones, 2018). Tornou, também, mais premente a necessidade de avaliar a qualidade dessas revisões – uma questão que não é propriamente recente. Já nos anos oitenta, Cooper (1988) notava um aumento de revisões de literatura no âmbito da Educação e da Psicologia, que associava justamente à “explosão de informação” e ao aumento de investigadores (p. 105) na área. Face a essa nova realidade, o investigador e psicólogo norte-americano manifestava preocupação com a qualidade das revisões de literatura e alertava para a necessidade de elas serem alvo de um rigoroso escrutínio, propondo uma taxonomia para as classificar, cujo objetivo era “distinguir trabalhos superiores de trabalhos inferiores” (p. 105).

A principal desvantagem apontada às revisões de literatura tradicionais relaciona-se com a falta de um método específico que as oriente, algo que Carver et al. (2013) resumem do seguinte modo: “a falta de rigor pode influenciar os resultados ou fazer com que o investigador omita publicações relevantes, alterando a natureza das conclusões” (p. 203). Embora admitindo que as revisões convencionais podem ser válidas e interessantes, também Petticrew e Roberts (2006) alertam para o risco de uma revisão deste género poder resultar numa “revisão parcial de uma amostra de conveniência dos estudos favoritos do autor” (p. 6).

Pelo contrário, ao serem formalmente planeadas e metodicamente executadas (Staples & Niazi, 2007), as revisões sistemáticas da literatura (RSL) parecem responder de um modo mais eficaz ao problema da arbitrariedade, na escolha da literatura a considerar, que caracteriza as revisões narrativas. Como frisa Ramalho (2005), o objetivo central das RSL é precisamente o de reduzir a possibilidade de vieses, tal como se pretende em qualquer investigação. A autora realça a objetividade e a reprodutibilidade, pilares fundamentais de todo o trabalho científico, como algumas das principais características deste género de estudos. Petticrew e Roberts (2006) apontam, ainda, outra vantagem das revisões sistemáticas, que julgam justificar a sua crescente popularidade: “fornecem um meio de lidar com a montanha de informações, ao permitir que grandes quantidades de pesquisa sejam destiladas de forma gerenciável” (p. 11).

HISTÓRIA E LIMITAÇÕES DA RSL

O desenvolvimento das RSL é geralmente situado no início dos anos 90 do século passado, com a publicação do “Evidence-based Medicine Working Group” (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2015). Este tipo de estudo começou, portanto, a ser usado no campo da Medicina para agregar evidências e conhecimentos que sustentassem a opção por determinados procedimentos clínicos e a adoção de determinadas políticas. Desde então, o recurso a RSL tem vindo a ser defendido por diferentes áreas do conhecimento que reconhecem e tiram partido das suas vantagens – da Engenharia de Sistemas à Psicologia, da Enfermagem à Educação. Independentemente da área científica em que se enquadrem, as RSL parecem servir propósitos muito diferentes. Trata-se, desde logo, de uma metodologia que é adotada tanto para obter uma visão panorâmica de um tema a investigar como para encontrar evidências que respondam a questões de pesquisa muito específicas. Num e noutro caso, o que se pretende é sempre obter uma síntese do trabalho anteriormente desenvolvido.

Apesar de terem a sua raiz nas Ciências Naturais, nas Ciências Sociais são vários os investigadores que têm realizado estudos com os quais pretendem evidenciar como as RSL podem ser aplicadas a este domínio científico (Campbell et al., 2018; Ramos, Faria & Faria, 2014; Victor, 2008).

Independentemente da disciplina, nos artigos que seguem os procedimentos da RSL nota-se, frequentemente, um entusiasmo excessivo com esta técnica de pesquisa, adotada, não raras vezes, sem que se faça acompanhar por uma reflexão crítica acerca

dela por parte dos investigadores que a elegem. Julgamos que quando se opta por empreender uma RSL é importante refletir, também, sobre as suas limitações e sobre o que se perde face a uma revisão narrativa de literatura, ou seja, uma revisão que não segue critérios rígidos e facilmente replicáveis.

No artigo “On being ‘systematic’ in literature reviews in IS”, Boell e Cecez-Kecmanovic (2015) empreendem uma reflexão profunda sobre a RSL, questionando muitas das características e vantagens que lhe são apontadas. Na esteira de autores como Hammerley, Hjrland ou Finfgeld-Connett e Johnson, alertam para o facto de a importação das RSL da Medicina para outras disciplinas poder conduzir a um viés empirista/positivista relativamente ao conhecimento científico. Chamam ainda a atenção para a sua adoção poder “minar o envolvimento crítico com a literatura e com o que significa pesquisar no trabalho académico” (p. 161). Sublinham, nomeadamente, a minimização do papel do investigador – da sua “interpretação, imaginação, criatividade e individualidade na seleção e julgamento dos estudos e descobertas” (p. 165).

De acordo com a visão de Boell e Cecez-Kecmanovic (2015) a realização de uma RSL não se pode substituir a uma revisão de literatura narrativa, mas, como os autores australianos também escrevem, ela pode ser útil para um tipo específico de revisão de literatura: “um meta estudo que identifica e sumariza evidência da pesquisa anterior” (p. 163). Petticrew e Roberts (2006) veem a RSL como um método de pesquisa adequado para responder a perguntas específicas. Afirmam que é menos uma discussão da literatura e mais uma ferramenta científica: uma forma de olhar para os estudos como se olha para os respondentes numa pesquisa – “os resultados de um entrevistado podem dizer algo (...) mas é mais provável que alguém aprenda mais examinando os dados de todos os entrevistados, o alcance das respostas, por que variam e tentando resumi-las” (Petticrew & Roberts, 2006, p. 15). Uma ideia que vai ao encontro da veiculada por Tranfield, Denyer e Smart (2003, p. 209): “a meta-análise oferece um procedimento estatístico para sintetizar os resultados, a fim de obter uma fiabilidade geral indisponível a partir de qualquer estudo isolado”.

MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE UMA RSL

Confrontados com a necessidade de fazer uma revisão da literatura para identificar quem, quando e onde tem estudado a relação entre crianças e/ou jovens e notícias e qual tem sido o ângulo privilegiado pela investigação, a RSL afigurou-se como uma resposta adequada, até por não ter sido encontrado nenhum estudo semelhante. Pretendeu-se, assim, alcançar uma visão global, panorâmica, do campo a estudar: a relação entre crianças e/ou jovens e notícias.

No capítulo “Views on the news”, escrito já em 2011, Hobbs, Cohn-Geltner e Landis começavam precisamente por notar que “na literatura académica sobre comunicação de massas, educação e desenvolvimento humano, poucos temas são mais marginalizados do que aquele que envolvem crianças, eventos atuais e notícias” (p. 43). Esta é uma opinião partilhada por vários autores (Buckingham, 1997; English, Barnes, Fynes-Clinton &

Stewart, 2019; Hobbs, Cohn-Geltner & Landis, 2011). Apesar desta constatação, há estudos que se debruçam sobre a relação entre crianças e notícias, abordando-a sobretudo a partir da receção, da produção e da representação (Pereira, Fillol & Silveira, 2015).

Sendo lugar-comum que as crianças não se interessam por notícias, já alguns investigadores demonstraram o contrário (Carter & Allan, 2005; Silveira, 2019). Um outro estudo, centrado na relação das crianças do Reino Unido com o serviço noticioso para a infância da BBC, o *Newsround*, Carter, Messenger Davies, Allan e Mendes (2009) mostraram o contributo que as notícias podem dar para o crescimento das crianças enquanto cidadãos e como o facto de se sentirem representadas constitui um estímulo ao seu interesse pelas questões que se colocam à sociedade.

As questões a explorar nesta RSL poderão ter relevância científica no campo das Ciências da Comunicação por ajudarem a construir um panorama geral do que tem sido a investigação nesta área, identificando as tendências que se verificam, mas também as lacunas que existem no campo e que podem motivar a sua colmatação. Deste modo, este trabalho poderá interessar a investigadores que estudam o tema dos *media*, das crianças e dos jovens, bem como a profissionais de jornalismo e educação.

METODOLOGIA

Conforme explicitado no início deste artigo, uma RSL deve ser formalmente planeada, envolvendo várias fases, cada uma das quais contendo uma sequência de etapas (Staples & Niazi, 2007). Todos esses momentos devem estar previstos num protocolo estrito, que descreve os processos e métodos a serem aplicados (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2015; Petticrew & Roberts, 2006), sendo este que garante a suposta transparência, objetividade e possibilidade de replicação de todo o processo. “Suposta” porque, como sublinham Boell e Cecez-Kecmanovic (2015), “a RSL confunde os ‘procedimentos objetivos’ do processo com a objetividade dos resultados da revisão”, que dependerá sempre da subjetividade dos autores que a realizem (p. 166). Neste artigo, as etapas de planeamento e análise seguidas foram adaptadas do modelo sugerido por Petticrew e Roberts (2006), autores de um guia prático para a realização de RSL em Ciências Sociais, tal como ilustrado na figura apresentada abaixo.

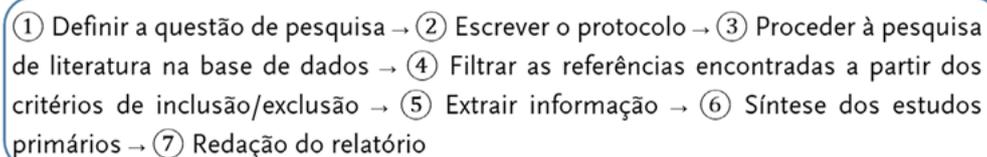


Figura 1: Etapas seguidas para a revisão sistemática da literatura (adaptado de Petticrew & Roberts, 2006)

Para relatar a informação extraída da leitura dos resumos, inspirámo-nos no modelo seguido por Luís Pereira (2011).

PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em mente que as questões que guiam uma RSL devem ser fechadas e ter respostas que resumam evidências (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2015), formulámos a seguinte pergunta de investigação:

1. Quem, quando, onde e como a relação entre crianças e/ou jovens e notícias tem vindo a ser abordada na investigação científica?
 - 1.1. Que ângulos foram mais explorados e mais descurados?
 - 1.2. Notam-se tendências associadas a determinados períodos temporais?
 - 1.3. Como tem evoluído o interesse pelo tema em função do número de artigos e temáticas?
 - 1.4. Que faixas etárias foram mais estudadas?
 - 1.5. Que meio jornalístico foi mais estudado (imprensa, rádio, televisão, jornalismo escrito)?
 - 1.6. Que investigadores se têm debruçado mais sobre estas questões?
 - 1.7. Que países se dedicam mais a estudar esta matéria?
 - 1.8. Até que ponto investigadores de países diferentes têm trabalhado em conjunto?
 - 1.9. Que revistas publicaram mais artigos neste domínio?
 - 1.10. Que palavras-chave foram mais utilizadas?

SELEÇÃO DA BASE DE DADOS

Por norma, uma RSL propõe-se identificar todos os estudos relevantes para responder a uma pergunta específica. É, no entanto, possível levar a cabo alternativas a uma RSL completa, que podem ser úteis quando se procura mapear um tópico geral. Petticrew e Roberts (2006) designam um estudo deste tipo por “revisão rápida”. Trata-se de uma revisão sistemática que é, de alguma forma, restrita (a um país, a um ano, etc.). Neste caso, a revisão levada a cabo foi restringida a uma base de dados, a que mais diretamente se relaciona com a Comunicação, a área de estudo em questão.

A Communication Abstracts foi eleita por disponibilizar títulos, resumos e informação bibliográfica de artigos contidos em 240 publicações académicas indexadas na área da Comunicação, dos *media* de massas e de outros campos de estudo que, com eles, se relacionam intimamente. Anteriormente produzida pela SAGE, esta base de dados referencial é atualmente gerida pela EBSCO e coloca à disposição mais de 360 mil registos, datados de 1978 até à atualidade. Embora conscientes de que restringir a pesquisa a uma base de dados condiciona os resultados (Best et al., 2014; Boell & Cecez-Kecmanovic, 2015), considera-se que, pela sua abrangência e importância, o material obtido através da Communication Abstracts constitui uma interessante amostra para um entendimento inicial do tema em estudo.

FÓRMULA DE PESQUISA E FILTROS

Para realizar a pesquisa foram identificados dois grupos de conceitos: 1) notícias; 2) crianças e jovens. Relativamente ao segundo grupo, recorreu-se à truçagem (através

do asterisco) para pesquisar variantes de palavras, permitindo alcançar variações das mesmas, em particular formas plurais. Os operadores booleanos AND e OR foram usados para relacionar os conceitos, tendo sido realizados testes para obter os melhores resultados com a ajuda de uma especialista em pesquisa em bibliotecas digitais da Universidade do Minho. Com a fórmula escolhida, pretendeu-se encontrar um crivo que fosse lato, mas não em excesso, ou seja, que permitisse encontrar o máximo de resultados relevantes, mas não devolver resultados irrelevantes em demasia, o que normalmente sucede quando se acrescentam mais termos de pesquisa (Campbell et al., 2018). A fórmula encontrada foi a seguinte: “news AND child* OR adolesc* OR young* OR teen* OR youth*”.

A pesquisa foi aplicada ao campo “AB Abstract or Author-Supplied Abstract”, sendo ainda refinada a partir das possibilidades oferecidas pelas ferramentas de pesquisa avançada. Os resultados foram restringidos quanto a: *tipo de revistas*, tendo-se optado por limitar a pesquisa a revistas científicas (revistas por pares); *tipo de publicação*, foram considerados apenas “academic journals”. Não se colocaram restrições face ao tipo de documento, dado que a realização de testes prévios tinha mostrado que, selecionando apenas “articles”, os estudos de caso ficavam fora da pesquisa. Por fim, aceitaram-se resultados em cinco idiomas: espanhol, francês, inglês, italiano e português. Também não foram feitas restrições temporais, já que uma das questões de pesquisa se prende justamente com a evolução ao longo do tempo da investigação feita em torno do tema em análise.

A pesquisa foi realizada no dia 2 de dezembro de 2019, tendo-se obtido 777 resultados. Para estabelecer uma comparação, replicou-se a pesquisa (com os mesmos termos, mas com filtros semelhantes, já que as pesquisas nas diversas bases de dados não oferecem exatamente as mesmas possibilidades) nas seguintes plataformas científicas.

PLATAFORMAS	Nº DE REFERÊNCIAS
B-On	2189
Eric	156
Google Scholar	3480
Scopus	2189

Tabela 1: Ocorrência dos termos de pesquisa em várias bases de dados

Como se pode observar, à exceção da base de dados especializada em Educação, a ERIC, as restantes devolvem um número muito superior de resultados, cuja análise implicaria uma disponibilidade muito superior de tempo.

PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ARTIGOS

Relativamente às referências conseguidas através da pesquisa na Communication Abstracts, o passo seguinte consistiu na leitura de todos os títulos e resumos dos 777 artigos, com o intuito de fazer uma seleção que correspondesse aos critérios de inclusão.

Seguindo o conselho de Petersen e Ali (2011), procurou-se estabelecer critérios claros, objetivos e fáceis de verificar, sem necessidade de interpretação. Revelou-se mais fácil, para compreender se um artigo cumpria ou não os critérios pretendidos, estabelecer alguns sob a forma de perguntas. Em nome de uma maior transparência que, como realçam Vom Brocke et al. (2009), deve ser garantida para permitir aos leitores avaliarem melhor a revisão, optou-se por especificar algumas situações de exclusão, que poderiam suscitar maior dúvida caso alguém pretendesse replicar este trabalho¹. Apresenta-se, em seguida, o protocolo que orientou a fase de inclusão ou exclusão das referências encontradas.

INCLUIR SE A RESPOSTA ÀS SEGUINTE PERGUNTAS FOR AFIRMATIVA:	
1.	O artigo centra-se na relação entre notícias e crianças ou jovens?
2.	O artigo trata só de notícias ou de <i>media</i> noticiosos?
3.	Os jovens não têm mais de 20 anos de idade e a amostra compreende crianças e jovens até aos 18 anos? [*]
(*) Relativamente a esta questão, incluir se a resposta for “não”, mas se tratar de um dos seguintes casos:	
1.	os jovens têm mais de 20 anos de idade mas o foco do artigo era a relação com as notícias quando eram crianças ou adolescentes;
2.	o artigo considera respostas de adultos, mas estes respondem numa das seguintes condições:
2.1.	são pais ou educadores no papel de mediadores da relação dos filhos com as notícias;
2.2.	são pais ou educadores a falar sobre a experiência e hábitos dos filhos menores.
EXCLUIR SE:	
1.	for usada a cobertura de crianças nos <i>media</i> noticiosos para estudar outra coisa, como, por exemplo, as condições e práticas que levam as teorias da conspiração a entrar em narrativas noticiosas;
2.	for abordada a relação de crianças/jovens e notícias num contexto em que também se aborda essa relação noutras faixas etárias;
3.	for analisada a forma como os <i>media</i> trataram uma notícia que envolve jovens, mas os <i>media</i> em causa não são noticiosos;
4.	as notícias forem um resultado de um estudo que não as tinha como elemento central (por exemplo, estuda-se o uso das redes sociais pelos jovens e as notícias aparecem);
5.	o foco for o comportamento dos adultos em notícias como pedofilia, sequestro de crianças, política dos dois filhos na China, pais <i>gay</i> , mães que assassinam filhos;
6.	as notícias forem uma variável do estudo entre muitas estudadas (ex. notícias e programas de entretenimento; uso dos <i>media</i> por jovens em geral);
7.	o foco do artigo é sobre como uma instituição que envolve jovens é representada na imprensa, mas o que se pretende estudar é a relação entre comunicação institucional e mediática.

Tabela 2: Protocolo que orientou a fase de inclusão ou exclusão das referências encontradas

O processo de seleção dos artigos é, provavelmente, a tarefa mais exigente e que consome mais tempo num processo de RSL. Para a simplificar, optou-se por realizar esta etapa por fases.

Começou-se por ler todos os resumos excluindo aqueles que claramente não cumpriam os critérios para integrarem a amostra e selecionando os que não ofereciam dúvidas quanto à sua inclusão. Nesta fase, constatou-se que havia referências duplicadas (o mesmo artigo publicado em mais do que uma língua ou duplicado). Para estes doze casos, manteve-se uma versão e excluiu-se outra, num total de seis artigos. Encontraram-se, ainda, referências que não correspondiam a artigos e que foram, por isso, excluídas,

¹ Tal como advertiu a leitura de artigos sobre RSL, também neste estudo foi inevitável adaptar os critérios de inclusão e exclusão ao longo do processo de seleção, pois, como notam Staples e Niazi (2007), o investigador vai obtendo um maior conhecimento do tema ao ler os artigos, o que lhe permite melhorar os critérios iniciais de seleção.

como editoriais ou índices. Assim, foram eliminadas 36 referências, passando a amostra de 777 para 741.

Num segundo momento leram-se os resumos dos artigos cuja seleção não se afigurou tão evidente. Em vários casos, a leitura dos resumos não disponibilizou os dados necessários para saber se o artigo cumpria os critérios de inclusão. A maior parte das vezes esta situação relacionou-se com a idade dos sujeitos estudados, que não era especificada. Tal obrigou a uma consulta do texto integral dos artigos e, por vezes, foi mesmo necessário escrever aos autores. Esclarecidas as dúvidas foi possível concluir o processo de inclusão/exclusão, que conduziu a 158 resultados apurados. Porém, alertados por Staples e Niazi (2007) que, numa RSL que conduziram, identificaram artigos escritos pelos mesmos autores que reportavam os mesmos resultados acerca de um mesmo estudo e só divergiam ligeiramente na estrutura, fez-se ainda um exercício de comparar todos os artigos assinados pelo(s) mesmo(s) autor(es). Este processo levou a que fossem excluídos mais doze artigos. Finda esta etapa chegou-se aos 146 artigos que constituem a amostra.

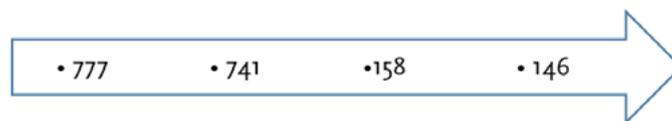


Figura 2: Evolução do número que constitui a amostra passadas as diferentes etapas de seleção descritas

Na seguinte tabela, pode observar-se a informação que procurámos obter a partir dos resumos de cada um dos artigos.

SOBRE OS ARTIGOS	- Ano de publicação - Nome do jornal ou revista - Área temática
SOBRE OS AUTORES	- Nome - Filiação: nacionalidade - Artigos assinados em conjunto por autores de diferentes países
SOBRE OS ESTUDOS	- Público-alvo - Média estudado - Tipo de estudo - Metodologia adotada

Tabela 3: Quadro ilustrativo da informação a obter a partir da leitura dos resumos

ANÁLISE DOS RESULTADOS

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS

O Gráfico 1 ilustra a evolução do número de artigos publicados ao longo dos anos (1978-2019). Até 2003 é muito reduzido o número de publicações encontradas, variando entre nenhum e três artigos. Entre 2004 e 2016, o número de publicações, embora oscilante, sobe ligeiramente, aproximando-se, regra geral, já da meia dezena por ano, com

uma clara exceção em 2011 – ano em que esse número ultrapassa pela primeira vez a dezena, situando-se nos 11 artigos. Algo que só volta a acontecer seis anos mais tarde, em 2017 e em 2019, com uma ligeira quebra em 2018. Nos últimos cinco anos nota-se uma tendência de crescimento do número de artigos mais sustentada, ficando sempre acima dos sete artigos por ano. Este aumento mais recente do número de publicações pode significar uma maior atenção dada por parte dos investigadores a esta temática, também na sequência das preocupações em torno das designadas *fake news* e do conceito de pós-verdade. O aumento do número de artigos verificado a partir de 2004 pode dever-se ao facto a que já atrás se aludiu, de as tecnologias da informação terem facilitado a publicação de artigos científicos².

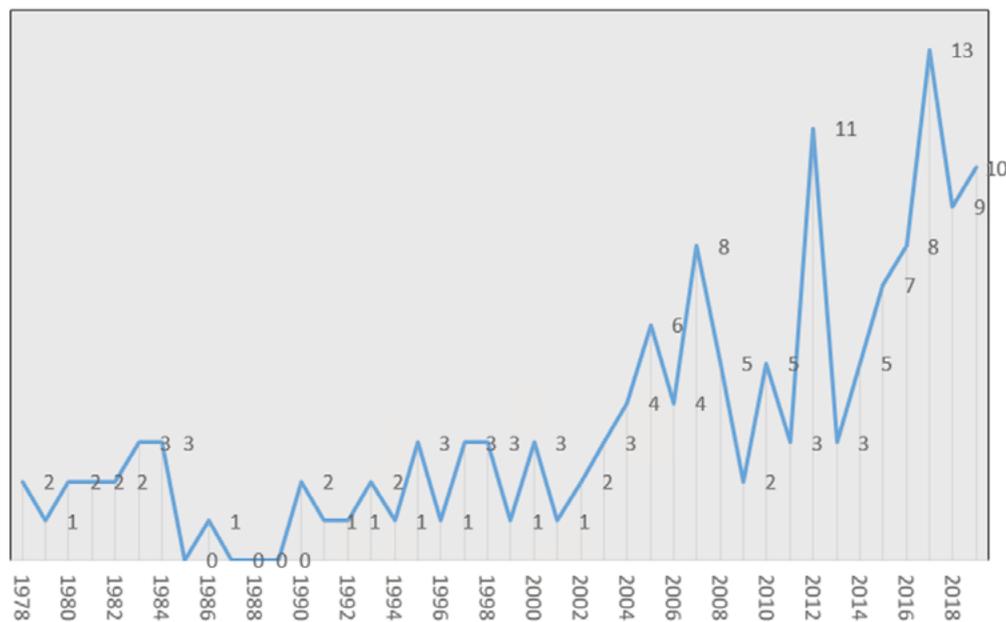


Gráfico 1: Evolução do número de artigos publicado por ano ao longo do tempo (1978-2019)

PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS POR REVISTA CIENTÍFICA

Na tabela seguinte pode observar-se quais as revistas que mais artigos publicaram em torno da temática crianças, jovens e notícias, informação que se revela de utilidade para saber onde encontrar pesquisas já realizadas sobre o tema em apreço e onde poderá ser importante dar a conhecer o trabalho realizado.

² Na página da Communication Abstracts não é possível encontrar informação sobre a evolução do número de artigos que a base veio a disponibilizar ao longo dos anos, que nos permitiria estabelecer um termo de comparação com o gráfico que aqui é apresentado.

REVISTAS CIENTÍFICAS	FREQUÊNCIA	%
<i>Journal of Children & Media</i>	15	10,2
<i>Communication Research</i>	10	6,9
<i>Journalism Studies</i>	8	5,5
<i>Journalism Quarterly</i>	6	4,1
<i>Journalism</i>	5	3,4
<i>Communication Research Reports</i>	4	2,7
<i>Journal of Health Communication</i>	4	2,7
<i>Journalism & Mass Communication Quarterly</i>	4	2,7
<i>Journal of Broadcasting & Electronic Media</i>	3	2,1
<i>Journal of Educational Media</i>	3	2,1
<i>Mass Communication & Society</i>	3	2,1
<i>Newspaper Research Journal</i>	3	2,1

Tabela 4: Revistas científicas com mais artigos publicados no domínio da temática em estudo

Os 146 artigos que compõem a amostra encontram-se distribuídos por 70 publicações, o que ilustra a dispersão dos artigos desta temática e reforça a importância e a utilidade das bases de dados digitais, que vieram facilitar aos investigadores o acesso a trabalhos do seu interesse. Conforme ilustrado na tabela acima, as revistas com três ou mais publicações são 12 e nelas estão publicados 68 artigos, o que equivale a 46,3% do total. Os restantes 68 artigos (53,7%) surgem em revistas com apenas uma ou duas publicações. Note-se que cinco revistas reúnem 30% do total de referências.

O lugar de topo ocupado pelo *Journal of Children and Media*, fundado em 2007 e atualmente publicado pela Taylor & Francis Online, é compreensível, já que se trata de uma publicação interdisciplinar dedicada à discussão da presença dos *media* na vida de crianças e adolescentes, dando atenção a três áreas complementares: crianças como consumidores de *media*, representações de crianças nos *media* e organizações/ produções de *media* para crianças ou por crianças. A revista, com revisão por pares e quatro edições por ano, acolhe estudos de tradições teóricas e empíricas de académicos e profissionais de todo o mundo. Como se pode ler no seu site³, pretende ser um fórum a nível internacional para discutir as questões atrás referidas, tanto em contextos locais, como nacionais ou globais.

A revista *Communication Research*, que ocupa o segundo lugar, conta já 45 anos de vida e é publicada pela SAGE Publishing. Tal como o *Journal of Children and Media* nasceu nos Estados Unidos, mas o seu carácter é mais abrangente, uma vez que cobre todo o campo dos estudos da Comunicação, publicando artigos que, conforme se pode ler no site da publicação, “exploram os processos, antecedentes e consequências da comunicação em larga escala nos sistemas sociais”⁴.

³ Ver <https://www.tandfonline.com/toc/rchm20/current>

⁴ Retirado de <https://journals.sagepub.com/home/crx>

Na análise das publicações, as revistas científicas sobre Jornalismo, Comunicação e *Media* constituem, sem surpresa, a maioria, mas é curioso notar a presença de sete revistas cujo foco central é a Educação.

ÂNGULOS DE ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Uma das questões centrais de investigação desta RSL prendia-se com perceber, a partir da leitura dos resumos, quais tinham sido os prismas mais estudados sobre a relação entre notícias e crianças ou jovens. Assim, os artigos foram agrupados inicialmente por três categorias, tradicionais nos estudos da comunicação: estudos de receção e efeitos; estudos sobre a produção; e estudos sobre a representação. Outras três categorias emergiram da análise dos títulos e resumos dos artigos: impacto das notícias na participação ou socialização política; impacto da mediação parental; e preocupações éticas dos jornalistas na cobertura de notícias que envolvem crianças. Os 146 artigos foram, então, subdivididos pelas seis categorias⁵, cujos critérios de inclusão se especificam na tabela seguinte.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Representação	Como os <i>media</i> retratam algum tema relacionado com crianças ou jovens (sexualidade, delinquência, autismo, sexo adolescente...), em geral ou em particular (Malala Yousafzai, por exemplo).
Impacto das notícias na participação ou socialização política	Relação entre a leitura de notícias e a participação cidadã/política/ambiental ou socialização política de crianças ou jovens.
Impacto da mediação parental	Se existe mediação, como é feita; como influencia o interesse por notícias por parte dos mais novos.
Receção e efeitos	Como as crianças ou jovens consomem e/ou recebem as notícias; que competências têm em literacia para as notícias, pensamento crítico face a elas ou habilidades para avaliarem a credibilidade das notícias; como um tipo específico de notícias pode afetar crianças e jovens.
Produção	Estudos sobre produção de notícias para crianças ou jovens ou como essas notícias devem ser para os atrair. Também se incluíram artigos sobre a produção de notícias por crianças ou jovens.
Preocupações éticas dos jornalistas	Sobre cobertura de notícias que envolvem crianças; como os jornalistas adultos consideram as crianças ao fazer cobertura de eventos em que elas aparecem.

Tabela 5: Explicitação das categorias de enquadramento

A distribuição da amostra pelas categorias pode observar-se no gráfico seguinte.

⁵ Quando um artigo podia integrar mais do que uma categoria, foi escolhida aquela que se considerou ser a dominante. Relativamente à categoria “preocupações éticas dos jornalistas” é de referir que os artigos científicos encontrados debruçam-se sobre as preocupações éticas dos jornalistas e não sobre preocupações éticas levantadas pelos investigadores em decorrência da cobertura noticiosa feita pelos jornalistas.

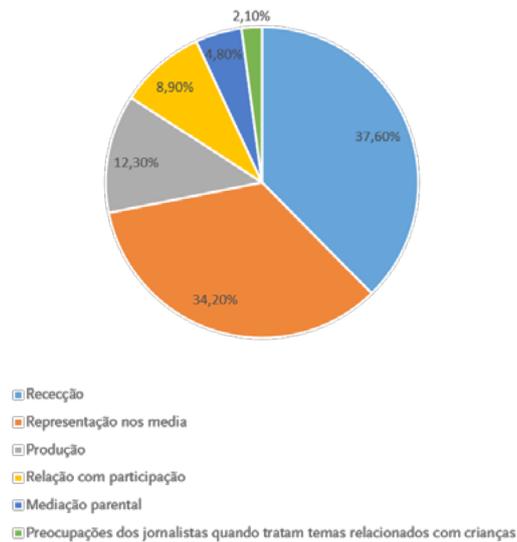


Gráfico 2: Distribuição da amostra pelas várias categorias

Como se pode inferir da leitura do gráfico, há duas abordagens que dominam a pesquisa nesta área: estudos de receção (representam 37,6% do total, equivalentes a 55 artigos); a curta distância do primeiro, estudos sobre como determinados acontecimentos relacionados com crianças e jovens foram cobertos pela imprensa (34,2%, correspondentes a 50 artigos). Juntas, estas abordagens totalizam mais de dois terços do total da amostra (71,8%), sendo portanto as categorias que mais interesse têm despertado aos investigadores.

Cada uma destas duas categorias merece um olhar mais atento.

Os *estudos de receção* marcam presença ao longo de todo o período estudado, de 1978 a 2019.

Um pouco mais de um quinto (21,3%) do total preocupou-se em compreender como os jovens recebem e lidam com notícias tristes ou violentas, denotando, assim, uma preocupação com os efeitos por parte dos investigadores. Nesta subcategoria enquadraram-se onze artigos, um número próximo ao de artigos que integram a categoria de impacto na participação e socialização política (13). Face a estes dois conjuntos de artigos há uma outra comparação que se pode estabelecer: os estudos centrados nos efeitos surgem distribuídos no tempo entre 1993 e 2019. Já os estudos centrados no impacto das notícias na participação dos mais jovens concentram-se em dois momentos, separados entre si três décadas: há registo destes artigos entre 1981 e 1984, mas depois só voltam a surgir entre 2014 e 2019.

Relativamente aos 50 artigos que entram na categoria designada por *representação*, a maioria (32) dos temas que motivou este tipo de investigação diz respeito a acontecimentos negativos, como guerras, sequestros de crianças, violência ou delinquência juvenil, abuso sexual. Seis artigos centram-se na relação entre as crianças e a internet, dos quais quatro abordam problemáticas como o *cyberbullying*, o *sexting* ou os riscos online. Há oito artigos que se relacionam com questões (quase sempre problemas) de saúde, como obesidade, cancro infantil ou autismo. Este centrar da investigação em aspetos

negativos parece mostrar como os *media* têm a capacidade de marcar a agenda, mesmo de quem os tem como objeto de estudo, uma vez que várias investigações têm mostrado que a abordagem da população infantojuvenil pela imprensa é marcada, justamente, por imagens negativas, o que também se verifica em Portugal (Brites, 2013; Ponte, 2009).

Ainda na categoria da representação, sobressai uma preocupação dos investigadores com grupos mais vulneráveis: quatro artigos são sobre crianças imigrantes ou refugiadas, outros quatro sobre minorias étnicas. Jovens que vivem nos subúrbios, crianças multiculturais ou transgénero motivaram também investigações, tal como crianças-estrela (Malala Yousafzai ou os protagonistas do filme *Slumdog Millionaire*, 2008). Olhando para o período temporal em que estes artigos foram produzidos, nota-se que os estudos de representação só começam a ser uma tendência na investigação nesta área a partir de finais dos anos 90 do século passado. Todos os artigos, à exceção de um, estão datados entre 1998 e 2019.

Prosseguindo a leitura do gráfico, as quatro restantes categorias correspondem a pouco mais de um quarto da amostra: 28,1% (41 artigos).

A maior parcela centra-se na *produção de notícias para ou por crianças e jovens* (12,3%, correspondente a 18 artigos). Apenas uma peça se foca em jornalismo escolar: a grande maioria (67%) analisa jornais ou noticiários de televisão dirigidos à infância ou juventude em várias partes do mundo e o programa da BBC *Newsround* é analisado em mais do que um artigo.

A seguir às já referidas publicações sobre o *impacto das notícias na participação e socialização* (8,9%, com 13 artigos), a receber pouco interesse por parte da academia, ficam o estudo da mediação parental (4,8%, com sete artigos) e das preocupações éticas dos jornalistas face ao tratamento de crianças e jovens nas notícias (2,1%, com três artigos).

META-ANÁLISE SOBRE OS AUTORES

Outra das questões de investigação pretendia identificar os investigadores com mais trabalhos publicados neste tema, com o intuito de chegar a bibliografia que não tivesse sido encontrada pela presente RSL e de encontrar contactos para possíveis parceiros de investigação. Para obter este dado, optou-se por seguir um sistema de pontuação, uma vez que não parecia rigoroso comparar apenas por número de artigos, sem ter em consideração se se tratava de primeiros ou segundos (ou mais) autores⁶.

Apesar de os Estados Unidos serem o país que tem, de longe, o maior número de trabalhos publicado neste domínio, os investigadores europeus têm uma presença muito significativa entre os que mais artigos publicam neste campo, com uma diferença mínima a favor dos estado-unidenses (de nove para sete autores).

Na Tabela 6, pode constatar-se que, embora à cabeça estejam dois homens, as mulheres estão em larga maioria. Dafna Lemish notava isso no balanço de 13 anos como

⁶ Optou-se por atribuir ao investigador dois pontos por cada artigo de que fosse primeiro autor e um ponto por cada artigo de que fosse coautor. Deste modo, por exemplo, dois autores com dois artigos publicados, um com dois como primeiro autor e outro com dois como coautor, não obtinham a mesma pontuação.

editora do *Journal of Children and Media*: o campo de estudo das crianças e dos *media* continuava dominado pelo sexo feminino, o que não a surpreendia “enquanto a esfera privada da família e o bem-estar das crianças, sua educação e alfabetização forem percebidas como território das mulheres – seja em residências individuais, instituições públicas ou campos acadêmicos” (Lemish, 2019, p. 120).

O investigador que mais pontos obteve nesta escala de autores com mais publicações é sueco. Adam Shehata é professor associado do departamento de Jornalismo, *Media* e Comunicação da Universidade de Gotemburgo e assina quatro artigos, três deles como primeiro autor. Neste *ranking* individual, surgem, de seguida, dois autores norte-americanos com três artigos como primeiro autor cada: Charles Atkin foi professor catedrático na Universidade de Wisconsin, no Departamento de Comunicação, a que também preside; Regina Marchi, professora associada de Jornalismo e Estudos de *Media* na Rutgers School of Communication and Information, em New Jersey, trabalha na interseção entre os *media*, a cultura e a política, focando comunidades desprivilegiadas, entre as quais se contam as crianças – em 2017 publicou em coautoria o livro *Young people and the future of news: social media and the rise of connective journalism*, pela Cambridge University Press.

Com cinco pontos cada, surgem depois três académicas holandesas: Moniek Buijzen e Mariska Kleemans, ambas da Universidade de Radboud (que, como a Universidade de Amesterdão, tem um considerável número de investigadores a assinar artigos, como autores ou coautores, nesta amostra: nove no caso de Radboud, oito no caso de Amesterdão); Juliette Walma Van Der Molen, da Universidade de Twent. Das três, a que parece desenvolver um trabalho mais centrado na temática em questão é Kleemans, cuja pesquisa tem por objetivo investigar como o vínculo entre crianças e notícias pode ser aprimorado: “como as crianças se podem envolver mais com as notícias e como as notícias podem inspirá-las a envolver-se mais com a sociedade”⁷. Kleemans debruça-se ainda sobre como as notícias negativas devem ser apresentadas às crianças. O trabalho de Buijzen vai mais no sentido de aplicar o conhecimento científico da comunicação para melhorar o bem-estar dos jovens, e Van Der Molen aprofunda a forma como os jovens aprendem a partir de diferentes *media*.⁸

NOME	PAÍS	Nº DE PONTOS	Nº DE ARTIGOS
Shehata, Adam	Suécia	7	4
Atkin, Charles K.	EUA	6	3
Marchi, Regina	EUA	6	3
Buijzen, Moniek	Holanda	5	4
Kleemans, Mariska	Holanda	5	3
Van Der Molen, Juliette Walma	Holanda	5	3

⁷ Retirado de <https://www.ru.nl/english/people/kleemans-m/>

⁸ Dois dos autores que assinaram artigos encontrados na presente RSL não apresentavam filiação nem foi possível chegar a ela a partir da pesquisa dos seus nomes na internet.

Cairns, E.	Irlanda do Norte	4	2
Drew, Dan G.	EUA	4	2
Edgerly, Stephanie	EUA	4	2
Mathews, Julian	Inglaterra	4	2
Moeller, Judith	Holanda	4	2
Riddle, Karyn	EUA	4	2
Smith, Stacy L.	EUA	4	2
Wanta, Wayne	EUA	4	2
Wilson, Barbara J.	EUA	4	3
Worthington, Nancy	EUA	4	2
Sem filiação	-	-	2

Tabela 6: Lista dos autores com mais artigos publicados

Atentando nos países com maior número de artigos publicados (pela nacionalidade do primeiro autor), os Estados Unidos da América destacam-se, com metade do total. A seguir estão a Holanda, com 9,6% e a Inglaterra, com 6,8%. Somando o número de artigos escritos que tinham um europeu como primeiro autor, a percentagem fica ainda aquém da alcançada pelos EUA. (31,5%). É um convite à reflexão o facto de na lista de 24 países representados na amostra (são 22 se se contar apenas os primeiros autores), constarem vários territórios marcados por uma história de violência (a nível interno ou com territórios vizinhos) ou de forte repressão. Exemplos disso são Israel, Palestina, Irlanda do Norte, Coreia do Sul, Turquia, Chile, Roménia e Taiwan que representam um terço dos países. Entre 1978 e 1991 (inclusive), os 19 artigos publicados e reunidos na base de dados da Communication Abstracts sobre este tema são de investigadores radicados em três países: EUA (14), Israel (três) e Irlanda do Norte (dois).

PAÍSES	Nº DE ARTIGOS (1º AUTOR)	%
EUA	73	50
Holanda	14	9,6
Inglaterra	10	6,8
Austrália	6	4,1
Bélgica	6	4,1
Suécia	6	4,1
Israel	5	3,4
Canadá	4	2,7
Irlanda do Norte	3	2,1
Sem filiação	2	1,4

Tabela 7: Lista da nacionalidade (filiação) do primeiro autor

Relativamente aos autores, foi também objetivo saber se tem havido trabalho conjunto entre investigadores de diferentes países e se realidades nacionais diferentes têm sido comparadas. Concluiu-se que poucos trabalhos cruzam mais do que uma realidade ou têm contributos de autores com enquadramentos geográficos e culturais diferentes. Registaram-se sete artigos escritos por investigadores de países diferentes (seis juntam autores de dois países; um junta autores de três países). Há, no entanto, nove artigos que se debruçam sobre realidades de mais do que um país (Brasil e Suécia; Coreia do Sul e Holanda; Índia e realidade internacional; Turquia, Marrocos e Flandres; Itália, Portugal e Espanha; Londres e Nova Iorque; EUA, Reino Unido, Qatar e Jerusalém; 14 países europeus) e um artigo que compara Judeus e Árabes em Israel. Como frisa Barnhurst (2000), contrastar grupos que cresceram em diferentes realidades noticiosas permite a procura de padrões comuns, contribuindo para perceber, por exemplo, se há uma cultura de geração que atravesse fronteiras culturais ou nacionais. Por outro lado, acrescenta o mesmo autor, as diferenças podem indicar contextos diferentes, com políticas alternativas que importa avaliar. De uma forma ou outra, a comparação permite construir uma teoria fundamentada.

Relativamente às nacionalidades, constata-se que alguns países se interessam mais por determinadas áreas de investigação. Isso é notório, no caso da Suécia, onde quatro dos seis artigos se inserem na categoria que avalia o impacto das notícias na participação e socialização política. Dos 10 artigos que têm como primeiro autor um inglês, três (30%) enquadram-se na categoria produção, a que não será indiferente o facto de a estação de televisão britânica de serviço público, BBC, produzir o mais antigo noticiário televisivo para crianças do mundo, o *Newsround*.

META-ANÁLISE SOBRE OS ARTIGOS

Relativamente aos trabalhos publicados, foi possível verificar que é bastante equilibrada a atenção dada a crianças e a jovens: 68 artigos centraram a sua pesquisa nas primeiras e 67 nos segundos. Houve ainda oito artigos que focaram os dois grupos indistintamente e três investigações que se centraram em bebés (estudos de representação). No caso dos *resumos* que mencionavam as idades estudadas, as crianças eram consideradas em faixas que oscilavam entre os cinco e os 13 anos de idades e os jovens (ou adolescentes) em intervalos que iam entre os 12 e os 19 anos. Foi ainda possível observar que os artigos que investigaram o impacto das notícias na participação ou socialização política se centraram na sua esmagadora maioria em jovens e que as investigações sobre a forma como as crianças recebem notícias negativas se voltaram para crianças.

Quando a análise se debruçou sobre os *meios* estudados, os resultados são os que se apresentam na Tabela 8.

MEIO OU MEDIA	ARTIGOS	%
Nenhum meio específico: jornalismo e notícias em geral	49	33,6
Televisão	45	30,8
Jornais	31	21,2
Notícias online	8	5,5
Televisão, rádio e imprensa escrita	4	2,7
Imprensa tradicional e online	3	2,1
Revistas	2	1,4
Televisão e jornais	2	1,4
Rádio	1	0,7
Televisão e rádio	1	0,7

Tabela 8: *Medium* ou conjunto de meios mais estudados

Como se verifica na Tabela 8, muitos artigos não se fixaram em nenhum *meio* específico, abordando as notícias em geral. Entre aqueles que se focaram num *meio*, a televisão foi o que mais motivou o interesse dos investigadores, seguida pelos jornais. A rádio tem apenas um artigo em que é alvo de análise de forma isolada. O meio digital já começa a ser alvo de estudo. O primeiro artigo que considera as notícias online para crianças data de 2010, correspondendo sensivelmente ao período em que o número de estudos sobre a televisão começa a diminuir.

Relativamente às metodologias utilizadas, não foi possível elaborar uma análise estatística uma vez que nem todos os resumos forneciam informações claras a este nível. Foi, no entanto, possível constatar que a esmagadora maioria dos artigos publicados neste domínio se baseia em estudos empíricos, que se servem tanto de metodologias qualitativas como quantitativas. Identificou-se apenas um único estudo baseado numa experiência de intervenção e os artigos que constituíam uma reflexão teórica não foram além da meia dezena.

Por fim, e seguindo o exemplo de Ramos, Faria e Faria (2014) fez-se uma nuvem de palavras importando para a ferramenta WordClouds⁹ todas as palavras-chave indicadas pelos autores dos vários artigos (48 autores não forneceram palavras-chave, razão pela qual esta nuvem é feita apenas com base nas palavras-chave fornecidas pelos autores de 98 artigos¹⁰).

A Figura 3 permite constatar que as palavras-chave a que se recorreu para fazer a pesquisa se revelaram adequadas e que a nuvem, no seu conjunto, ilustra alguns dos resultados alcançados neste estudo. Além do destaque dado às palavras que se relacionam com a área da pesquisa (notícias e crianças e/ou jovens), encontram-se realçadas palavras que identificam todas as categorias identificadas a partir da análise dos resumos: recepção/efeitos (*audience, effects*); representação e produção (*analysis, content, discourse, framing*); impacto da mediação parental (*mediation*); impacto na participação ou

⁹ Ver <https://www.wordclouds.com/>

¹⁰ As palavras-chave que estavam em letra maiúscula foram colocadas em minúscula para que, na nuvem, surgissem uma só vez, caso contrário, o programa assume-as como palavras diferentes, dando origem a duas entradas e não permitindo dar a dimensão exata da frequência de determinada palavra-chave.

destaque, com o *Journal of Children and Media* à cabeça. Percebeu-se que, embora os EUA apresentem metade dos artigos publicados neste âmbito, na lista dos autores que mais se dedicam ao tema há um equilíbrio entre norte-americanos e europeus e que a área interessa sobretudo a investigadoras (sexo feminino). A maioria dos artigos aborda notícias em geral. Quando os estudos se centram num meio apenas, a televisão é o mais estudado, sendo que, a partir de 2010, os estudos sobre a televisão começam a decair e o online começa a despertar o interesse dos investigadores. Já quanto ao público-alvo, notou-se um equilíbrio no número de estudos que se centram só em crianças ou só em jovens. Relativamente à geografia das investigações, há ainda poucos estudos a cruzar realidades diferentes e um terço dos países que têm trabalhos publicados nesta área corresponde a territórios marcados por violência ou por uma história recente marcada por regimes políticos totalitários.

Terminando como se começou, esta RSL está longe de nos ter permitido conhecer o “gigante” a que aludimos no início, mas permitiu identificar-lhe os contornos. Conhecê-lo em profundidade será o passo que se segue na investigação.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado no âmbito do projeto de doutoramento em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da bolsa com a referência BD/139388/2018.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020. O Financiamento Plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UIDB/00736/2020) apoiou a tradução do artigo.

REFERÊNCIAS

- Barnhurst, K. G. (2000). Political engagement and the audience for news: lessons from Spain. *Journalism & Communication Monographs*, 2(1), 6-61. <https://doi.org/10.1177/152263790000200102>
- Best, P., Taylor, B., Manktelow, R. & McQuilkin, J. (2014). Systematically retrieving research in the digital age: case study on the topic of social networking sites and young people’s mental health. *Journal of Information Science*, 40(3), 346-356. <https://doi.org/10.1177/0165551514521936>
- Boell, S. K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2015). On being ‘systematic’ in literature reviews in IS. *Journal of Information Technology*, 30, 161-173. <https://doi.org/10.1057/jit.2014.26>
- Brites, M. J. (2013). Os jovens e a cidadania: a relevância do espaço mediático. *Caleidoscópio*, 10, 177-188
- Buckingham, D. (1997). The making of citizens: pedagogy and address in children’s television news. *Journal of Educational Media*, 23(2-3), 119-139. <https://doi.org/10.1080/1358165970230203>
- Campbell, A., Taylor, B., Bates, J. & O’Conner-Bones, U. (2018). Developing and applying a protocol for a systematic review in the Social Sciences. *New Review of Academic Librarianship*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/13614533.2017.1281827>

- Carter, C. & Allan, S. (2005) *Hearing their voices: young people, citizenship and online news*. In A. Williams & C. Thurlow (Eds.), *Talking adolescence: perspectives on communication in the teenage years* (pp. 73-90). Nova Iorque: Peter Lang.
- Carter, C., Messenger-Davies, M., Allan, S. & Mendes, K. (2009). *What do children want from BBC? Children's content and participatory environments in an age of citizen media*. Cardiff: The Cardiff School of Journalism. Retirado de <https://www.bbc.co.uk/blogs/knowledgeexchange/cardifftwo.pdf>
- Carver, J. C., Hassler, E., Hernandez, E. & Kraft, N. A. (2013). Identifying barriers to the systematic literature review process. In *Proceedings of the International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement* (pp 203–212). Washington, DC: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ESEM.2013.28>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: a taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1, 104-126.
- English, P., Barnes, R., Fynes-Clinton, J. & Stewart, L. (2019) Children's news in Australia: content for young readers in Crinkling News. *Journal of Children and Media*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1547777>
- Fiolhais, C. (2011, 8 de dezembro). "Aos ombros de gigantes". [Post em blogue]. Retirado de <http://dererummundi.blogspot.com/2011/12/aos-ombros-de-gigantes.html>
- Hobbs, R., Cohn-Geltner, H. & Landis, J. (2011). Views on the news. In C. Von Feilitzen; U. Carlsson & C. Bucht (Eds.), *New questions, new insights, new approaches* (pp.43-55). Gotemburgo: Nordicom.
- Lemish, D. (2019). "A room of our own": farewell comments on editing the Journal of Children and Media. *Journal of Children and Media*, 13(1), 116-126. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1557813>
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas - estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>
- Pereira, S, Fillol, J. & Silveira, P. (2015). Explicar o mundo às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil. In A. Barbalho & L. Marôpo (Eds.), *Infância, juventude e mídia: olhares luso-brasileiros* (pp. 365-394). Fortaleza: EdUECE.
- Petersen, K. & Ali, N. B. (2011). Identifying strategies for study selection in systematic reviews and maps. In *International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement* (pp. 351-354). Banff: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ESEM.2011.46>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the Social Sciences: a practical guide*. Oxford: Blackwell.
- Ponte, C. (2009), *Crianças e jovens em notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ramalho, A. (2005). *Redação de estudos e projetos de revisão sistemática com e sem metanálise*. Coimbra: Formasau.
- Ramos, A., Faria, P. M. & Faria, A. (2014). Revisão sistemática da literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educ.*, 14(41), 17-36. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>
- Silveira, P. (2019). Notícias televisivas e públicos infantis: o porquê da aposta em jornalismo segmentado para as crianças. *Observatorio*, 13(2), 48-67. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13220191467>
- Staples, M. & Niazi, M. (2007). Experiences using systematic review guidelines. *Journal of Systems and Software*, 80(9), 1425-1437. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2006.09.046>

- Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Victor, L. (2008). Systematic reviewing in the Social Sciences: outcomes and explanation. *Enquire*, 1(1), 32-46. Retirado de <http://prdb.pk/uploads/publications/1537169935393.pdf>
- Vom Brocke, J., Simons, A., Niehaves, B., Niehaves, B., Reimer, K., Plattfaut, R. & Cleven, A. (2009). Reconstructing the giant: on the importance of rigour in documenting the literature search process. In *ECIS 2009 Proceedings*, 161. Retirado de <http://aisel.aisnet.org/ecis2009/161>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Joana Fillol é estudante de doutoramento em Ciências da Comunicação no Centro de Estudo de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, ao abrigo de uma bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia. A sua pesquisa centra-se na relação entre crianças, jovens e notícias. Licenciada em Jornalismo pela Universidade de Coimbra, trabalhou vários anos na imprensa escrita e, em 2015, fundou um sítio de informação noticiosa para crianças e jovens (Jornalissimo.com). É colaboradora do MILobs – Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e coautora do programa de rádio *Ouvido Crítico*, emitido semanalmente na Antena 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8577-7809>

Email: joanafillol@gmail.com

Morada: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

Sara Pereira é Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Tem como principais áreas de investigação as crianças, os jovens e os *media*, e a Literacia para os *Media*. Tem coordenado vários projetos nacionais e europeus e é autora de diversas publicações nestas áreas. Preside à secção Media Education Research da International Association for Media and Communication Research (IAMCR) desde julho de 2019. É cocoordenadora do MILobs – Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e coautora do programa de rádio *Ouvido Crítico*, emitido semanalmente na Antena 1 desde fevereiro de 2018.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>

Email: sarapereira@ics.uminho.pt

Morada: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

* **Submissão:** 23/12/2019

* **Aceitação:** 09/04/2020

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CAPITAL DIGITAL DOS PROFESSORES MONTENEGRINOS

Ida Cortoni

Departamento de Design, Planejamento e Tecnologia da Arquitetura, Universidade Sapienza de Roma, Itália

Jelena Perovic

Unicef Montenegro, Montenegro

RESUMO

Partindo do conceito de capital digital nas Ciências Sociais, este artigo apresenta as principais conclusões do inquérito nacionalmente representativo do “Global Kids Online” sobre as competências e práticas digitais de professores do ensino básico e secundário, realizado em Montenegro com o apoio da Unicef, em 2018. O capital digital, como qualquer outra forma de capital na perspectiva de Bourdieu, apenas tem validade sociológica em correlação com outras formas de capital, como a econômica, cultural e social, num contexto limitado e de acordo com uma abordagem multidimensional que vai de uma perspectiva macro a uma microssocial (Pardolfini, 2016). Este artigo identifica e discute três perspectivas do capital digital – macro, meso e micro social – e os seus recursos materiais (tecnologias, serviços digitais e experiências escolares com dispositivos) e não materiais (competências digitais). A análise dos dados do estudo montenegrino, de acordo com esta perspectiva, mostra que a prática diária de utilização da tecnologia digital nas salas de aula parece ser marginal, embora a maioria dos professores tenha acesso à internet nas escolas. Atualmente, a maioria dos professores utiliza a internet na escola principalmente para verificar informação online. Geralmente, as suas competências digitais não são avançadas: em média, as competências sociais e operacionais são as mais desenvolvidas, enquanto as competências criativas estão menos desenvolvidas. Portanto, para apoiar o desenvolvimento da literacia mediática nas crianças através da educação formal, é necessário realizar mais investimentos para reforçar as competências digitais dos professores. O estudo mostra ainda que a procura por cursos de pedagogia digital já existe entre a maioria dos professores. Por outras palavras, o estudo montenegrino aponta para a necessidade de investir mais na educação e na experimentação associadas às perspectivas meso e microssocial do capital digital.

PALAVRAS-CHAVE

capital digital; competências digitais; literacia mediática; Montenegro; professores

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF MONTENEGRIN TEACHERS’ DIGITAL CAPITAL

ABSTRACT

Starting with the concept of digital capital in social sciences, this article presents the key findings of the “Global Kids Online” nationally representative survey of primary and high school teachers’ digital skills and practices that was conducted in Montenegro with Unicef’s support in 2018. Digital capital, as any other form of capital within Bourdieu’s perspective, has a sociological validity only in correlation with other forms of capital – such as economic, cultural and social – in

a limited context and according to a multi-dimensional approach which goes from a macro- to a micro-social perspective (Pandolfini, 2016). This article identifies and discusses three perspectives of digital capital – macro, meso-social and micro – and their material (technologies, digital services and school experiments with devices) and non-material resources (digital competencies). Analysis of data from the Montenegrin research relating to this perspective shows that the daily practice of using digital technology in classrooms seems to be marginal, even though most teachers have access to the internet in their schools. Currently the majority of teachers are using the internet at school mostly just for checking information online. Their digital competencies are not generally advanced: on average, social and operational skills are the most developed, while their creative skills are least developed. Therefore, to support the development of children's media literacy through formal education, further investments towards the strengthening of teachers' digital competencies need to be made and the research shows that the demand for digital pedagogy courses already exists among most teachers. In other words, the Montenegrin research points to the need to invest more in education and experimentation related to the meso- and micro-social perspectives of digital capital.

KEYWORDS

digital capital; digital competencies; media literacy; Montenegro; teachers

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de capital digital nas Ciências Sociais, segundo a perspectiva de Bourdieu (1986). Os resultados de um inquérito nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na sala de aula e sobre as competências digitais de professores do ensino básico e secundário em Montenegro são analisados e interpretados segundo esta perspectiva.

O capital digital pode ser compreendido como um conjunto de recursos internos, imateriais (competências digitais) e externos (tecnologias) que são acumulados e transferidos de uma área para outra (Ragnedda, 2018, Ragnedda, Ruiu & Addeo, 2019). Este conceito pode ser reduzido a uma forma de *capital específico* (Bourdieu, 1986). Pode ser entendido como uma série de recursos materiais (tecnologias, serviços digitais e experiências escolares com dispositivos) ou não materiais (competências digitais), disponíveis numa área específica (ou espaço social) como a escola e que qualquer pessoa (professor, aluno, pessoal administrativo, diretor da escola, etc.) possa utilizar para atingir objetivos específicos.

O capital digital, como qualquer outra forma de capital na perspectiva de Bourdieu, apenas tem validade sociológica em correlação com outras formas de capital, como a económica, a cultural e a social, num contexto limitado e de acordo com uma abordagem multidimensional que vai de uma perspectiva macro a uma microsocial (Pandolfini, 2016).

Desta forma, do *ponto de vista macro*, os indicadores de capital digital a serem considerados estão associados a duas dimensões. A primeira é material. Está relacionada com as infraestruturas tecnológicas da escola e a disponibilidade de recursos digitais para a implementação de atividades de educação digital a partir da perspectiva curricular da Literacia Digital (Pandolfini, 2016). A segunda é imaterial. Está relacionada com os

investimentos para reforçar as competências digitais dos diferentes atores da escola, através de projetos educacionais ou experimentação didática.

Na *perspetiva mesossocial*, os indicadores de capital digital referem-se à utilização de tecnologias na sala de aula para planear as aulas, gerir as atividades em sala de aula, as dinâmicas de relacionamento dentro e fora da escola (alunos, famílias, outras escolas, pessoal administrativo, *stakeholders*, etc.) e as dinâmicas organizacionais e melhoramentos da gestão administrativa (Pandolfini, 2016).

Por fim, o *nível micro* do capital digital refere-se às práticas culturais dos atores da escola, relacionadas com a utilização de diferentes dispositivos e com o capital cultural de cada um em termos de competências digitais que adquiriram durante as experiências educacionais e práticas de trabalho diárias para melhorar os seus desempenhos, assim como as conquistas socioculturais e educacionais em termos individuais (Magaudda, 2014; Paino & Renzulli, 2012; Pitzalis 2016).

CAPITAL DIGITAL: CONCEITOS E CONTEXTO

Começando pela introdução, na *perspetiva macro*, o capital digital da escola está certamente associado ao seu capital financeiro. As infraestruturas tecnológicas da escola e o reforço de projetos de educação digital dependem dos investimentos e finanças disponíveis para a escola melhorar o seu capital digital. Isto geralmente acontece através do *networking* com agências externas (públicas e privadas) para melhorar o bem-estar sociomaterial da escola (Landri & Viteritti, 2016; Pitzalis, 2016; Selwyn, 2011).

O capital digital passa a estar intimamente ligado ao capital social e ao cultural, uma vez que as capacidades financeiras da escola para investir em tecnologias digitais podem ser proporcionais à *governança* e, portanto, à capacidade de a escola atrair investimentos financeiros e celebrar acordos com entidades externas para melhorar o funcionamento da escola. Também inclui o investimento médio em formações e projetos de experimentação em sala de aula com tecnologias digitais destinadas a melhorar o desempenho da escola.

Na *perspetiva meso*, o capital digital refere-se ao conceito de inovação didática e exige uma abordagem educacional baseada principalmente no desenvolvimento de competências, na aprendizagem prática e no foco no contexto educacional durante a experimentação. A OCDE define a inovação didática como qualquer mudança dinâmica no processo de ensino capaz de fornecer um valor acrescentado à aprendizagem dos alunos, que pode ser medida em termos do nível de satisfação dos *stakeholders* e do desempenho escolar dos alunos (OCDE, 2010). Em particular, a UE identifica quatro pontos principais em torno dos quais deve ser medida a inovação didática com a utilização de tecnologias: 1) contexto político favorável à integração de tecnologia e correlacionado com as mudanças e decisões internacionais em termos de educação digital, literacia digital e competências digitais; 2) atualização pedagógica em relação aos métodos e estratégias de ensino que utilizam a tecnologia para apoiar efetivamente a aprendizagem dos alunos; 3) atualização tecnológica; 4) o conhecimento e as competências digitais que

têm de acompanhar a integração e a utilização de tecnologias em contextos diferentes como o da sala de aula (Pandolfini, 2016).

Deste ponto de vista, o conceito de “inovação didática” é introduzido para ir além da mera perspectiva digital/tecnológica e incluir uma abordagem educacional baseada principalmente no desenvolvimento de competências pessoais (associadas aos campos metodológico e didático), aprendizagem prática e experimentação de coisas novas no contexto educacional. O facto de este projeto ser geralmente imprevisível significa que a escola precisa de ser flexível e de adaptar continuamente as suas estratégias educativas e ferramentas didáticas aos contextos específicos de aprendizagem. Portanto, de acordo com Ferrari (2017), os principais desafios à inovação didática podem ser reduzidos a, pelo menos, três: 1) preparação metodológica limitada dos professores; 2) implementação limitada de didáticas ativas, não necessariamente digitais; 3) tensões entre os pedidos de inovação com origem em decretos ministeriais e as necessidades e realidades das escolas, assim como a resistência psicológica à inovação de determinados professores e gestores escolares.

De acordo com a *micro visão*, o capital digital (Magaudda, 2014; Paino & Renzulli, 2012; Pitzalis, 2016) é composto pelas competências e práticas digitais de professores, alunos, pessoal administrativo e gestão da escola dentro do contexto escolar. Do ponto de vista microssocial, se olharmos para isto de acordo com o Quadro Europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu 2017) (Redecker & Punie, 2017) e as suas versões atualizadas (Digcomp 2.0 de 2015, Digcomp 2.1 de 2017) (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; Vuorikari, Punie, Carratero & Van den Brande, 2016), precisamos de ter em consideração as seguintes áreas-chave das competências digitais dos professores: 1) acesso à tecnologia digital; 2) atitude crítica em relação aos *media* (associada ao indicador de análise de informação e dados do Digcomp); 3) produção criativa (associada à criação de conteúdo digital do Digcomp); 4) resolução de problemas com a utilização da tecnologia digital (associada ao indicador de resolução de problemas do Digcomp); 5) consciencialização digital (associada ao indicador de segurança do Digcomp); 6) cidadania (associada ao indicador de comunicação e colaboração do Digcomp) (Ferrari, 2013).

Também neste caso, uma dimensão específica do capital digital é reduzida ao capital humano dos atores. Refere-se às características e conhecimentos culturais (capacidades internas e fundamentais) (Nussbaum, 2010) aos quais os indivíduos se referem quando utilizam tecnologias digitais e que contribuem para definir o tipo e o nível das competências digitais dos professores.

Estas competências podem ser identificadas como socioemocionais, sociorrelacionais e metacognitivas. Estão na base do processo de socialização, independentemente das experiências digitais. No entanto, as experiências digitais influenciam este processo de forma a aumentar ou reduzir a socialização dentro de contextos sociais e relacionais específicos.

Nas três perspetivas de análise do capital digital (macro, meso e micro), as competências digitais dos professores, quer nocionais quer transversais – as relacionadas com

o contexto cultural (adquiridas antes e fora do contexto de trabalho do professor) ou com o contexto relacional (adquiridas formal ou informalmente dentro da experiência de ensino) – tornam-se essenciais para garantir a difusão da cultura digital nos processos de socialização escolar. Isto acontece não apenas no sentido de reforçar os processos de aprendizagem dos alunos (cognitivos e metacognitivos), mas também no sentido de ajudar os alunos a tornarem-se utilizadores conscientes e responsáveis dos *media* digitais e a aplicarem uma avaliação crítica a todos os conteúdos partilhados em ambientes virtuais.

Em 2018, a Comissão Europeia forneceu diretrizes sobre o “ensino da literacia mediática na Europa: evidência de práticas eficazes no ensino básico e secundário” e convidou todos os sistemas educativos dos diferentes países-membros da UE a rever os programas (McDougall, Zezulkova, van Driel & Sternadel, 2018). Esta revisão deve basear-se na *Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, de 22 de maio de 2018 (Recomendação 2018/C 189/01). A competência digital é incluída neste documento como uma das competências básicas, juntamente com as aptidões básicas de leitura, escrita e matemática (Giancola & Viteritti, 2019, pp.11-40).

Portanto, não é possível falar sobre a realização de capital digital nas escolas sem um investimento no programa para a educação digital dos alunos, assim como para a educação dos professores em Literacia Digital. Desta forma, os professores adquirem novas competências digitais transversais, que facilitam a comunicação e o relacionamento com alunos e colegas, abrindo-os para novas interpretações da realidade social à sua volta.

Neste sentido, é útil ter em mente a proposta da Unesco sobre o programa de *Media and Information Literacy* (MIL) (Unesco, 2008, citado em Grizzle et al., 2013), que visa fornecer diretrizes aos professores para a construção de um programa de literacia mediática transversal para adultos e jovens. Este processo inclui a definição de objetivos, conteúdos, atividades e práticas didáticas, assim como critérios de avaliação dos processos de aprendizagem. A proposta de programa da Unesco é estruturada de acordo com três áreas temáticas principais: 1) conhecimento e compreensão dos *media*; 2) avaliação do conteúdo dos *media* e das fontes de informação; 3) produção e utilização dos *media* com consciência crítica. O programa da Unesco vai além da questão do acesso dos professores às tecnologias da comunicação e inclui o desenvolvimento de competências transversais como a análise crítica e a resolução de problemas (na segunda área, aprofundamento do conhecimento do MIL), assim como o planeamento e a produção multimédia e autorregulação da utilização dos *media* em diferentes contextos sociais (na terceira área, criação de conhecimento do MIL).

Assim definido, o capital digital corresponde aos critérios de acumulação de Bourdieu (1986): a utilização autónoma e responsável das tecnologias e o desenvolvimento de competências digitais exigem inevitavelmente um investimento contínuo, educacional e prático do sujeito e da escola que precisa de integrar os *media* no processo educativo.

O capital digital preenche os critérios de transferibilidade, uma vez que os recursos materiais e imateriais que o caracterizam são contextualizados e aplicados noutros

contextos sociais fora da escola, baseados principalmente na utilização de tecnologias e competências digitais transversais. O capital digital também satisfaz os critérios de conversão, pois as infraestruturas tecnológicas da escola e as práticas culturais digitais podem transformar-se, com o tempo, na melhoria da gestão escolar (capital macrosocial). Isto pode levar a maiores e melhores investimentos económicos na escola por parte de diferentes entidades (capital financeiro), um aumento nas oportunidades de inovações didáticas (utilizando o capital mesossocial), assim como um aumento no número de alunos que querem frequentar uma escola tão digitalmente avançada.

Através do processo de digitalização escolar, é iniciado um mecanismo em cadeia: começa com o fornecimento das infraestruturas tecnológicas (perspetiva macro) e termina com a utilização das competências digitais dos alunos (perspetiva micro). Este mecanismo abrange todos os atores do sistema escolar direta ou indiretamente envolvidos no processo de digitalização, com o objetivo de garantir um bom desempenho digital da escola.

Os desafios da digitalização podem ser muitos e diferentes: dificuldade da escola em atrair investimentos financeiros e participar na rede de escolas para reforçar a sua utilização de tecnologias; a lacuna entre as tecnologias geralmente disponibilizadas na escola e a falta de formação dos professores para o acesso e a utilização eficaz das inovações educacionais. Estas formações são geralmente esporádicas ou não são inclusivas. Estes problemas iniciais, do tipo macrossocial, refletem-se ao nível mesossocial, dificultando o investimento em inovações didáticas e metodológicas com tecnologias digitais na sala de aula. De facto, o processo de digitalização na sociedade contemporânea já não parece ser tanto sobre a posse ou não da tecnologia e a gestão ou não de um projeto, mas mais sobre o avanço tecnológico em linha com a revolução digital em curso, disseminando a tecnologia coletivamente, com todas as aulas e todos os atores a participar na socialização educacional incluída nas formações.

Precisamos de acrescentar a isto a complexa questão do investimento na literacia digital dos professores, não apenas em termos de acesso à tecnologia, mas também em termos da implementação das competências sociais digitais (Cortoni & Lo Presti, 2018). O objetivo seria a inovação didático-metodológica e a organização de atividades didáticas na sala de aula para apoiar os processos de aprendizagem dos alunos. Além disso, o objetivo seria difundir a cultura da comunicação digital para que se torne central nos processos de socialização das gerações jovens e adquira uma função de identidade simbólica para os educadores. Esta cultura mudaria comportamentos, perceções e processos-chave de identificação individual e social através da utilização de ferramentas de comunicação, linguagens e ambientes (Cortoni, no prelo).

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Os dados neste artigo são provenientes de um estudo apoiado pela Unicef, realizado em 2018 com professores do ensino básico e secundário em Montenegro, dentro da rede de pesquisa “Global Kids Online”, desenvolvida pelo Centro de Pesquisa Innocenti

da Unicef, em colaboração com a London School of Economics and Political Science. O objetivo do estudo foi saber mais sobre os conhecimentos, competências e experiências digitais dos professores dentro e fora da escola, bem como sobre as suas atitudes em relação à utilização dos *media* nas salas de aula. Os dados recolhidos são úteis para analisar as perspetivas macro, meso e micro do capital digital e apoiar a reforma do sistema educativo na era digital.

O *kit* de ferramentas metodológicas do “Global Kids Online” para estudos com crianças e pais foi utilizado como um ponto de partida para o desenvolvimento de um questionário de 45 minutos destinado aos professores. As questões estão relacionadas com o acesso, práticas online dentro e fora da escola, competências digitais, oportunidades, mediação da utilização da internet e fontes de informação. O questionário incluía perguntas relacionadas com as dimensões macro, meso e micro do capital digital e, portanto, os dados recolhidos oferecem uma perceção útil dos indicadores de capital digital de acordo com estas três perspetivas.

No total, foram entrevistados 911 professores de 75 escolas básicas e secundárias de Montenegro.

Total	SEXO		IDADE				REGIÃO			TIPO DE ESCOLA		
	Masculino	Feminino	Até 35	36-45	46-55	56+	Norte	Centro	Sul	Escolas secundárias	Escolas profissionais	Escolas básicas
100	28	72	22	29	32	18	32	48	20	7	27	66

Tabela 1: Estrutura da amostra (%)

A amostra foi construída de forma a ser nacionalmente representativa – os investigadores consideraram as regiões, tipo e número de escolas. As escolas foram selecionadas aleatoriamente a partir da lista de escolas proporcionalmente ao seu tamanho no estrato. Os professores também foram selecionados aleatoriamente a partir da lista de todos os professores da escola.

Como mostra a Tabela 1, a amostra tem mais professores do sexo feminino (72%) do que do sexo masculino (28%), uma vez que essa é a situação geral no país. Dois terços dos professores são de escolas básicas, pois são mais numerosas do que as escolas secundárias no país. Um em cada dois professores tem menos de 45 anos, um em cada três tem entre 46 e 55 anos e quase um em cada cinco tem mais de 56 anos. Quase metade dos professores vive na região centro, enquanto cerca de um quinto são do sul e quase um terço da região norte. Isto está em linha com o facto de que a região centro é a mais densamente povoada.

RESULTADOS

As principais conclusões do estudo nacionalmente representativo, realizado com professores do ensino básico e secundário em Montenegro (Unicef Montenegro, 2019)

são apresentadas de acordo com as três perspetivas de capital digital discutidas na introdução: macro, mesossocial e micro.

PERSPETIVA MACRO

Apenas 2% dos professores do ensino básico e secundário de Montenegro não utiliza a internet. A maioria dos professores utiliza-a diariamente (94%). Embora a maioria (87%) tenha acesso à internet na escola, os professores utilizam-na mais em casa (91%), enquanto apenas 4% afirma utilizá-la com mais frequência na escola. A razão poderá ser o facto de que, em geral, a internet não está disponível em todos os estabelecimentos escolares. Mais de metade dos professores teve problemas ao utilizar a internet na escola e questões com a ligação à internet são identificadas como o desafio mais frequente relacionado com a utilização da internet na escola. A maioria das pessoas que não tem acesso à internet nas escolas (85%) afirma que a utilizaria no ensino se ficasse disponível nas suas escolas.

Estes dados indicam a importância de disponibilizar as mais recentes tecnologias e acesso à internet nas instalações de todas as escolas. No entanto, este é apenas o primeiro passo; para garantir que a tecnologia digital é efetivamente utilizada nas salas de aula, é necessário disponibilizar formações adequadas aos professores de forma contínua. Quatro em cada dez professores pensam que deveria existir mais formações deste tipo e três em cada dez nunca fizeram qualquer tipo de formação em literacia informática.

Os estudos mostram que existe uma procura significativa por formações gratuitas em pedagogia digital e cursos semelhantes por parte de professores do ensino básico e secundário. Mais de 80% dos professores afirmam estar interessados em participar nestas formações. No entanto, existe uma divisão digital intergeracional e de género, uma vez que os professores do sexo feminino confirmam isto em percentagens maiores, enquanto os professores com mais de 56 anos interessam-se menos por estas oportunidades. As formações dos professores são identificadas como o fator motivador número um para a utilização da internet na sala de aula. Esta constatação confirma a importância de disponibilizar mais formação de forma contínua.

Diariamente, os professores utilizam mais os smartphones, seguidos de computadores como fontes de informação em geral, enquanto os livros surgem apenas em quinto lugar, depois da televisão e dos portais de notícias online. Esta constatação sugere que as formações devem incluir uma utilização ativa e fornecer materiais de formação principalmente sobre smartphones e computadores enquanto os dois dispositivos mais utilizados. Esta proposta também é apoiada pelo facto de a maioria dos professores utilizar smartphones (86%), computadores (58%) e portáteis (57%) para aceder à internet todos os dias. Além disso, a maioria dos professores tem um perfil nas redes sociais (59%), especialmente aqueles com menos de 45 anos, e principalmente no Facebook (95%). Portanto, o acesso a esta rede social deve ser possível nas escolas, quer para a formação dos professores, quer para fins de ensino na sala de aula. O portal da escola

para os professores é o segundo site mais visitado por este grupo de profissionais, o que significa que a pedagogia digital e materiais de formação semelhantes e boas práticas também devem ser aí partilhados. Por último, o facto de a maioria dos professores (69%) ler textos online todos os dias e neles encontrar informação mais facilmente (57%) do que nos textos offline, enquanto um em cada dois (48%) os considera mais interessantes do que os textos impressos, também abona a favor do apoio à formação dos professores através de recursos digitais.

Em resumo, quando se trata da perspectiva macro, os indicadores de capital digital relacionados com a dimensão material indicam que as infraestruturas tecnológicas das escolas e a disponibilidade de recursos digitais para o ensino precisam de ser melhoradas. Os indicadores de capital digital para a dimensão imaterial apontam para a necessidade de aumentar os investimentos no reforço das competências digitais dos professores, uma vez que a procura por estes cursos já existe entre a maioria dos professores.

PERSPETIVA MESOSSOCIAL

Na perspectiva mesossocial, focada na utilização de tecnologias na sala de aula, o estudo montenegrino mostra que existe um grande potencial a ser realizado no futuro, de forma a aumentar a utilização efetiva das tecnologias dentro e fora da escola.

De momento, a maioria dos professores utiliza a internet na escola, principalmente para verificar informação online. Na sala de aula, a internet é utilizada sobretudo para os alunos procurarem informação online sobre a matéria. Metade dos professores afirma nunca ter pedido aos alunos para criar mensagens multimédia sobre os temas estudados. A maioria dos professores não utiliza as redes sociais ou o trabalho de um jornal/televisão/rádio/portal de notícias online para ensinar matéria na sala de aula.

Os professores afirmam utilizar mais a internet fora da escola para fins educacionais. Na maioria das vezes, utilizam-na para verificar informação online, escrever coisas e praticar algo que estão a ensinar (por exemplo, para aulas de matemática/música/línguas). Os professores do ensino profissional utilizam a internet desta forma com mais frequência do que os outros.

No que diz respeito à mediação do professor sobre a utilização da internet pelo aluno, o inquérito explorou diferentes tipos de mediação. Por um lado, as perguntas questionavam os professores sobre se conversam com os alunos sobre o que estes fazem online; se os encorajam a explorar e a aprender coisas online; se se sentam ao lado ou perto dos alunos enquanto estes utilizam a internet nas aulas e se fazem atividades partilhadas online com os alunos. Por outro lado, o inquérito também explorou se os alunos pedem ajuda aos professores através de um conjunto de perguntas: se um aluno já alguma vez iniciou uma discussão com ele/ela sobre coisas online; se um aluno já lhe contou sobre uma experiência perturbadora na internet; se um aluno já solicitou conselhos sobre como agir online ou sobre como lidar com uma situação online desafiadora; e se um aluno já o ajudou a encontrar ou a fazer algo online.

Os dados revelam que um em cada três professores não conversa com os seus alunos sobre o que fazem online ou fazem-no raramente. Na maioria das vezes são

professores sem acesso à internet na escola e os que lecionam no ensino profissional e trabalham em escolas secundárias com ensino profissional. Um em cada cinco professores não incentiva os alunos a explorar e a aprender online: na maioria das vezes estes professores também lecionam no ensino profissional e trabalham em escolas sem acesso à internet. Estas constatações apontam para a ligação entre as desigualdades digitais e sociais e o facto de crianças e adultos sem acesso à internet e sem competências digitais básicas serem um grupo desfavorecido numa sociedade dividida digitalmente. A maioria dos professores não participa em atividades online com os seus alunos, o que aponta para a utilização limitada da internet.

Quando questionados sobre se os alunos os procuram para pedir ajuda com coisas online, as respostas maioritariamente negativas dos professores apontam para o facto de que existe uma falta geral de mediação ativa da internet pelos professores. A maioria dos professores nunca teve um aluno a queixar-se sobre coisas perturbadoras na internet ou a pedir-lhe conselhos sobre como se comportar online ou como lidar com uma situação desafiadora online. A maioria dos professores nunca teve um aluno a ajudá-los a fazer ou a encontrar algo online. Estas constatações também apontam para a utilização limitada da internet como uma ferramenta para aprender e reinventar o papel do professor na era digital como o de mediador do conhecimento e da cultura.

Os estudos montenegrinos mostram que a utilização de tecnologias e da internet na sala de aula não é incentivada. A maioria dos professores não organiza o ambiente de ensino para que os alunos possam utilizar os seus telemóveis, câmaras web, criar, partilhar, comentar ou ver vídeos relacionados com as aulas, atualizar a Wikipédia, escrever, comentar ou publicar um blogue, criar uma banda desenhada, participar no debate online sobre os assuntos estudados na sala de aula, etc. Esta constatação mostra a importância da cultura escolar, uma vez que determina se e como as novas tecnologias são utilizadas quando estão disponíveis.

Em suma, a situação nas escolas básicas e secundárias montenegrinas, na perspetiva mesossocial do capital digital, não é avançada: a utilização da internet na escola e nas salas de aula é bastante limitada, assim como é a mediação dos professores. Os professores utilizam os *media* digitais principalmente para pesquisar informação online e explorar os temas lecionados na sala de aula. A produção e análise dos *media* na sala de aula geralmente não são promovidas para fins didáticos. Da mesma forma, os professores parecem não estar envolvidos nas atividades de mediação na internet para apoiar a literacia digital dos alunos enquanto investigam mais online sobre os temas estudados.

PERSPETIVA MICRO

A perspetiva micro foca-se nas competências e práticas digitais de professores e outros dentro do contexto escolar. O estudo montenegrino fornece perceções sobre cinco tipos de competências digitais dos professores – operacional, informativo, social, criativo e móvel – de acordo com o quadro do “Global Kids Online”.

A maioria dos professores possui competências operacionais – sabe abrir um navegador no computador, abrir ficheiros que descarregaram, guardar uma foto que

encontraram online, alterar configurações de privacidade online e usar teclas de atalho. Género e idade são importantes quando se trata da divisão digital: os professores do sexo masculino e com mais de 56 anos admitem com mais frequência não saber como executar estas tarefas. Além disso, o tipo de escola onde o professor trabalha faz diferença, pois os professores do ensino secundário demonstram maior confiança nas competências operacionais.

A maioria dos professores está confiante nas competências de informação/navegação avaliadas neste inquérito. Facilmente encontram sites visitados anteriormente, escolhem as melhores palavras-chave para as pesquisas online, encontram informação online para as suas aulas, verificam se a informação online é verdadeira e utilizam a internet durante as aulas. No entanto, um em cada dois professores admite que, às vezes, acaba em sites sem saber como chegou lá. Os professores do sexo masculino e com mais de 56 anos, assim como os que não têm acesso à internet na escola, são os que admitem com mais frequência não saber como fazer algumas destas coisas. Estas constatações apontam que este tipo de competências digitais deve ser reforçado.

Quando se trata de competências sociais, a maioria dos professores está bastante confiante e afirma saber que informação deve ou não partilhar online, além de como remover pessoas das suas listas de contactos. A divisão digital intergeracional está aqui evidente, pois os professores com mais de 56 anos admitem com mais frequência não saber como fazer estas coisas. Além disso, o acesso à internet na escola desempenha um papel importante, pois os professores que não têm acesso à mesma dizem com mais frequência não possuir estas competências sociais. Os professores do ensino secundário são um pouco mais confiantes nestas competências comparativamente com os professores que trabalham noutros tipos de escola.

As competências criativas são as menos desenvolvidas: a maioria dos professores não sabe como criar um site, produzir algo novo a partir de vídeos ou músicas que encontraram online, editar o conteúdo online criado por outros ou publicar vídeos ou músicas que eles próprios criaram. Os professores estão mais confiantes em identificar que tipo de licença se aplica ao conteúdo online – 57% afirma saber isto. É interessante que os professores do sexo masculino estejam um pouco mais confiantes nas competências criativas, embora geralmente sejam menos confiantes noutras competências digitais. Além disso, os professores de ciências naturais demonstram o nível de confiança mais elevado nas competências criativas. Aqui, a idade faz novamente a diferença, pois os professores com mais de 56 anos são menos confiantes.

Por último, a maioria dos professores diz ter competências móveis: sabem instalar aplicações, acompanhar os custos de utilização de uma aplicação e fazer compras dentro de uma aplicação. Quanto a outras competências digitais, os professores com mais de 56 anos são os menos confiantes.

Em média, as competências sociais e operacionais são as mais desenvolvidas, as competências criativas são as menos desenvolvidas e os professores de ciências naturais demonstram um nível de confiança mais elevado comparativamente com os outros.

DISCUSSÃO

O debate sociológico sobre o capital digital é complexo, uma vez que leva em consideração as interligações entre diversas variáveis – materiais (qualificações tecnológicas) e imateriais (competências digitais) – que são analisadas sob diferentes perspectivas: macro, meso e microsocial. Adicionalmente, também são consideradas implicações do capital digital em termos do capital social, financeiro, cultural e humano (Bourdieu, 1986).

A análise das principais conclusões do estudo montenegrino a partir da perspectiva macro indica que, a nível nacional, geralmente existem boas infraestruturas escolares com acesso a equipamento tecnológico. No entanto, o processo de digitalização escolar hoje não pode ser analisado apenas a partir da disponibilidade da tecnologia, também da considera variáveis como o tipo e a velocidade da ligação à internet, o processo de utilização dos *media* na escola, a disponibilidade da internet nas salas de aula e o número de salas de aula com ligação à internet de banda larga, necessárias para lidar com as constantes inovações trazidas pela nova tecnologia. A digitalização não pode ser considerada como o único fator que determina o desenvolvimento de um elevado nível de capital digital das escolas. Investir no capital cultural de professores e alunos (em termos de literacia digital) é essencial para garantir que ocorra uma mudança cultural nos processos de socialização dos *media*. Esta mudança cultural leva a uma nova consciencialização, responsabilidade comunicacional e comportamentos éticos dentro das dinâmicas e das ações de relacionamento no ambiente digital.

Por exemplo, este investimento no capital cultural de professores e alunos pode ser na forma de formações e cursos de Literacia Digital, que podem ser sistematicamente promovidos em todas as escolas do país pelas autoridades competentes e em cooperação com as universidades e outras instituições especializadas em literacia mediática. Estes cursos seriam dirigidos, em primeiro lugar, aos professores, para poderem adquirir novas competências sociais digitais (Cortoni & Lo Presti, 2018) e novas formas de se relacionarem com colegas e alunos, através de uma melhor utilização das tecnologias de comunicação. Além disso, o objetivo seria reforçar as capacidades dos professores na proposta de novas abordagens didáticas para estimular os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a participação ativa nas atividades propostas pelos professores. Facultar aos professores as competências digitais adequadas significa também apoiar o desenvolvimento das competências sociais digitais dos alunos, à medida que começam a experimentar novas formas de se relacionarem entre si e com os professores e novas formas de participar nas atividades didáticas com a utilização de dispositivos digitais.

Um sistema educativo sustentável do ponto de vista tecnológico deve envolver todos os atores escolares e cobrir todos os espaços, todas as salas de aula e escritórios administrativos, de forma a garantir uma cobertura tecnológica completa (Ferrari, 2017).

Acontece frequentemente que a disponibilidade de equipamento digital não é seguida por um número adequado de atividades, nas quais este equipamento é utilizado nas práticas diárias da escola. Os principais desafios para a inclusão sociocultural da

tecnologia digital no sistema escolar estão relacionados com a falta de uma estratégia educativa adequada para a promover na gestão e organização da escola, com o facto de que muitas vezes permanecem as atitudes contra a inclusão dos *media* digitais na escola, e com a falta de motivação e a recusa ideológica e prática da tecnologia digital por alguns professores e diretores da escola (Capogna, Coccozza & Cianfriglia, 2016; Ferrari, 2017).

Do ponto de vista mesossocial, a análise do capital digital leva em consideração as dinâmicas de relacionamento, didática, gestão, práticas organizacionais e de avaliação de diferentes atores escolares. Todos podem ser melhorados e renovados graças aos recursos materiais e imateriais do capital digital da escola.

Em Montenegro, apesar dos investimentos do governo nas infraestruturas e na tecnologia da escola, a prática diária de utilizar a tecnologia digital na sala de aula dentro de uma inovação didática parece ser reduzida. Os estudos sugerem que existe um apoio limitado ao desenvolvimento de competências nocionais e transversais dos alunos (Educação Digital), bem como para o fortalecimento adicional das competências sociais digitais de professores e alunos na perspectiva da Literacia Digital. Se considerarmos o quadro Europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu – 2017) (Redecker & Punie, 2017) para avaliar o capital digital das escolas montenegrinas a partir da perspectiva mesossocial, vemos que a única área em que os professores parecem estar orientados para a utilização da tecnologia digital é a do envolvimento profissional, visto que utilizam os *media*, acima de tudo, para melhorar a sua preparação profissional (capital cultural).

Por outro lado, o que falta é a utilização da tecnologia digital noutras áreas e práticas mencionadas no quadro DigCompEdu, como: a utilização ou criação de recursos digitais para a preparação de atividades didáticas; o ensino e aprendizagem na perspectiva da educação digital; a avaliação com recurso à utilização de tecnologia; a utilização dos *media* digitais para capacitar os alunos e reforçar as suas competências transversais; e ajudar os alunos a desenvolver competências digitais através dos cursos de Educação Digital (Redecker & Punie, 2017).

Considerando o quadro europeu Digcomp, apresentado na secção do contexto, a análise dos resultados do estudo montenegrino mostra que a competência do acesso é a mais presente entre os professores entrevistados. O acesso, no entanto, refere-se não apenas ao conhecimento básico dos conceitos-chave, que é difundido entre os professores montenegrinos. Também se refere a coisas mais complexas, como o conhecimento sobre os efeitos dos *media* (conhecimento estratégico), sobre as regras básicas da estrutura narrativa de uma mensagem dos *media* (conhecimento processual), sobre os sistemas de produção dos *media*, bem como sobre o consumo dos *media* e o processo de *feedback* da comunicação. Estas formas mais avançadas de conhecimento parecem estar menos presentes e ser menos praticadas pelos professores em Montenegro.

A análise crítica é uma competência digital que utiliza o capital humano e cultural para mobilizar recursos metacognitivos de seleção de informação, reconhecimento de símbolos multimédia e interpretação semântica de um texto. Em referência aos estudos Digcomp e montenegrino, esta competência encontra-se na área de análise de

informação e dados, uma vez que se refere a dois indicadores específicos: 1) navegação, pesquisa e filtragem; e 2) avaliação de dados. A análise dos dados do estudo montenegrino mostra que a competência de fazer pesquisas online enquanto se utiliza critérios específicos de análise está mais presente nas práticas habituais dos professores do que a competência de fazer uma avaliação online de um texto multimédia.

No que diz respeito à produção criativa, o estudo montenegrino mostra claramente que, em termos gerais, falta o contexto cultural dos professores. Isto inclui capacidades diferentes, como a produção de conteúdos multimédia em diferentes interfaces mediáticos; a utilização de aplicações ou software de código aberto; bem como a programação.

As competências ligadas à consciencialização digital, segurança e resolução de problemas do Digcomp não estão bem representadas no questionário do estudo e, portanto, são necessários mais estudos para se poder comentar sobre estas áreas. A primeira refere-se à tomada de ações autónomas na utilização dos *media* e possui quatro indicadores principais: 1) proteção do dispositivo; 2) proteção de dados pessoais e direitos de autor; 3) proteção do bem-estar individual e coletivo; e 4) proteção ambiental. A resolução de problemas, por outro lado, refere-se às capacidades dos professores para gerir os *media* de forma autónoma e personalizada, com base nas necessidades do contexto sociocultural e didático em que trabalham. Os indicadores para esta competência são: 1) a capacidade do professor para resolver problemas técnicos; 2) a capacidade de identificar as necessidades dos alunos para as quais é necessário fornecer respostas tecnológicas adequadas; 3) a utilização criativa e personalizada das tecnologias digitais; 4) a capacidade de identificar lacunas relacionadas com as competências digitais.

Para concluir, o estudo montenegrino aponta para a necessidade de investir mais na educação e experimentação relacionada com as perspetivas meso e microsocial do capital digital. O objetivo deve ser apoiar a realização das competências transversais dos professores, de forma a melhorar o nível de consciencialização digital e a análise crítica dos *media* entre professores e alunos. Por último, as práticas da educação digital devem ser apoiadas para que a inovação metodológica didática se torne uma atividade didática sistémica e consolidada diariamente.

Tradução: Andreia Cunha Silva

(A Inovtrad – Tradução, Formação e Serviços, Unipessoal, Lda.)

NOTA DOS AUTORES

Ida Cortoni escreveu as partes 1 (Introdução) e 4 (Discussão); Jelena Perović escreveu as partes 2 (Objetivos e Metodologia) e 3 (Resultados).

Embora este capítulo seja baseado nos dados do estudo “Global Kids Online” realizado em Montenegro, em 2018, com o apoio da Unicef, este não reflete necessariamente as políticas ou opiniões oficiais da Unicef.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Nova Iorque: Greenwood.
- Capogna, S., Cocozza, A. & Cianfriglia, L. (Eds.) (2016). *Le sfide della scuola nell'era digitale. Una ricerca sociologica sulle competenze digitali dei docenti*. Roma: EuroLink.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens (Digcomp 2.1) with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union
- Cortoni, I. (no prelo). *Le competenze digitali nella scuola. Un'indagine dell'osservatorio Mediamonitor minori della Sapienza*. Roma: Carocci.
- Cortoni, I. & Lo Presti, V. (2018). *Digital literacy e capitale sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*. Milão: FrancoAngeli.
- Ferrari, A. (2013). *Digital competence in practice: analysis of framework*. Bruxelas: JRC European Commission.
- Ferrari, L. (2017). *Il digitale a scuola. Per una implementazione sostenibile*. Milão: FrancoAngeli.
- Giancola, O. & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. *Scuola Democratica*, 1, 11-40.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. & Onumah, C. (2013). *Media and information literacy. Policy and strategy*. Paris: Unesco.
- Landri, P. & Viteritti, A. (2016). Introduzione. Le masse mancanti in educazione. *Scuola democratica, Learning for Democracy* 1, 7-22.
- Magaudda, P. (2014). Bourdieu in digitale. Capitale, distinzione e habitus all'epoca dei nuovi media. In De Feo, A. & Pitzalis M. (Eds.), *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu* (pp. 1326-1589). Nápoles: CUEC.
- McDougall, J., Zezulakova, M., van Driel, B. & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, analytical report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why the democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press
- OCDE. (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systematic approach to technology-based school innovations*. Paris: OCDE.
- Paino, M. & Renzulli, L. A. (2012). Digital dimension of cultural capital: the (in)visible advantages for students who exhibit computer skills. *Sociology of Education*, 86, 124-138.
- Pandolfini, V. (2016). Exploring the impact of ICTs in Education: controversies and challenges. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 28-53. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2016-2-3>
- Pitzalis, M. (2016). The technological turn: policies of innovation, politics and mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 11-27.
- Ragnedda, M. (2018) Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2366–2375.
- Ragnedda, M., Ruiu, M. L. & Addeo F. (2019). Measuring digital capital: an empirical investigation. *New media and Society*, 22(5), 793-816. <https://doi.org/10.1177/1461444819869604>

Recomendação 2018/C 189/01, de 22 de maio, Comissão Europeia.

Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: a critical analysis*. Londres: Routledge.

Unicef Montenegro. (2019). *Teachers in Montenegro and the internet – survey*. Retirado de <https://www.unicef.org/montenegro/en/reports/teachers-montenegro-and-internet-survey>

Vuorikari R., Punie Y., Carratero S. & Van den Brande, L. (2016). *Digcomp 2.0. The digital competence framework for citizens. Update phase 1: the conceptual reference model*. Luxemburgo: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ida Cortoni, doutorada, é Professora Associada em Sociologia dos Processos Culturais e Comunicativos na Universidade Sapienza de Roma. É responsável pelo Observatório Mediamonitor Minori nesta Universidade (www.mediamonitorminori.it) e membro do Digizen srl, uma *spin-off* da Sapienza (www.digizen.it). Escreveu capítulos em livros e revistas nacionais e internacionais, bem como publicações nacionais sobre educação mediática, tais como *Save the media. L'informazione sui minori come luogo comune* (Franco Angeli, 2011), *App digital education* (Franco Angeli, 2016) e *Digital Literacy e capitale sociale* (Franco Angeli, 2018).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-7214>

Email: ida.cortoni@gmail.com; ida.cortoni@uniroma1.it

Morada: Department of Design, Planning and Technology of Architecture, Sapienza Università di Roma, Via Flaminia 72, Roma, Itália

Jelena Perović é doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade Sapienza de Roma, Itália. Enquanto responsável de comunicação da Unicef em Montenegro, coordenou estudos sobre crianças, pais, professores e mídia, bem como a campanha nacional de literacia mediática que recebeu o prémio Global Media and Information Literacy Award (GAPMIL Global MIL Award), em 2019. É membro do Global Kids Online Steering Group.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2027-4450>

Email: jperovicmne@gmail.com

Morada: UNICEF Montenegro, Stanka Dragojevic bb, UN Eco Building, 81000 Podgorica, Montenegro

* **Submissão: 19/12/2019**

* **Aceitação: 19/04/2020**

ENTREVISTA | *INTERVIEW* 

**AS CULTURAS DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS
ENCONTRAM OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO
– ENTREVISTA COM HENRY JENKINS**
**CHILDREN AND YOUTH CULTURES MEET THE CHALLENGES OF
PARTICIPATION – INTERVIEW WITH HENRY JENKINS**

Pedro Moura

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

Henry Jenkins, professor *provost* de Comunicação, Jornalismo, Artes Cinematográficas e Educação na Universidade do Sul da Califórnia, está no centro de algumas das mais relevantes discussões mantidas nos campos da comunicação e dos *media* ao longo dos últimos 30 anos. *Textual poachers* (Jenkins, 1992/2013) marcou uma viragem decisiva nos estudos sobre a *fandom*, realçando que os fãs e as suas culturas (participativas) podiam e deviam ser olhados para além dos preconceitos maioritariamente vigentes até então. No início deste século, enquanto as discussões sobre o conceito de convergência estavam centradas em fatalidades tecnológicas e em imperativos económicos, Henry Jenkins enfatizou a necessidade de se prestar atenção às suas dimensões culturais (nomeadamente àquelas derivadas ou inspiradas pela crescente visibilidade e força de culturas participativas), com os seus esforços a culminarem na publicação de um outro livro, *Convergence culture* (Jenkins, 2008). Não surpreendentemente, a participação mantém-se como um conceito relevante nas pesquisas atuais de Henry Jenkins. Nesta entrevista, algumas das ideias de trabalhos anteriores são revisitadas e outras de investigações mais recentes (tal como a de imaginação cívica) são discutidas. Simultaneamente, são também debatidos os dilemas teóricos e metodológicos, do presente e do futuro, que qualquer pessoa que procure compreender a participação enfrenta, bem como lacunas na investigação existente. As especificidades das culturas das crianças e dos jovens quando encontram os desafios da participação guiaram esta conversa.

Pedro Moura (P. M.): O conceito de participação – bem como a ideia de uma cultura (mais ou menos) participativa – é central no seu trabalho. Num artigo anterior (Jenkins, 2014, p. 271), enquanto discutia o que pode ser a participação significativa, afirmou que era urgente “desenvolver um vocabulário mais refinado que nos permita distinguir melhor entre diferentes modelos de participação e avaliar onde e como as mudanças de poder podem estar a acontecer”. Desde então, na academia, avançamos de algum modo nestes objetivos? É hoje mais fácil compreender e reconhecer o que é “participação significativa”?

Henry Jenkins (H. J.): Sim e não. A questão da participação significativa é até mais urgente hoje, dadas as crises que confrontam as democracias em todo o mundo, do que

era em 2014. O meu blogue, *Confessions of an aca-fan*¹, acolheu, em 2019, uma conversa entre cerca de 30 investigadores diferentes, focando-se no papel da política participativa numa era de crise global. Num diálogo com Nico Carpentier delineei algumas questões centrais que podemos perguntar sobre qualquer forma de cultura participativa (Jenkins & Carpentier, 2019a):

- *Participação em quê?* Como é que os participantes compreendem a sua própria participação – como parte de um público, um mercado, uma audiência, uma *fandom*, etc.? Até que ponto se identificam como parte de uma comunidade ou de uma rede que é maior do que o individual?
- *Participação para quem e com quem?* Quem está incluído e quem está excluído? Que mecanismos de exclusão e marginalização persistem apesar das oportunidades crescentes para a participação?
- *Participação para que fins?* O que é que as nossas atividades participativas estão a tentar construir? O que é que esperamos atingir ao trabalharmos juntos?
- *Participação sob que termos?* Que constrangimentos são impostos pelos sistemas tecnológicos, económicos, políticos e legais nos quais atuamos?
- *Participação em que grau?* Quais são os limites do poder com origem numa cultura mais participativa?

Às quais Carpentier acrescentou outras três questões suas (Jenkins & Carpentier, 2019b):

- *O que torna a participação possível?* Aqui o foco está nas pré-condições para a participação e que a tornam possível, sejam elas entendidas em termos de possibilidades tecnológicas, políticas governamentais e legais, estratégias corporativas ou estruturas sociais.
- *Qual é o nível da participação?* Existe uma certa sobreposição com a minha questão sobre “participação em que grau”, que pergunta até que ponto é permitido às pessoas participar, mas também podemos pensar nisto como uma questão de escala – quantas pessoas estão a participar.
- *E o que é que a participação faz, então?* Mais uma vez há alguma sobreposição com a minha pergunta relativa à “participação para que fins”, mas vejo esta questão como estando focada nos efeitos concretos da participação – o que é que muda no mundo como consequência da nossa participação?

Colocámo-las em conjunto e começamos a ter um enquadramento que podemos usar para melhor compreender as diferentes formas de participação. Podemos suscitar estas questões, parece-me, sobre a participação em qualquer nível – das interações altamente informais e locais dentro de uma comunidade subcultural às interações globais entre nações, já que é até através de modos relativamente informais de participação que adquirimos as capacidades e as mentalidades que nos permitem participar de formas mais profundas, mais substanciais. Carpentier desenvolveu definições filosoficamente rigorosas que estabelecem fronteiras sobre o que conta como participação. Eu prefiro definições mais confusas, mais fluídas, definições que nos permitam identificar os espaços onde a participação democrática está a lutar para nascer e onde as suas formas ideais ainda não foram atingidas. Mas onde concordamos é no facto de que quando falamos sobre formas de participação estamos a apontar, na realidade, para a interseção entre a democracia e as práticas do quotidiano.

¹ Disponível em <https://henryjenkins.org/>

P. M.: O professor integra a The MacArthur Research Network on Youth and Participatory Politics (YPP)². Considerando a investigação desta rede sobre a juventude e políticas participativas, estamos a falar de que tipos de participação? É possível identificar algumas tendências prevalentes ou o cenário é marcado por demasiadas tonalidades diferentes de participação?

H. J.: Eu *fui* um elemento dessa rede, que infelizmente acabou a sua missão de 10 anos em 2016, precisamente quando o chão nos fugiu dos pés aqui na América e em muitas outras partes do mundo. O grupo definiu a política participativa como:

atos interativos, baseados em pares, através dos quais indivíduos ou grupos procuram tanto exercer a sua voz como influenciar em matérias de interesse público. Importa notar que estes atos não são guiados por deferência a elites ou instituições formais. Exemplos de atos de política participativa incluem começar um novo grupo político online, escrever e disseminar uma publicação num blogue sobre um tema político, encaminhar um vídeo político engraçado para a rede social de alguém, ou participar numa competição de poesia. (Cohen, Kahne, Bowyer, Middaugh & Rogowski, 2012, p. VI)

Partindo desta definição, o nosso livro *By any media necessary: the new youth activists* (Jenkins, Shresthova, Gamber-Thompson, Kligler-Vilenchik & Zimmerman, 2016) mapeou algumas das formas como as capacidades aprendidas através da cultura participativa estavam a ser aplicadas pelos jovens – neste caso, maioritariamente nos Estados Unidos – para a política participativa e, desde então, o meu grupo de investigação tem continuado a seguir essas conexões, incluindo um estudo de caso recente sobre a campanha “March for Our Lives” (Jenkins & Lopez, 2018), organizada por estudantes do ensino secundário para acabar com a violência com armas. Constatamos que o envolvimento com formas de participação informais, sociais e subculturais (tais como a *fandom*, os jogos, as comunidades de artes e ofícios [*crafts communities*], grupos religiosos, etc.) permitiu que os jovens desenvolvessem as suas próprias vozes como agentes culturais e cívicos, que adquirissem capacidades de organização e de mobilização de outros. As novas formas de participação política que têm sido lideradas por jovens ativistas em todo o mundo mostram novas formas de organização política (que são mais horizontais, participativas e em rede, muitas vezes descritas como “sem líderes”, mas na realidade espaços onde qualquer participante pode desempenhar um papel de liderança, se necessário), novos modos de expressão política (que se baseiam na cultura popular para o seu vernáculo), novas táticas (que procuram a mudança social através de qualquer meio necessário) e novas identidades políticas (que crescem a partir do pensamento intersectorial).

Estamos a ver esforços similares em todo o mundo, dos estudantes nas ruas de Hong Kong ao uso da música cúmbia como um grito de mobilização nas disputas

² O site da rede encontra-se disponível em <https://ypp.dmlcentral.net/>

políticas no Chile. Desde que a rede da YPP se dispersou, a minha equipa tem-se focado mais naquilo que descrevemos como imaginação cívica, olhando para as diferentes maneiras como os movimentos sociais imaginam os futuros que estão a trabalhar para atingir, para a sua própria agência cívica e identidade, para as ligações que partilham com outros nas suas comunidades e para além destas, para os processos de mudança política e para os espaços onde desenvolvem as suas atividades. Esta investigação³ inclui tanto estudos de caso – como aqueles refletidos no nosso livro recente *Popular culture and the civic imagination* (Jenkins, Peters-Lazaro & Shresthova, 2020) – como workshops em comunidades em todo o mundo – tal como relatado noutra obra recente, *Practicing futures* (Shresthova & Peters-Lazaro, no prelo). O nosso objetivo é desenvolver uma teoria cultural da mudança política, perceber como é que as pessoas se baseiam em recursos partilhados (sejam eles religiosos, do folclore, da cultura popular, ou da história nacional) para imaginar outras possibilidades para si e para motivar a sua ação política. Estamos cada vez mais interessados no cívico como os acordos sociais que os membros de comunidades estabelecem entre si e que permitem que as lutas pelo poder e recursos (i.e., a política) persistam sem destruírem totalmente aquilo que nos une, tornando a democracia possível. Estamos interessados em saber como esses atos de imaginação podem, em determinados casos, preceder ou continuar após a usurpação das estruturas políticas da participação democrática por forças mais totalitárias. Assim, por exemplo, que inspiração retiram os estudantes de Hong Kong da entoação coletiva de “Do you hear the people sing?”, de *Os Miseráveis*, como uma expressão das suas aspirações por uma cultura mais democrática, ou como é que a comédia no YouTube pode providenciar uma voz residual ao protesto dos estudantes no Egito após o colapso do movimento da Primavera Árabe aí?

P. M.: E os jovens que não se envolvem nessas atividades, nomeadamente os pares (colegas de escola, por exemplo) daqueles que o fazem? No âmbito da rede ou em outros dos seus trabalhos encontraram-se algumas das razões que possam explicar porque é que esses jovens não querem ou não podem fazer parte desses atos de participação? Como é que os mais participativos olhavam para a ausência de participação (tanto quanto conseguiam perceber, pelo menos) de outros jovens como eles?

H. J.: Em primeiro lugar, encontramos exemplos na nossa investigação para *By any media necessary: the new youth activists* (Jenkins et al., 2016) de jovens que eram fãs ativos e que trouxeram amigos e outros (que não eram necessariamente fãs) para se envolverem com a “Harry Potter Alliance”, os “Nerdfighters” e outros esforços de ativismo de fãs. Alguns juntaram-se simplesmente porque gostavam da comunidade, e não necessariamente dos conteúdos que lhe dão origem.

Em segundo lugar, a rede “Connected Learning” (Ito et al., 2012; Ito et al., 2018; Watkins et al., 2018), que também parte dos esforços da Fundação MacArthur, tem dedicado mais tempo a identificar as condições que permitem aos jovens traduzir as capacidades,

³ O site do projeto encontra-se disponível em <https://www.civicimaginationproject.org/>

conhecimentos e experiência adquiridos através do envolvimento em redes participativas informais em capital cultural que os beneficia na escola, no trabalho ou em outros sítios. De forma geral, a sua investigação reconhece a necessidade de haver orientação por adultos, pessoas que simpatizam com os modos como os jovens beneficiam da participação online e que sabem o suficiente para oferecer conselhos éticos sobre a melhor maneira de lidar com os riscos e conflitos que as crianças e os jovens aí podem encontrar. Sem a orientação de adultos, alguns jovens podem não encontrar o caminho para comunidades relacionadas com os seus interesses e paixões ou não aprender a usar essas experiências como uma porta de entrada para outras oportunidades de crescimento e aprendizagem. Alguns jovens encontram os seus mentores em comunidades de fãs, de jogos ou de artes e ofícios – pessoas que reconhecem algo de si mesmas nesses jovens e que estão lá para lidar com alguns dos obstáculos ao longo do caminho. Estamos a começar a compreender os muitos fatores que limitam os graus de participação dos jovens – de questões de acesso às tecnologias ao sistema de apoio que valoriza a participação dos jovens e às capacidades essenciais de literacia –, mas sabemos menos sobre o que pode motivar um jovem em detrimento de outro, dadas as mesmas condições, para escolher participar face a uma determinada oportunidade. E ainda não sabemos bem o que os jovens participantes pensam de outros jovens que não estão a participar – que formas de pressão por pares podem apontar para a participação, em vez de serem hostis em relação aos aspetos mais *geekier* ou *nerdier* da cultura participativa.

P. M.: Uma adolescente de 17 anos, Greta Thunberg, tem sido capaz de marcar, pelo menos em parte, a agenda internacional sobre a emergência climática. Tanto quanto consigo perceber, parece-me seguro identificar duas grandes reações: uma entusiástica, entre círculos mais progressistas, e outra antagónica, nomeadamente entre pessoas mais conservadoras. Como é que podemos entender esta diversidade de reações? Por exemplo, a ênfase recorrentemente dada à sua idade, por qualquer uma destas tendências, mostra o quanto não acostumados estamos a ouvir e a ser confrontados com as ideias das crianças e dos jovens?

H. J.: Quando penso nas vozes políticas que mais me inspiraram no último ano, estas são as de jovens – de Greta aos estudantes do ensino secundário de Parkland e a Alexandra Ocasio-Cortez, na Câmara dos Representantes dos Estados Unidos. Estamos a ver algo semelhante ao experienciado nos anos 1960, quando os jovens questionaram os mais velhos e exigiram um futuro melhor. No entanto, tem razão quando diz que estes são dos grupos e indivíduos mais denegridos à direita. A nossa investigação constatou que organizações de direita tendem a ser mais hierárquicas, menos participativas, menos abertas à voz e ao envolvimento ativos dos jovens, apesar da retórica que sugere que estas organizações estão mais próximas das pessoas do que as chamadas “elites liberais”. É mais provável que a direita (pelo menos no contexto norte-americano que estudámos) recrute jovens intelectuais de universidades de elite para os seus *think thanks* do que apoie jovens na criação das suas próprias organizações para

trabalharem pela mudança social. O *Tea Party*, que é muitas vezes avançado como um exemplo de um movimento mais participativo à direita, favorece as lideranças mais velhas, com pouco ou nenhum espaço para os jovens. A “direita alternativa” tem sido, de certo modo, mais agressiva no recrutamento de jovens rapazes brancos enfurecidos em fóruns de fãs ou plataformas de jogos, mas os conservadores têm procurado manter esses jovens nos seus lugares. Portanto, não devemos ficar surpresos quando comentaristas de direita dizem aos jovens ativistas para regressarem à escola e esperarem até terem idade suficiente para participar no processo político. Estes comentários são consistentes com várias estratégias de supressão de eleitores nos Estados Unidos que, entre outros grupos, visam as populações estudantis. Claro que nós, à esquerda ou à direita, não providenciamos espaços significativos para que os jovens possam partilhar as suas preocupações políticas com adultos; é por isto que os momentos em que os jovens líderes emergem e perturbam a política tradicional são tão admiráveis. Mas estamos a ver mais destes momentos em todo o mundo como resultado da participação ativa dos jovens em espaços online que amplificam as suas vozes individuais e que facilitam a ação coletiva. E é entusiasmante quando, por exemplo, a Greta surge como a “Pessoa do Ano” para a *Time*, já que isto sugere o poder destes modelos alternativos de liderança política para fazer a diferença nas conversas generalizadas dos *media* – pelo menos algumas vezes.

P. M.: Diria que outra das suas ideias-chave tem sido transversal à conversa. Isto é, esses grupos informais, mobilizados por interesses e muitos vezes baseados nos *media* online podem ser discutidos como as atividades de comunidades de conhecimento. Concorda? Este conceito é ainda capaz de representar algumas das formas mais relevantes de participação coletiva? No caso dos jovens, como é que esta ou outras formas de participação se relacionam com instâncias de socialização mais tradicionais, como as famílias ou a escola?

H. J.: O conceito de comunidades de conhecimento é ainda muito importante para se perceber a ligação entre a cultura participativa e a política e as aprendizagens participativas. Numa comunidade de conhecimento ninguém sabe tudo, mas as pessoas conjugam recursos, alertam-se uns aos outros para novos desenvolvimentos, fazem evoluir vernáculos partilhados para expressar conceitos mútuos, mobilizam-se rapidamente como resposta a mudanças nos seus ambientes. É precisamente isto que encontramos quando olhamos para as organizações de juventude que têm sido bem-sucedidas na mobilização de jovens para o ativismo. Por exemplo, temos assistido a jovens no movimento “Dreamer” ou no movimento “March for Our Lives” a identificar leis locais ou estatais que estão sob debate e a direcionar respostas coletivas e recursos para sítios onde podem fazer a diferença. O movimento “March for Our Lives” foi bem-sucedido na mudança de mais de 55 leis das armas em 26 estados (Jenkins & Lopez, 2018). O movimento “Black Lives Matter” também funciona como uma comunidade de conhecimento que identifica padrões de violência policial racial através do uso de uma *hashtag* comum

para acumular informação sobre exemplos locais que poderiam passar despercebidos, apontando coletivamente para problemas sistemáticos. Em relação à última questão, não quero dizer que estas redes substituem outros instrumentos de socialização, ainda que sem dúvida o façam para alguns jovens que, de outra forma, poderiam não ser notados. Elas funcionam em parte porque atraem jovens e adultos, facilitando uma série de relações informais e formais de orientação que não ocorreriam de outra forma. É por isso que o pânico relativo às ameaças online de adultos para os jovens é tão trágico. Todos sabemos que é necessária uma aldeia para criar uma criança, como diz uma velha expressão, mas por vezes estamos tão ocupados em proteger a criança face à aldeia que falhamos no reconhecimento e apoio à mais-valia deste tipo de trocas intergeracionais. Se reconhecermos a força deste tipo de relações de apoio não temos de ver o mundo online como uma ameaça às escolas e famílias. A rede “Connected Learning” (Ito et al., 2018) tem-nos oferecido modelos sobre o modo como a aprendizagem pode acontecer na interseção entre a escola, a casa e a cultura de pares.

P. M.: Tal como já mencionado, alguma da sua investigação sobre a participação e ativismo dos jovens parte da *fandom* e de conteúdos como as narrativas transmediáticas; da premissa de que as tentativas de participação neste tipo de cultura popular podem ser uma porta de entrada para outras formas de participação (Jenkins, 2008, 2012a). Ao fim de todos estes anos, qual é o balanço que faz? Aqueles que não são fãs estão também a beneficiar, de alguma maneira, das oportunidades da cultura *pop* para participar?

H. J.: É aqui que o nosso conceito de *imaginação cívica* ganha algum do seu poder. O ativismo dos fãs representa uma forma que a imaginação cívica pode assumir, onde as pessoas exploraram a infraestrutura estabelecida pela *fandom* para organizarem a ação coletiva. Tenho observado um caso recente a este propósito. J.K. Rowling fez recentemente algumas afirmações que foram lidas como tendo preconceitos contra as pessoas transgénero. As notícias espalharam-se rapidamente online como consequência da rede já existente de ativistas que cresceu em torno de Harry Potter ao longo dos anos. E Jackson Bird (2019), que pertenceu à “Harry Potter Alliance”, escreveu um editorial poderoso no *The New York Times* a expressar o seu descontentamento como alguém que se assumiu como trans devido ao apoio da comunidade de fãs de Harry Potter. Jackson é de uma geração de jovens ativistas que encontraram a sua voz política através de Harry Potter e que estão agora a trabalhar para a mudança social num conjunto de outras causas. Essa história partilhada possibilita o trabalho coletivo desses grupos quando chega a hora de uma ação intersectorial. Mas a *fandom* é apenas um tipo de cultura participativa através da qual as pessoas podem adquirir capacidades para trabalhar em favor da mudança social. E os *media* de culto representam simplesmente uma fonte da qual os ativistas podem derivar o vocabulário comum pelo qual expressam a sua visão para um mundo melhor. Em alguns casos, os memes estão a ganhar raízes numa comunidade e a espalhar-se pela cultura. Em muitos casos, os protestos mobilizam um amplo

conjunto de mitologias populares nos seus cartazes e discursos. Tudo isto para dizer que a *fandom* representou o meu ponto de partida para explorar estas ligações, mas hoje, para onde quer que olhemos, a política está a ser moldada pelas expectativas de participação e pela linguagem extraídas da cultura popular. Isto está a chegar a muitas pessoas que não chamariam a si mesmas fãs, mas que são inspiradas até pelo consumo casual da cultura popular para ver o mundo com um olhar distinto. E enquanto vemos a cultura popular como um vernáculo-chave para os jovens ativistas de hoje, também vemos formas de ativismo que se baseiam em organizações religiosas, sejam elas grupos de direitos de imigrantes assentes na comunidade muçulmana norte-americana ou campanhas anti pobreza com origem em igrejas do Sul.

P. M.: A dissonância pública entre o mais reconhecido autor de um *franchise* transmediático e parte da *fandom* deste é algo que me diz muito, à minha condição de *aca-fan*, para usar outra das suas expressões. Esse exemplo recente dentro do mundo de Harry Potter, discutido num jornal de referência como o *The New York Times*, ou, indo para algo que me é mais familiar, as controvérsias e acusações (de ambos os lados, de misoginia a agendas escondidas) em torno das razões para a receção divergente de *Star Wars* agora que é desenvolvido pela Disney, mostram quanta visibilidade a *fandom* conquistou desde a publicação do seminal *Textual poachers* (Jenkins, 1992/2013). Tal como refere, estas histórias podem fomentar a participação, ao inspirar ações, ao providenciar recursos simbólicos, etc.. Mas existe algum lado negro em tudo isto?

H. J.: Hoje temos um vasto conjunto de trabalhos que mostra a ampla variedade de capacidades de literacia, sociais, cívicas e técnicas que a *fandom* pode ajudar a desenvolver (Jenkins, 2019). Mas estou tão preocupado como qualquer outra pessoa com alguns dos aspetos cada vez mais tóxicos das culturas de fãs contemporâneas. A controvérsia em torno do “#gamergate”, que direcionou uma fúria maioritariamente masculina contra a participação de mulheres no mundo dos videojogos (como jogadoras, desenvolvedoras e críticas), aumentou a nossa consciência sobre estas tensões em redor da raça, género, sexualidade e outras diferenças dentro de comunidades online (Gray & Leonard, 2018). A reação negativa, maioritariamente branca e masculina, contra *Os Últimos Jedi* é um outro exemplo de como estas comunidades podem agir contra aquilo que veem como uma ameaça ao seu privilégio enraizado (Proctor, 2019). Alguma investigação (Bay, 2018) sugere que estas tensões têm sido alimentadas por grupos externos – *hackers* russos, por exemplo, à procura de explorar questões sensíveis na cultura norte-americana antes das eleições de 2016, e grupos da “direita alternativa” ou de supremacistas brancos, que tentam recrutar jovens e têm ambos sido vistos como estando a desempenhar um papel na intensificação e manutenção da controvérsia em torno de *Os Últimos Jedi*.

Tem também havido uma tendência para sobrevalorizar algumas destas tensões através da cobertura noticiosa, que se foca nos aspetos mais odiosos da *fandom* ao mesmo tempo que subrepresenta os esforços dos fãs para apoiar, digamos, uma representação mais inclusiva. Neste momento, por exemplo, observo fãs a reunirem-se em

torno da atriz Kelly Marie Tran, que foi em primeiro lugar alvo de *bullying* online durante os debates em torno de *Os Últimos Jedi* e que agora, muitos sentem, foi marginalizada em *A Ascensão de Skywalker* como resultado dos esforços da Disney para apaziguar os fãs descontentes. Devemos estar preocupados com estes lados negros da cultura participativa, mas também devemos estar conscientes dos modos como a *fandom* tem sido usada como um campo de testes para maneiras alternativas de representar a raça e a sexualidade (Jenkins, 2017) ou como um grupo defensor de uma maior diversidade na indústria do entretenimento (Lopez, 2012). Nós, os que nos preocupamos com a participação significativa, precisamos de falar quando certos grupos de fãs ou de jogadores se tornam tóxicos, mas também precisamos de ajudar a contextualizar estes desenvolvimentos para que não manchem todas as formas de cultura participativa. Mais uma vez, temos de desenvolver uma compreensão mais profunda das diferentes formas de participação à medida que procuramos ajudar os jovens a encontrar os seus caminhos em comunidades que melhor podem apoiar os seus interesses e aspirações.

P. M.: Num estudo de caso anterior com jovens portugueses, desenvolvido no âmbito do projeto “Transmedia Literacy”, os autores constaram uma discrepância entre as aprendizagens formais e informais (Pereira, Fillol & Moura, 2019). Ainda que os conteúdos da cultura *pop*, como os YouTubers, fossem fontes relevantes de aprendizagem, não eram de todo abordados em aula. As práticas de aprendizagem informal dos alunos não eram valorizadas ou discutidas; alguns jovens também consideravam “natural” a falta de conhecimento dos seus professores sobre as suas práticas com os *media*. A sua investigação, num contexto diferente do português, também sugere que os *media* (e grande parte das culturas das crianças e jovens) ficam de fora da sala de aula?

H. J.: Sim, esta é uma preocupação que tem sido evocada constantemente. A cultura escolar tem sido marcada por modelos antigos de política (que enfatizam as estruturas governamentais em lugar dos movimentos sociais de base) e de cultura (que valorizam a tradicional alta cultura em vez da cultura popular). Algumas destas condicionantes derivam de boas intenções, como o desejo de fazer da escola um espaço não-comercial, que levam à desconfiança dos educadores face à cultura popular, vista como de massas. Ainda assim, estas atitudes são de um alcance limitado, já que não propiciam um contexto favorável para o desenvolvimento da literacia mediática como um conjunto de capacidades que encoraja os jovens a discernir as motivações e as mensagens que chegam das indústrias dos *media*. Parecem estar progressivamente fora de contacto com o mundo onde jovens encontram a sua voz e fomentam a mudança através do seu envolvimento significativo com as comunicações em rede e pela remistura criativa dos recursos da cultura popular. É importante para os jovens aprender com outros de várias partes do mundo, que estão a tomar os *media* pelas suas próprias mãos e a usá-los como ferramenta para a mudança social. A situação atual pode ser profundamente desencorajadora, visto que os jovens são ensinados a sentir-se culpados das suas estratégias que são bem-sucedidas fora da sala de aula, a desconfiar dos seus julgamentos e a desvalorizar a sua participação sob o olhar reprovador dos seus professores.

P. M.: Por falar em literacia mediática, a participação mas também a produção fazem parte da definição da Comissão Europeia, acompanhando preocupações mais clássicas relativas ao acesso, uso e compreensão crítica (Recomendação 2009/625/CE). Contudo, avaliar e compreender os diferentes tipos de produção – distinguir graus de empenho, valores de produção, consciência e espírito crítico, desta vez face às criações dos próprios jovens, etc. – pode ser uma tarefa desafiante (Pereira & Moura, 2019). Mais uma vez, estamos a falar daquilo que é significativo: do que uma criação significativa pode ser, mas também de como a reconhecer e compreender, do ponto de vista do investigador, quando os códigos culturais em jogo o podem separar dos jovens. Quais são os desafios de estudar as práticas de produção dos jovens?

H. J.: Estas questões não podiam ser mais urgentes. Temos de investigar para além das comunidades de aprendizagem informal que mais se assemelham com as formas de conhecimento que os adultos já valorizam. Estas redes são também propícias a ser as comunidades que atraem os jovens que já beneficiam dos recursos da educação convencional. Se não formos cuidadosos, o apoio a este tipo de oportunidades de aprendizagem informal pode simplesmente ser uma outra forma de privilégio já usufruído pelas classes média e alta. Também devemos ter cuidado com a imposição de estruturas que transformam os mecanismos de recompensa e progressão nessas comunidades naqueles que são já controlados e policiados por adultos. Esta é a razão pela qual me tenho historicamente oposto à tendência de as legitimar com um emblema ou credencial, que foi uma moda no mundo dos *media* digitais e aprendizagem há alguns anos (Jenkins, 2012b). Mais uma vez, tais mecanismos podiam ser um desincentivo para aqueles que se sentem muitas vezes marginalizados ou desencorajados na cultura escolar e que precisam de espaços alternativos onde possam desenvolver-se e aprender. Idealmente, podemos ter a abertura para questionar porque é que as atividades ou os materiais que podem não ser significativos para nós o são tanto para os jovens, em especial para aqueles nas margens ou em risco. Esta abordagem, tal como sugere, requer que aprendamos a ler códigos culturais que podem ser não só simplesmente estranhos para nós, mas que foram desenhados para ser críticos aos nossos olhos como forma de proteger um espaço autónomo para os jovens. Precisamos de compreender antes de tentarmos avaliar as maneiras como a aprendizagem acontece aqui. O derradeiro avaliador do seu significado serão os jovens envolvidos e o desafio último para os educadores é ouvir o que eles têm a dizer sobre os seus valores, mesmo quando os jovens não falam fluentemente a língua da cultura escolar.

P. M.: Um dos artigos que já referi (Pereira et al., 2019), bem como alguns dos seus trabalhos mais recentes (e.g. Jenkins, Peters-Lazaro & Shresthova, 2020; Jenkins, Shresthova, Gamber-Thompson, Kligler-Vilenchik & Zimmerman, 2016), são mais ou menos baseados em estudos de caso. É possível (ou até desejável) ir além destas abordagens tipicamente estreitas? Que tipos de abordagens metodológicas o professor imagina para o futuro da investigação sobre as culturas das crianças e dos jovens?

H. J.: Felizmente temos investigadores a abordar esta questão de ambas as direções – as generalizações mais amplas dão-nos o vocabulário comum que podemos usar para tecer comparações entre estudos de caso, ao passo que os estudos de caso permitem-nos lidar com as complexidades e as contradições que surgem das nossas tentativas de aplicar as teorias. O meu viés como investigador favorece os estudos de caso, já que gosto do processo de descoberta que vem do olhar próximo sobre algo que está a acontecer. Através dos estudos de caso posso encontrar exemplos de inovação cultural e política e lembretes da capacidade de ação das pessoas para mudar coletivamente as suas condições enquanto negociam com as restrições do mundo real. As nossas teorias serão sempre desadequadas perante a confusão que é a vida do quotidiano e, portanto, testámo-las e refinámo-las através de estudos de caso. Mas muitas vezes precisamos daquelas teorias de modelos em torno das quais estruturamos as descrições do que observamos e usamos como meios para comunicar os nossos resultados a outros investigadores que se encontram a colocar as mesmas questões. À medida que fazemos este trabalho, também precisamos de uma mistura de crítica (que nos ajuda a identificar onde as circunstâncias atuais falham no encontro das necessidades humanas básicas) e de militância (que nos permite articular alternativas ao *status quo*). Existe uma tendência entre académicos progressistas para sobrevalorizar a crítica à custa do ativismo, enquanto eu vejo o meu trabalho como estando à procura de mapear e defender as alternativas criativas que melhor respondem aos desejos, esperanças e aspirações para um mundo melhor. Vejo este trabalho como forma de contrabalançar o pessimismo que é muitas vezes a consequência não intencional do discurso académico focado exclusivamente na crítica.

Tradução: Pedro Moura

AGRADECIMENTOS

Esta entrevista, conduzida por email, foi realizada no âmbito do projeto de doutoramento intitulado “Narrativas transmediáticas no quotidiano dos jovens: estudo empírico com alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/124039/2016).

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020. O Financiamento Plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UIDB/00736/2020) apoiou a revisão linguística das perguntas da entrevista (versão inglesa).

REFERÊNCIAS

Bay, M. (2018). *Weaponizing the haters: The Last Jedi and the strategic politicization of pop culture through social media manipulation*. Manuscrito submetido para publicação. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/328006677_Weaponizing_the_haters_The_Last_Jedi_and_the_strategic_politicization_of_pop_culture_through_social_media_manipulation

- Bird, J. (2019, 21 de dezembro). 'Harry Potter' helped me come out as trans, but J.K. Rowling disappointed me. *The New York Times*. Retirado de <https://www.nytimes.com/2019/12/21/opinion/jk-rowling-twitter-trans.html>
- Cohen, C., Kahne, J., Bowyer, B., Middaugh, E. & Rogowski, J. (2012). *Participatory politics: new media and youth political action*. Retirado de <https://ypp.dmlcentral.net/publications/107.html>
- Gray, K. & Leonard, D. J. (Eds.) (2018). *Woke gaming: digital challenges to oppression and social injustice*. Seattle: University of Washington Press.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. & Watkins, S. C. (2012) *Connected learning: an agenda for research and design*. Retirado de <https://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-for-research-and-design/index.html>
- Ito, M., Martin, C., Cody, R., Rafalow, M. H., Salen, K. & Wortman, A. (2018). *Affinity online: how connection and shared interest fuel learning*. Nova Iorque: New York University Press.
- Jenkins, H. (1992/2013). *Textual poachers: television fans and participatory culture*. Nova Iorque: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: where old and new media collide*. Nova Iorque: New York University Press.
- Jenkins, H. (2012a). "Cultural acupuncture": fan activism and the Harry Potter Alliance. *Transformative Works and Culture*, 10. <https://doi.org/10.3983/twc.2012.0305>
- Jenkins, H. (2012b, 04 de março). How to earn your skeptic 'badge' [Post em blogue]. Retirado de http://henryjenkins.org/blog/2012/03/how_to_earn_your_skeptic_badge.html
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'Rethinking convergence/culture'. *Cultural Studies*, 28(2), 267-297. <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.801579>
- Jenkins, H. (2017). Negotiating fandom: the politics of racebending. In M. A. Click & S. Scott (Eds.), *The Routledge companion to media fandom* (pp. 383-394). Nova Iorque: Routledge.
- Jenkins, H. (2019). 'Art happens not in isolation, but in community': the collective literacies of media fandom. *Cultural Science Journal*, 11(1), 78-88. <https://doi.org/10.5334/csci.125>
- Jenkins, H. & Carpentier, N. (2019a, 30 de maio). Participatory politics in an age of crisis: Henry Jenkins & Nico Carpentier (part I) [Post em blogue]. Retirado de <https://henryjenkins.org/blog/2019/5/30/participatory-politics-in-an-age-of-crisis-henry-jenkins-amp-nico-carpentier-part-i>
- Jenkins, H. & Carpentier, N. (2019b, 07 de junho). Participatory politics in an age of crisis: Henry Jenkins & Nico Carpentier (part III) [Post em blogue]. Retirado de <https://henryjenkins.org/blog/2019/6/1/participatory-politics-in-an-age-of-crisis-henry-jenkins-amp-nico-carpentier-part-iii-thh7l>
- Jenkins, H. & Lopez, R. A. (2018). On Emma Gonzalez's jacket and other media: the participatory politics of the #neveragain movement. *The Brown Journal of World Affairs*, XXV(1), 117-134. Retirado de <http://bjwa.brown.edu/25-1/on-emma-gonzalez-s-jacket-and-other-media-the-participatory-politics-of-the-neveragain-movement/>
- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N. & Zimmerman, A. M. (2016). *By any media necessary: the new youth activism*. Nova Iorque: New York University Press.
- Jenkins, H., Peters-Lazaro, G. & Shresthova, S. (2020). *Popular culture and the civic imagination: case studies of creative social change*. Nova Iorque: New York University Press.

- Lopez, L. K. (2012). Fan activists and the politics of race in *The Last Airbender*. *International Journal of Cultural Studies*, 15(5), 431-445. <https://doi.org/10.1177/1367877911422862>
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pereira, S. & Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: a study with Portuguese young people. *European Journal of Communication*, 32(1), 20-37. <https://doi.org/10.1177/0267323118784821>
- Proctor, W. (2019). A New Hate?: the war for Disney's Star Wars. In W. Proctor & R. McCullough (Eds.), *Disney's Star Wars: forces of production, promotion and reception* (pp. 301-323). Iowa City: University of Iowa.
- Recomendação 2009/625/CE, de 20 de agosto, Comissão Europeia.
- Shresthova, S. & Peters-Lazaro, G. (no prelo). *Practicing futures: a civic imagination action handbook*. Peter Lang.
- Watkins, S. C. with Lombana-Bermudez, A., Cho, A., Vickery, J. R., Shaw, V. & Weinzimmer, L. (2018). *The digital edge: how black and latino youth navigate digital inequality*. Nova Iorque: New York University Press.

NOTA BIOGRÁFICA

Pedro Moura é investigador de doutoramento na Universidade do Minho (programa doutoral em Ciências da Comunicação). É também investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. As suas principais áreas de investigação são os públicos dos *media*, as narrativas transmediáticas e a educação e literacia para os *media*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1807-7447>

Email: pedromourarsp@gmail.com

Morada: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

* **Submissão: 15/01/2020**

* **Aceitação: 28/04/2020**