



Comunicação e Sociedade

REVISTA 13 | 2008 | CIDADANIA E LITERACIAS MEDIÁTICAS

Literacia, *media* e cidadania

Apropriações e usos dos *media*

Ambientes digitais interactivos



Universidade do Minho
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Título: COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE 13

Director: Moisés de Lemos Martins
Director-adjunto: Manuel Pinto

Conselho Consultivo

Paul Beaud (revista *Réseaux*, Universidade de Lausana), André Berten (Universidade Católica de Lovaina), Daniel Bougnoux (*Cahiers de Médiologie*/Universidade Stendhal de Grenoble), Manuel Chaparro (Universidade de São Paulo), Paolo Fabbri (Universidade de Bolonha), António Fidalgo (Universidade da Beira Interior, Covilhã), Xosé López García (Universidade de Santiago de Compostela), Jill Hills (International Institute for Regulators of Telecommunications/Centre for Communication and Information Studies, Universidade de Westminster, Londres), Michel Maffesoli (Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien/Universidade de Paris V, Sorbonne), Denis McQuail (Universidade de Amesterdão), José Bragança de Miranda (*Revista de Comunicação e Linguagens*/Universidade Nova de Lisboa), Vincent Mosco (School of Journalism and Communication, Universidade Carleton, Otava), José Augusto Mourão (Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens/Universidade Nova de Lisboa), Marcial Murciano (Universidade Autònoma de Barcelona), José Manuel Paquete de Oliveira (ISCTE, Lisboa), Colin Sparks (Centre for Communication and Information Studies, Universidade de Westminster, Londres), Teun van Dijk (Universidade Pompeu Fabra, Barcelona)

Conselho Científico

Albertino Gonçalves, Alexandra Lázaro, Anabela Carvalho, Aníbal Alves, Bernardo Pinto de Almeida, Felisbela Lopes, Helena Pires, Helena Sousa, Jean Martin Rabot, Joaquim Fidalgo, José Pinheiro Neves, Madalena Oliveira, Manuel Pinto, Moisés de Lemos Martins (Presidente), Nelson Zagalo, Rosa Cabecinhas, Sara Pereira, Zara Pinto Coelho

Conselho de Redacção

Alberto Sá, Ana Melo, Elsa Costa e Silva, Gabriela Gama, Helena Gonçalves, Luísa Magalhães, Luís António Santos, Maria da Luz Abreu, Pedro Portela, Sandra Marinho, Sara Moutinho, Sara Balonas, Silvana Mota Ribeiro, Teresa Ruão

Coordenação do volume: Sara Pereira e Manuel Pinto

Apoios: A edição deste número foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Edição: *Comunicação e Sociedade* é editada semestralmente (2 números/ano ou 1 número duplo) pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho, 4710-057 Braga, em colaboração com a Campo das Letras Editores S. A., Rua Júlio Dinis, 247 - 6.º E1, 4050-324 Porto. Tel. 22 60 80 870/ Fax. 22 60 80 880/ Email: campo.lettras@mail.telepac.pt/ Site: www.campo-lettras.pt

Assinatura anual: Portugal, países de expressão portuguesa e Espanha: 20 euros. Outros países: 25 euros. Preço deste número: 12 euros.

Artigos e resenhas: Os autores que desejem publicar artigos ou resenhas devem enviar os originais em formato electrónico para cecs@ics.uminho.pt Deverão ainda enviar três cópias em papel para CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 4710-057 Braga. Ver normas para publicação no final desta revista.

Grafismo: António Modesto

Tiragem: 750 exemplares

Redacção e Administração: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 4710-057 Braga. Tels. 253 60 42 14 / 253 60 42 80. Fax 253 67 88 50 / 253 67 69 66

Impressão: Tipografia do Carvalhido - Porto

ISSN: 1645-2089

Depósito legal: 166740/01

Solicita-se permuta. Echange wanted. On prie l'échange. Sollicitamo scambio.

Índice

Nota introdutória <i>Sara Pereira</i> <i>Manuel Pinto</i>	5
Artigos temáticos	
La «apropiación» de las pantallas. La producción de mensajes audiovisuales en la infancia para una ciudadanía crítica ante la TV <i>Jacqueline Sánchez Carrero</i> <i>José Ignacio Aguaded Gómez</i>	11
Dinâmica familiar e interação em torno dos <i>media</i> : autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os <i>media</i> em Portugal <i>Gustavo Cardoso</i> <i>Rita Espanha</i> <i>Tiago Lapa</i>	31
Construção e validação de indicadores de literacia mediática <i>Sílvia G. João</i> <i>Isabel Menezes</i>	55
Os cenários culturais e as <i>multiliteracies</i> na escola <i>Monica Fantin</i>	69
<i>Media literacy</i> como prática social: objetivos e abordagens pedagógicas <i>Alexandra Bujokas de Siqueira</i>	87
La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red <i>Alfonso Gutiérrez Martín</i>	101
Notícias desalinhasdas de crianças em linha. Como a imprensa configura riscos e oportunidades da Internet <i>Cristina Ponte</i> <i>Daniel Cardoso</i>	119
O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais <i>Luís Pereira</i>	135

Leituras

Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinot-Delaunay, G.; Pérez Tornero, J. M. (eds.) 147
(2008) *Empowerment Through Media Education – An Intercultural Dialogue*,
Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children,
Youth and Media/NORDICOM
Manuel Pinto

Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media. As Controvérsias Fecundas*, 149
Porto: Porto Editora
Luis Pereira

Abstracts 153

Normas de publicação 159

Nota introdutória

Sara Pereira* e Manuel Pinto**

Cidadania e Literacias Mediáticas é a temática central do presente número da revista *Comunicação e Sociedade*. As mudanças ocorridas, sobretudo a partir da segunda metade dos anos noventa, no ambiente mediático e, conseqüentemente, nas práticas sociais dos cidadãos, em particular das novas gerações, no que diz respeito às formas de produção, apropriação e uso dos novos *media* e ambientes digitais interactivos, conduziram a uma reconceptualização da educação para os *media* que os editores deste número consideraram importa discutir.

Diversas instituições europeias e de outros continentes têm vindo a insistir na crescente importância e necessidade da literacia mediática, ainda que este conceito continue a suscitar debate e controvérsia.

Com a abordagem desta temática nesta publicação, pretendeu-se reunir, sistematizar e actualizar conhecimentos pluri- e interdisciplinares que se têm produzido no domínio das literacias mediáticas. Os artigos coligidos apresentam uma diversidade de ângulos de análise da temática em questão.

Jacqueline Sánchez Carrero e José Ignacio Aguaded Gómez, professores da Universidade de Sevilha e da Universidade de Huelva (Espanha), respectivamente, reflectem sobre a capacidade que as crianças possuem para produzir um documento audiovisual, após um processo educativo que as oriente nesse sentido, e sobre a capacidade de realizar uma leitura crítica de um programa televisivo. Esta reflexão é sustentada num estudo, levado a cabo pelos investigadores, que pretendeu analisar o que crianças entre os 7 e os 12 anos podem compreender acerca da televisão e o que são capazes de manifestar através da realização de um vídeo. Para facilitar o processo de compreensão da produção e a leitura crítica do meio, os participantes no estudo exploraram

* Departamento de Ciências da Comunicação e Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho (sarapereira@ics.uminho.pt)

** Departamento de Ciências da Comunicação e Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho (mpinto@ics.uminho.pt)

materiais didácticos, desenhados especificamente para as suas idades, que explicavam o significado da televisão como indústria e como meio de comunicação de massas. A hipótese dos autores, discutida no artigo, consistiu em mostrar que as crianças a partir dos 7 anos podem desenvolver capacidades críticas em relação à televisão se o domínio da linguagem e da produção audiovisual forem fomentados, nomeadamente através de guias didácticos.

Continuando no domínio da apropriação dos conteúdos mediáticos pelos mais jovens, o artigo de Gustavo Cardoso, Rita Espanha e Tiago Lapa reflecte sobre a forma como a apropriação dos *media* e das novas tecnologias pela geração mais nova pode ter impacto nas dinâmicas e interacção familiar. Baseando-se em dados provenientes de dois inquéritos a jovens, um efectuado presencialmente e outro realizado na Internet, os autores analisam como as novas tecnologias influenciam as relações familiares e de que forma a “cultura do quarto de dormir” tem emergido entre os jovens portugueses.

De seguida, surgem quatro artigos que se centram especificamente sobre a problemática da literacia dos *media*.

Sílvia João e Isabel Menezes analisam o conceito de literacia mediática, avaliam algumas das suas dimensões junto de estudantes universitários e discutem os diferentes indicadores criados, reflectindo sobre as suas potencialidades e limitações.

Por sua vez, o artigo de Monica Fantin detém-se sobre a concepção de alfabetização, discutindo, em particular, os conceitos de literacia, de literacia mediática e de multiliteracias, problematizando a incorporação destes conceitos nas práticas educativas e a forma como as escolas estão a lidar com as mudanças propiciadas pelos *media*. Face aos novos desafios que as instituições educativas enfrentam, a autora propõe a reconfiguração do conceito de ‘escola aberta’ para o de ‘Escola Estação Cultura’, um espaço de ensino mas também de acesso e de criação de cultura, que se abre a diversas perspectivas plurais no domínio dos *media*, da cultura e da cidadania.

A este contributo proveniente do Brasil junta-se o de Alexandra Bujocas de Siqueira, oriundo do mesmo país. Seguindo de perto a linha de pensamento de Monica Fantin, Alexandra Bujocas reflecte sobre o papel das tecnologias digitais nas capacidades de leitura e de escrita, tendo por base um cenário povoado pela TV digital e pela Internet. A autora descreve um exemplo, baseado no programa televisivo *Big Brother*, para mostrar como a abordagem da literacia mediática se pode concretizar na sala de aula.

Tendo por base o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e da Web 2.0, Alfonso Gutiérrez Martín reflecte sobre a necessidade de novos modelos de alfabetização digital, propondo a integração curricular dos novos *media* baseada em objectivos e práticas centrados na expressão criativa e na construção conjunta do conhecimento. O autor apresenta a educação para os *media* como uma alfabetização digital crítica e reflexiva.

O texto seguinte, da autoria de Cristina Ponte e Daniel Cardoso, centra-se na imprensa portuguesa. Os autores analisam de que modo os *media* noticiosos contribuem para a literacia das suas audiências no que diz respeito à relação das crianças com as novas tecnologias. A análise baseia-se em notícias sobre esta temática publicadas entre 1 de Outubro e 30 de Novembro de 2007, nos jornais nacionais *Público* e *Correio da Manhã*.

A terminar, Luís Miguel Pereira discute o papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. O autor começa por reflectir sobre as mudanças que os *media* digitais introduziram sobretudo nas novas gerações, na sua forma de ser, de estar e de se relacionar, questiona o papel da escola e dos educadores neste cenário habitado pelo digital, centrando depois a sua análise especificamente nos videojogos e na perspectiva que jovens em escolaridade obrigatória têm sobre o potencial de aprendizagem que os videojogos apresentam.

Artigos temáticos

La «apropiación» de las pantallas. La producción de mensajes audiovisuales en la infancia para una ciudadanía crítica ante la TV

Jacqueline Sánchez Carrero* e José Ignacio Aguaded Gómez**

Resumen

Indagar sobre el potencial que tienen los niños y jóvenes de hoy para poder generar un documento audiovisual, producto de un proceso educativo previo, es en la actualidad una interesante y fructífera línea de investigación en el campo de la edu-comunicación (en término anglosajón, media education). En este trabajo, reflejo de una prolongada investigación, interaccionamos este sugerente ámbito de competencias creativas de la infancia y adolescencia con sus capacidades para generar lecturas críticas de la TV. Consideramos que producción y análisis son dos caras de una misma moneda y sólo en la medida que los chicos aprenden a producir se convierten en mejores y más lectores mediáticos.

Palabras clave: mensaje audiovisual, ciudadanía crítica, lector mediático, producción audiovisual, educomunicación.

Introducción

La infancia es, en la sociedad actual, objeto de interés y de investigación. Nunca en la historia de la Humanidad ha preocupado tanto este período de la vida. A menudo, los padres y maestros se esfuerzan porque niños descubran su talento generalmente en áreas como la música, la danza o la pintura, pero en pocos casos, se pueden imaginar a un niño como creador y productor de un documento audiovisual. No obstante, en

* Profesora asociada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y miembro del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648) del Plan Andaluz de Investigación (jackysa@gmail.com).

** Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, Investigador Principal del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648) del Plan Andaluz de Investigación; y Director de la revista científica iberoamericana «Comunicar» (aguaded@uhu.es).

estos tiempos en que la infancia está siendo el centro de distintos debates – entre los que destaca la defensa por el cumplimiento de la Convención de Los Derechos del Niño (1989) – la idea de un programa de televisión o de un cortometraje a cargo de los niños empieza a ser una práctica más usual. En nuestro campo investigación nos interesa indagar todo lo relacionado con el potencial que tienen los chicos para poder generar un documento audiovisual, producto de un proceso educativo previo. Pero no sólo eso, nos preguntamos ¿hasta qué punto es capaz un niño de realizar una lectura crítica de un programa de televisión?

Sabemos que existe una larga historia de intentos por introducir la educación audiovisual en la escuela; se han producido tropiezos y resistencia en los entes políticos y educativos. Tristemente no todos los profesionales de la educación aprovechan los escasos recursos que se les ofrecen; se esfuerzan más por cumplir con la carga del currículum oficial a lo largo del año escolar. Hasta el momento esta responsabilidad de formar el sentido crítico del niño ante las pantallas ha recaído con mayor fuerza en la familia, y en los últimos tiempos, en asociaciones civiles que, más que sensibilizar realmente sobre el problema, caen en el afán de la publicación de folletos y consejos más teóricos que prácticos.

En los fundamentos de la educación audiovisual priva una premisa por encima de todas y es comprender que los contenidos que los medios de comunicación transmiten son «representaciones» de la realidad, una lectura que dependerá de cada medio. La otra competencia que diversos autores añaden es la producción de medios. Ya sea una revista, un video o un programa radiofónico, el hecho de reconocer cómo es el proceso de creación de un producto mediático favorecerá el entendimiento de la elaboración de informaciones. A esto se han dedicado distintos autores a lo largo de estas cuatro últimas décadas y nos han dejado conceptos claramente definidos. Por eso si retomamos el concepto de «alfabetización», encontramos en primer lugar lo que significa el alfabetismo mediático: «consiste ni más ni menos que en aprender a interpretar el lenguaje de los medios para adoptar una postura crítica y consciente ante sus mensajes, y no dejarse manipular ingenuamente por todo lo que vemos, leemos o escuchamos» (Fernández García y García Rico, 2001: 69). Desde otra perspectiva la educación en medios cobra importancia en cuanto facilita «la construcción del sentido» y la actitud crítica en una sociedad inmersa en el mundo de la información (Pérez Tornero, 2003: 65). Distinta óptica es la que otorga prioridad al hecho de comprender la conformación estructurada de la audiencia de los medios. Esa «segmentación y parcelación» de las audiencias es la que hace posible la constitución de mercados específicos que son el punto de explotación de los medios. Es el primer aspecto que se debe aprehender en una acertada educación audiovisual: los contenidos y la venta a los anunciantes (Masterman, 1996: 36).

Ahora bien, hemos de reconocer que en distintos lugares del mundo existen experiencias formales – y menos formales – que han demostrado que los niños son capaces de producir una pequeña película. Un ejemplo de ello es el *Taller el Mate* en Buenos Aires (Argentina) que desde los años 80 ha acrecentado su labor didáctica; la Asociación mexicana *La Matatena*, creada también para acercar a los niños al mundo de la cinematografía; mientras que en España destaca *Orson the kid, Escuela de Cine para Niños*

de Madrid, que ya ha logrado exhibir en las pantallas de cine del país dos largometrajes realizados por sus alumnos entre 10 y 18 años. Por otra parte, se acentúa la publicación de materiales que exponen metodologías didácticas en distintas áreas mediáticas como *Descubriendo la caja mágica*, donde se propone un programa para enseñar los medios audiovisuales a los alumnos que empiezan sus estudios de secundaria¹. Igualmente son interesantes los volúmenes *Aprender con el cine, aprender de película, Sin miedo a los medios*² y *Televisión y Educación*³ recomendados también para el profesor de esa etapa docente.

En cuanto a experiencias recordamos que hace unos años se implantó en Argentina un programa ideado para comprender las identidades que trazan y definen los distintos géneros audiovisuales. Su creadora lo aplicó en las escuelas de sectores populares de la capital bonaerense y lo resume todo en *A mí la tele me enseña muchas cosas*⁴. De la misma autora es el *Programa Escuela y Medios*, un ambicioso proyecto implementado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y que se viene aplicando desde el 2004 en todo el país. El valor añadido en este caso es la emisión de un programa de televisión en el cual se muestran los espacios que diversos grupos escolares han escrito en formato de ficción. (Morduchowicz, 2001: 30-32). Otros modelo de prácticas fundamentadas más en la experiencia que en la teoría es por ejemplo el curso titulado *Detrás de la cámara*, San Sebastián (España), que se inicia con el conocimiento de la imagen a través del dibujo y los puzzles – en las primeras etapas – para finalizar con la escritura y el análisis de los fotogramas grabados de una película (Alba, 2001: 41-46). Un completo recurso educativo de mucha utilidad destinado a la lectura crítica lo ubicamos en Cataluña. El *Consejo Audiovisual de Cataluña* (CAC), coordinado por Joan Ferrés, publicó en el 2005 el paquete titulado *¿Cómo ver la televisión?* constituido por cuatro guías didácticas, cada una acompañada de un DVD que contiene diversos segmentos audiovisuales para ser vistos críticamente dentro del aula⁵. Otra dimensión – que no describiremos en este caso – se nos presenta cuando se abre la investigación del tema

¹ En este texto se muestran diversos enfoques, a saber: «Vamos a descubrir los medios de comunicación»; «Detrás de la pantalla»; «En la pantalla»; «Ante la pantalla», y «Nuestra pantalla», último epígrafe que menciona las maneras de convertirse en buen telespectador. (Aguaded, 1998: 18 y ss).

² La autora invita a utilizar y analizar críticamente diversos tipos de programas, incluye aquellos que carecen de sonido; también hace énfasis en el visionado de películas, puesto que el interés del alumnado crece muchas veces al ver una obra literaria llevada al cine. (Gabrijelcic, 1999: 112-116). Aunque brevemente, propone diversas actividades como la de armar un audiovisual, filmar y crear puestas en escena. Menor importancia le concede a la fase del montaje audiovisual.

³ Una metodología completa se encuentra en este texto y se decanta por el análisis crítico de los diversos géneros televisivos. Se pueden aplicar distintos ejercicios según los niveles superior o inferior del alumnado. El análisis holístico de la imagen, sonido y efectos puede aplicarse a la publicidad, las teleres y los filmes. Aparte quedan los informativos cuyo análisis formal es mejor aprovechado por grupos de edades superiores (Ferrés, 1999: 106-107).

⁴ El texto despliega las respuestas más ágiles que se obtuvieron de los alumnos de educación primaria antes del programa de educación en medios y también después de finalizado. Al terminar, los niños entre 8 y 10 años reconocieron que miraban la televisión y la publicidad impresa por la calle con una nueva mirada. Además, se produjeron transformaciones no sólo en los alumnos sino también en los docentes. (Morduchowicz, 2001: 105-116).

⁵ Esa primera experiencia realizada en 1998 estuvo destinada a las escuelas con el objetivo de enseñar a los niños y a los jóvenes a mirar este medio poniendo en práctica su capacidad crítica. Siete años más tarde los miembros del Consejo decidieron readaptar esa guía incluyendo las transformaciones tecnológicas y de contenido que han venido suscitándose desde entonces.

en la red. Es sabido que en la actualidad es un medio utilizado para publicar todo tipo de material sobre los medios y la educación audiovisual. Destacamos únicamente las páginas oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia español que incluye el trabajo del *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa* (CNICE) con todos los recursos para los docentes segmentados por áreas de interés.

Lo que pretendemos con esta investigación es aplicar los conocimientos recogidos en un material diseñado especialmente para niños en edad escolar. Buscamos facilitar el proceso de comprensión de la producción y la lectura crítica del medio con la aportación de una guía didáctica ilustrada y CD ROM. En ella el niño – y el padre, maestro o tutor – encontrará todos los puntos fundamentales que explican el significado de la televisión como industria y como medio de comunicación de masas. Nos interesa conocer lo que pueden comprender los niños entre 7 y 12 años de edad acerca de la televisión y lo que son capaces de manifestar tangiblemente a través de la realización de un vídeo basándose en los procesos reales de producción.

La formulación de la hipótesis en este caso consiste en comprobar que los niños a partir de los 7 años de edad pueden desarrollar considerablemente su capacidad crítica ante la televisión si se fomenta el dominio del lenguaje y la producción audiovisual a través de guías didácticas. El objetivo general queda concretado entonces en conocer el grado de conocimiento que puede alcanzar un grupo de niños entre 7 y 12 años de edad al utilizar un material didáctico sobre la alfabetización televisiva. Los objetivos específicos son dos específicamente:

1) Lograr que este grupo de niños lleve a la práctica la creación, producción y montaje de un documento audiovisual, según el procedimiento que dicta el material didáctico.

2) Iniciar al grupo en la lectura crítica elemental de documentos audiovisuales siguiendo las pautas que indica dicho material didáctico.

Consecuentemente, la meta general apunta a investigar el nivel de entendimiento que un grupo de niños – que constituirá la muestra – puedan alcanzar al emplear un material didáctico sobre el conocimiento televisivo. Los fines específicos, naturalmente, están dirigidos a contribuir con el cumplimiento del objetivo general de manera más precisa. En este caso, si un grupo de niños con información habitual sobre el mundo de la televisión, logra el objetivo final de la guía didáctica – producir y leer críticamente materiales audiovisuales –, y lo comprobamos con un sistema de medición adecuado, entonces podemos considerar que se ha comprobado la hipótesis planteada.

Método

Para definir el tipo de investigación que se adecuaba más a nuestro interés consideramos primeramente los objetivos generales y específicos. La documentación sobre metodología de la investigación señala al Método de Caso como la vía más idónea para desarrollar el estudio. Se trata así de describir una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender –o perfeccionarse– en algún campo determinado. Para ello se debe seleccionar una serie de casos que sean representativos del problema que se desea

plantear para que sean estudiados y analizados⁶. Por otra parte, identificamos nuestro trabajo como un estudio de naturaleza exploratoria. Se define así a toda aquella investigación que «responde a un tema desconocido, poco estudiado o novedoso» (Berganza, 2005: 54); en este caso se trata de un aspecto apenas examinado: el documento audiovisual creado por niños. Desde otro punto de vista el diseño escogido para este estudio tiene cabida dentro de los tipos de investigación denominados «pre-experimentales», que son «aquellos en el que existe una situación base A que es comparada después de estar expuesta a un estímulo aplicado o situación B. Se conoce también como diseño A B» (Sierra Bravo, 1994: 144). Este mismo sistema es denominado por otros investigadores como «diseño experimental de un sólo grupo con pretest y postest», con esto se indica que el grupo investigado o muestra se mide antes y después de su tratamiento con la nueva experiencia a la que va a ser sometido. Así, nos propusimos cumplir con el conjunto de etapas necesarias para la investigación: delimitar el grupo; decidir cuál será la muestra; elegir las técnicas de recogida de datos más adecuadas; construir el instrumento de observación y su prueba, y; por último, configurar las tablas con los datos obtenidos y los tipos de análisis que se pueden aplicar a ella (Ander-Egg, 1995: 130).

En el caso planteado el universo hipotético es todo aquel individuo cuya edad esté ubicada en la etapa del desarrollo humano conocida como «infancia». Inequívocamente se hace necesario ajustar este universo a una restricción determinada: la edad de los niños. Para ello recordamos a Jean Piaget que hace referencia a una primera infancia que va de los 2 a los 7 años de edad, en la cual comienza a desarrollar su vida afectiva, intereses, autovaloraciones, valores morales intuitivos, entre otros. Pero no es sino hasta la segunda infancia, en el período de 7 a 12 años, cuando hay un punto decisivo en el desarrollo mental y es justamente cuando ingresa al sistema escolar. Denomina a esta etapa la de las «operaciones intelectuales». En cuanto a los progresos del pensamiento destaca en esta fase su facilidad para organizar sistemas de operaciones; esto posibilita el desarrollo de su capacidad intuitiva. Después de los 10 años y hasta los 12 emprende una transformación que lo lleva del pensamiento concreto al pensamiento «formal», conocido como el pensamiento hipotético-deductivo; empieza su desarrollo hacia la reflexión, marcada por el egocentrismo intelectual de la adolescencia (Piaget, 1975: 61-100). Comparando ésta con otras etapas del desarrollo del niño decidimos que nuestro grupo debía estar comprendido entre 7 y 12 años de edad.

La muestra, por su parte, estará demarcada entonces por las limitaciones que hagamos a esa población seleccionada. En este caso tomamos en cuenta distintos factores como por ejemplo el interés por el tema audiovisual. Recordemos que el material didáctico hace referencia únicamente a la alfabetización audiovisual dirigida a la televisión, por ello los miembros del grupo han de contar con cierta motivación natural. En segundo lugar es conveniente estudiar el entorno del niño. Sus padres – o los familiares con quienes conviva – deben comprometerse a cumplir con la participación del chico en la realización de la experiencia durante el lapso completo, apoyando y respetando las de-

⁶ El documento *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: El estudio de casos como técnica didáctica* resume los pasos y las etapas para este diseño de investigación. Puede consultarse en Internet www.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.pdf

cisiones que tome dentro de la actividad lúdico-educativa que emprenderá. Otro asunto de vital importancia es el número de la muestra. Resulta indispensable seleccionar una cantidad de participantes que permita el control descriptivo de los resultados. Si consideramos que se trata de un taller participativo pensado para 50 horas lectivas – con debates, diálogos y estudio del proceso evolutivo – un grupo entre siete y diez integrantes es el más conveniente. En resumen, los integrantes de la muestra debían de guardar los siguientes requisitos: vincularse a un taller que ofrecíamos a un reducido grupo de niños de la ciudad de Sevilla, que guardaran afinidad natural con el tema audiovisual – no llevados por el interés de sus padres – y que tuvieran la disponibilidad del tiempo y el apoyo familiar que necesitábamos para desarrollarlo. Estamos ante un sistema de elección estratégico pero indispensable para el logro de nuestros objetivos.

Después de aplicar los cuestionarios introductorios, realizar las entrevistas personales, analizar la redacción de sus primeros cuentos y dibujos, y detectar un entorno familiar favorable, el grupo final quedó compuesto por ocho integrantes representativos de distintas edades y con intereses variados. Lautaro Doldán (7 años), de familia inmigrante, declara que usa la cámara de su abuela cuando viaja a su país natal – Uruguay – para hacer grabaciones a la familia, su madre afirma que critica con frecuencia la televisión. Álex Muñoz (8 años), tiene afinidad por la actuación, ha realizado apariciones artísticas en dos largometrajes sevillanos, es de mente ágil y no se amedrenta por nada. Lola Cobo (9 años), refleja timidez pero obtuvo muy buena puntuación en el cuestionario introductorio, destaca en actividades creativas como la pintura. José Antonio Ortega (9 años), parece un niño de bajo perfil sin embargo es más bien reflexivo, sigue de cerca algunos programas de televisión, su madre señala que también tiene debilidad por la actuación. Ana Carmona (10 años) es una niña de carácter abierto que derrocha simpatía, insistió reiteradamente a su familia para que la apoyaran e inscribieran en esta experiencia, sabe dibujar y tocar el piano. Ágatha Moreno (11 años), su madre es de origen alemán y de profesión limpiadora, es una niña imaginativa aunque con poca disciplina, le encanta practicar el fútbol y tiene madera de líder. Luís Miguel (11 años) es el más callado del grupo, muestra agilidad mental y quiso manejar la cámara desde el primer día, tiene facilidades para las artes manuales como el diseño de figuras en plastilina. David (12 años), es un chico muy activo, su horario está colmado de actividades extraescolares y sus padres le exigen resultados, tiene habilidades para la escritura y el uso del ordenador.

Pasando ahora a las técnicas investigativas encontramos aquellas que pertenecen al universo de la metodología cualitativa. Si bien el cuestionario es uno de los recursos más empleados en estos casos – a la que nos referiremos más adelante –, la observación es otra de las técnicas que más útil resultaría⁷. La tipología más idónea en este caso es la observación participante, «método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. (...) requiere de cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar

⁷ Existen diversos tipos de observaciones: «La observación directa, por medio de los sentidos de hechos y realidades; la observación de documentos actuales o históricos; la observación mediante encuesta en el sentido de interrogar a los sujetos de los hechos estudiados» (Sierra Bravo, 1994: 240).

el doble rol de observador y participante» (Rodríguez Gómez, 1996: 165). Recordemos que la observación participante tiene lugar cuando «el observador se mezcla con el grupo observado y participa en sus actividades más o menos intensamente» (Sierra Bravo, 1994: 255). Este tipo de técnica vigila las más mínimas acciones como los estados de ánimo, relajación, aprobación, sugerencia, opinión, tensión o agresividad que tengan los participantes por lo que deben ser observados con la atención requerida. El uso de la observación participante es inevitable en nuestro caso por varias razones: por un lado, intentamos instruir a los niños en un nuevo campo del conocimiento, y por otro, captamos sus respuestas y reacciones ante la nueva experiencia. En este ámbito de ideas ya existen trabajos que han tenido éxito utilizando esta técnica especialmente con niños. Además aporta importantes beneficios porque cuando el investigador aparenta una actitud natural, casual, el grupo se relaja y se puede obtener un mejor registro de datos para ser analizados posteriormente⁸. No obstante, para contrarrestar las limitaciones de la observación – como la propia intervención del observador –, contamos con la aplicación de un cuestionario de tipo simple y una entrevista personal para sondear las opiniones de los niños después del visionado de los diversos vídeos. Con esto se evita también limitar la investigación a un solo tipo de técnica.

En relación con las recomendaciones sobre la forma de redacción del cuestionario lo primero que resalta es el tipo de preguntas a emplear. Nuestra prioridad estuvo siempre orientada hacia el estudio de las preguntas «abiertas» porque en ella la persona puede redactar su propia respuesta. Las cerradas, como se recordará, sólo dan opción a dos respuestas: la afirmativa o la negativa. A la hora de elaboración del cuestionario tuvimos en cuenta otra serie de aspectos como la finalidad de cada respuesta, el tipo de estructura y la ubicación de cada pregunta, poniendo especial atención a la sencillez y claridad en la redacción. Al hilo de este tema contamos también con la entrevista como instrumento de medición y recordamos sus características principales. Encontramos que la tipología más acertada es la entrevista cualitativa definida como aquella que «es provocada por el entrevistador, dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación, (...), que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo y es guiada por el entrevistador» (Corbetta, 2003: 368). Este instrumento de medición es significativamente importante para las fases inicial y final del proceso. En la primera de ellas, – el pretest – sirve para sondear en el grupo de niños el nivel de conocimiento sobre la televisión, y en el segundo – el postest – para calibrar el grado de recuerdo del período de enseñanza teórico-práctico sobre este medio de comunicación. El siguiente asunto fue escoger el estilo de formulación de las preguntas en la entrevista. Las recomendaciones que giran entorno a la entrevista cualitativa versan sobre todo en la cantidad de preguntas y en el estilo de respuesta que se está buscando. En nuestro caso hay que evitar asustar al chico al iniciar el taller con una entrevista profunda, o abrumarlo al final del proceso de enseñanza. De esta manera redactamos una batería de preguntas que guardaban

⁸ Corbetta afirma «Los estudios sobre la «cultura de los niños» constituyen una de las aplicaciones más originales de la observación participante (...). Podemos recordar las investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos y en Italia por el investigador americano William Corsaro (...) consta en parte de la pura observación (uso de cámaras de vídeo para grabar comportamientos y diálogos) y en parte de interacción con los niños...» (Corbetta, 2003: 335).

concordancia con el proceso de enseñanza que les proporcionamos y que no se prestara a equivocaciones.

Volviendo al inicio de las técnicas a utilizar, existe una que nos permite la recogida de información mediante el uso de un sistema tecnológico: la cámara de video. La grabación audiovisual constituyó una parte significativa en este trabajo porque se transformó en unos «nuevos ojos» que observaban la realidad que queríamos estudiar.

En relación con las variables lo primero fue concederles un nombre y definir las conceptualmente, es decir, expresarlas en palabras fundamentadas en la realidad, para después definir las operativamente, transformando ese concepto en actividades posibles de ejecutar.

Variable 1: Producción audiovisual.

a) Definición conceptual de la variable. Producción audiovisual: es el proceso global que permite controlar las diferentes fases de realización de un documento audiovisual, a saber: preproducción, producción y postproducción.

b) Definición operacional de la variable. Un grupo de niños estará capacitado para producir un documento audiovisual, si puede desarrollar las siguientes acciones del proceso: producción, guión, cámara, sonido e iluminación y edición de un video.

Variable 2: Lectura crítica audiovisual

a) Definición conceptual de la variable para esta investigación. Lectura crítica: es la capacidad de descubrir la finalidad y estructura de un documento audiovisual, llegando incluso a proponer cambios en dicho espacio.

b) Definición operacional de la variable. Lectura crítica: se podrá afirmar que un niño ha realizado una lectura crítica elemental de un documento audiovisual, si reconoce aspectos temáticos, técnicos y propone cambios en su estructura, según corresponda al género visualizado.

En cuanto a elementos temáticos deberá reconocer: la historia, el argumento, los personajes, el rol protagónico, las características de los personajes, la intención del director, la solución que los personajes buscan a los problemas y la realidad de la fantasía.

En cuanto a elementos técnicos deberá reconocer: los planos de cámara, los movimientos de cámara, las localizaciones, y además deberá ser capaz de proponer distintas combinaciones entre los elementos de un programa.

Para la lectura crítica elaboramos un cuadro de diagnóstico exploratorio. En este caso los niños harán el visionado de los videos elegidos y después contestarán un cuestionario, por lo que éste se convierte en nuestra principal herramienta de medición. A continuación mostramos los cuadros con los indicadores e ítems de los cuestionarios que nos ayudaron a realizar un diagnóstico exploratorio de conocimientos sobre la lectura crítica de dibujos, series, películas y anuncios de televisión.

Diagnóstico exploratorio para los dibujos animados

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEM
Lectura crítica de dibujos animados	Identifica los personajes del dibujo animado y su característica	Rellena un cuadro con la identificación de personajes y su característica principal
	Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes	Narra en pocas líneas el episodio de dibujos animados
	Describe el comportamiento de los personajes	¿Cuál es el comportamiento de los personajes?
	Identifica la solución que los personajes dan a sus problemas	¿Qué opinión tienes de la solución que buscan los personajes a los problemas?
	Justifica con argumentos el personaje que más le gusta y el que menos	¿Cuál de los personajes te gustó más? ¿Por qué? Nº 10: ¿Cuál de los personajes te gustó menos? ¿Por qué?
	Reconoce el propósito que quería transmitir el autor del dibujo animado	¿Cuál crees que es el propósito del director?
	Propone cambios en el contenido el dibujo animado	Si pudieras cambiar algo del vídeo, ¿qué le cambiarías?
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Lo que refleja el vídeo es realidad o fantasía? ¿Por qué?

Diagnóstico exploratorio para las series de televisión

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMES
Lectura crítica de serie de televisión	Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes	¿De qué trata la historia?
	Reconoce el tipo de mensaje que deja el capítulo	¿Qué tipo de mensaje te dejó?
	Identifica algunos de los planos y movimientos de cámara y su utilización	Identifica un plano movimiento de cámara y explica por qué crees que lo utilizaron
	Recuerda fondos musicales y efectos sonoros y su utilización	¿Había música? ¿De qué tipo? ¿Recuerdas efectos sonoros? ¿Cuáles? ¿Por qué los utilizaron?
	Reconoce escenografías y ambientación en interior o exterior	¿Qué ambientación predominaba: escenografía (interior) o ambiente natural (exterior)
	Describe el comportamiento de los personajes	¿Cómo se comportaron los personajes?
	Detalla el vestuario de los personajes en moda y colores	¿Cómo visten los personajes? (moda y colores)
	Reconoce los títulos que aparecen en los créditos del capítulo	¿Qué títulos aparecieron en los créditos finales?
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Crees que lo que viste en la serie puede suceder realmente?
	Reconstruye la historia cambiándole el final de forma creativa	Reconstruye la historia en pocas líneas pero cambiando el final

Diagnóstico exploratorio para las películas

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMES
Lectura crítica de películas	Reconoce el tema esencial de la historia	¿Cuál es el tema principal de la historia?
	Distingue el rol protagónico de los personajes y sus características	¿Quién es y cómo es el protagonista principal? ¿Quiénes son los protagonistas secundarios y cómo ayudan al protagonista principal?
	Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema	¿Cuál es el argumento de la película?
	Reconoce el objetivo del protagonista y el principal impedimento	¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?
	Reconoce el lugar y la época en que transcurre la historia	¿En qué época transcurre? ¿Dónde ocurre la historia?
	Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad y su comportamiento	Rellena este cuadro y señala nombre y comportamiento del héroe, villano, cómplice, autoridad, etc.
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Crees que alguna parte de esta película podría ocurrirte? ¿Por qué?
	Identifica la intención del director	¿Qué trató de expresar el director de la película?
	Reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza y señala los valores que destacan en el film	¿Te ha enseñado algo la película? ¿Cuáles son los valores que destacan en el film?
	Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera creativa	Escribe en pocas líneas, con los mismos datos del vídeo (personajes y localizaciones) una historia diferente

Diagnóstico exploratorio para los anuncios de televisión

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMS
Lectura crítica de anuncios de televisión	Identifica el producto y la marca que se anuncia	¿Qué producto se anuncia? ¿Cuál es la marca del producto?
	Reconoce las características del producto y si se explica su uso en el anuncio	¿Cómo es el producto? ¿Para qué sirve? ¿Se explica en el anuncio?
	Identifica el target o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto	¿A quién va dirigido este anuncio? Marcar opciones
	Describe con detalle los personajes del anuncio	¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?
	Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio	¿Descubriste efectos sonoros?
	Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio	Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores)
	Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta	¿Crees que el producto funcional tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?
	Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización	¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?
	Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio	¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es?

Posteriormente procedimos a establecer una pauta que nos permitió clasificar al miembro del grupo como «suficientemente crítico» si cumplía con la totalidad de los indicadores antes señalados, «medianamente crítico» si cumplía a medias (un 50% aprox.) estos requisitos, o «no crítico» si no contestaba correctamente –o lo hacía de forma nula– la mayoría de los requerimientos planteados.

Resultados

La muestra seleccionada logró llevar a la práctica la creación, producción y montaje de diversos documentos audiovisuales de distintas duraciones, cuatro a saber: *Magiakids*, *Telediario Infantil*, *Niños de la guerra* –animación en plastilina– y *Telekids*. En todos los niños fueron los responsables de las actividades propias de la producción como escritura de guiones, uso de la cámara, planificación de la producción, manejo básico del sonido y realización de la edición.

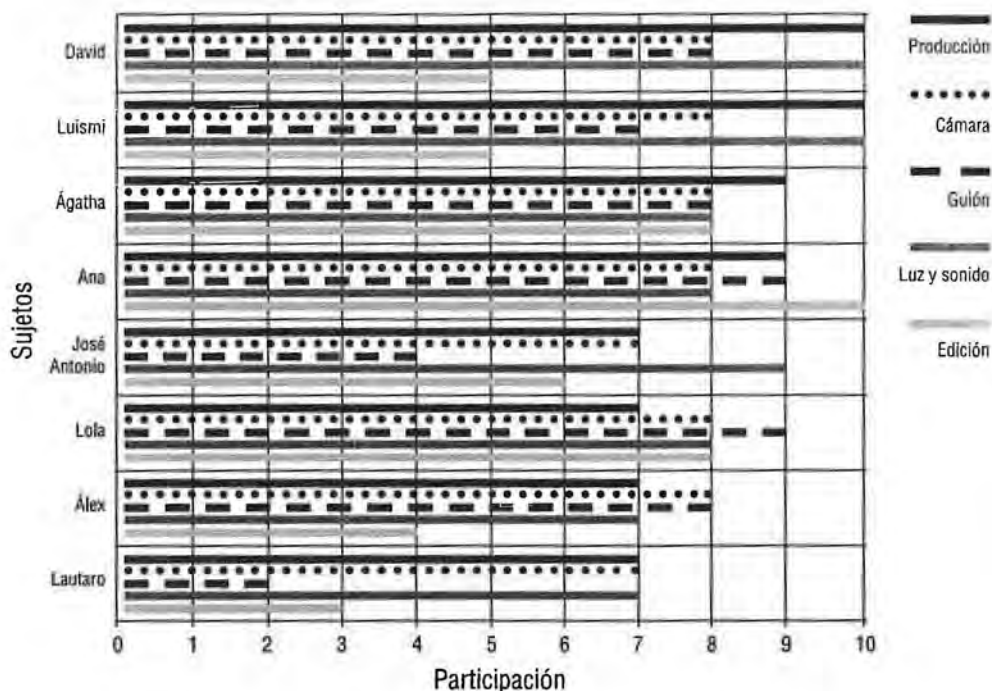
Comparativa de prácticas de producción audiovisual



Se puede observar el progreso de los miembros del grupo. Las actividades específicas de producción fueron siempre las que alcanzaron el máximo nivel. A la mayoría le resultó fácil la tarea de organización, búsqueda de localizaciones, ensayos, maquillaje, etc. en cada una de las prácticas. En cuanto a la producción, las dos últimas experiencias superan los primeros niveles, fue entonces cuando se percataron de la importancia de la organización del trabajo. En relación con la cámara, dan un salto después de grabar el *Telediario Deportivo Infantil* y se mantienen con ese mismo interés sin llegar a dominar el equipamiento técnico totalmente. Las tareas de guión experimentan un ascenso progresivo desde *Magiakids* –la primera producción– hasta la última, *Telekids*. La trascendencia del guión cobra importancia para ellos cuando intentan clarificar los diálogos de los actores o presentadores. Otro asunto es el sonido y otro distinto la iluminación, se trata de aprendizajes especializados. El primero de ellos sólo se hace notar cuando visualizan el material grabado; es entonces cuando se preocupan por la calidad del audio. El segundo, es más difícil de poner en práctica. Ante la dificultad de utilizar formalmente artefactos como focos, la iluminación pasa casi desapercibida, aún así llegan a identificar lo que hace la luz cuando una escena se graba en interiores o en exteriores.

Veamos ahora la participación de cada uno de los niños en la realización del cortometraje final al que titularon *El Secreto de Juanito*.

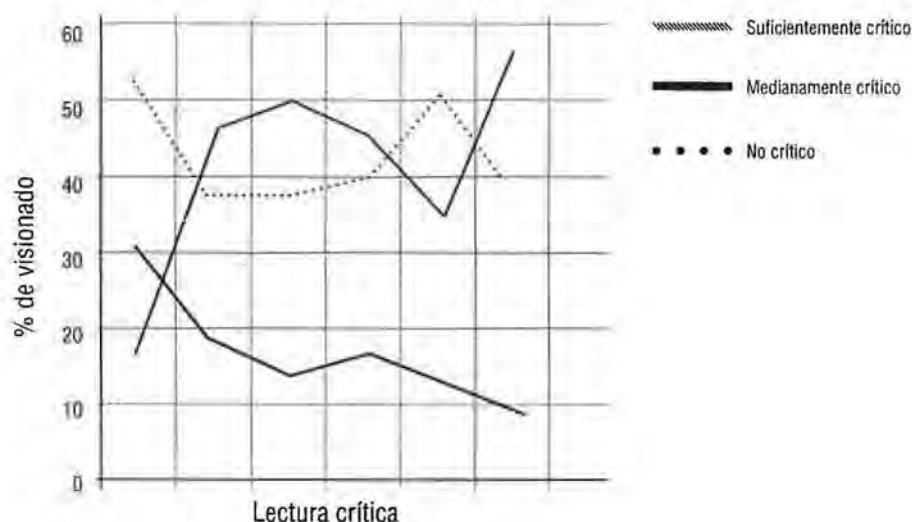
Comparativa de prácticas de producción audiovisual



En este gráfico se señala la actuación de cada uno de los niños en el trabajo audiovisual final. Lautaro (7) aparece con los niveles más bajos en todas las tareas. Mostró mucho interés al realizar el story board y al momento de editar. Le sigue Álex (8) pero le supera sobre todo en guión y en las tareas de luz y sonido. Lola (9) y José Antonio (9) destacan sólo en una de las actividades, guión y cámara respectivamente, pero en el resto mantienen un nivel medio. Lola fue la creadora de la idea del guión, escribió primero el cuento y participó en la redacción del guión final. Los dos asumieron los roles protagónicos por sugerencia propia. Ana (10) enfatiza su acción considerablemente en las tareas de producción. Nos sorprendió su capacidad para prever las soluciones en cada una de las etapas del proceso. Mientras que Luis Miguel (11) y David (12) dominan ventajosamente el trabajo de cámara y el de edición. Luis Miguel superó su timidez y fue el encargado del guión y el diseño de producción de la animación en plastilina. David, por su parte, llegó a idear un vídeo de ficción en solitario y lo realizó en su grupo familiar. Ágatha (11), sin llegar a superarlos a todos, despuntó muy bien en todos los niveles destacándose también en la edición; es la que mejor comprendió la mayoría de las actividades que definen la variable producción audiovisual.

En relación a la segunda variable, la lectura crítica, el resultado lo podemos observar en el siguiente gráfico.

Visionado correlativo en el aprendizaje de la lectura crítica audiovisual



Si hacemos una observación basándonos en la información numérica vemos que la línea que representa la cualidad de «suficientemente crítico», comienza con un 17% y va ascendiendo casi progresivamente alcanzando su máximo nivel, el 57%, en el visionado de una serie de comedia que fue el último vídeo presentado a los niños. La línea que incorpora la respuesta «medianamente crítico» da inicio en un 52% en el primer visionado, luego desciende para subir más tarde hasta un pico del 51% correspondiente a una película. Esta misma línea emprende un declive que alcanza un 28% al final. Por último, la línea que representa aquellos «no críticos» nace con un 31% que va decreciendo gradualmente durante el taller hasta llegar a su mínima expresión, un 7%, en la sesión que cierra la lectura crítica de series de televisión con la comedia seriada. Es de resaltar que todo el material visionado fue seleccionado por el propio grupo en virtud a sus gustos y preferencias.

En conclusión, podemos afirmar que el grupo de niños participó activamente en los procesos de realización de vídeos. El integrante de 7 años se reveló sorprendido ante los conocimientos aprendidos pero no logró realizar todas las actividades que se sugieren en el material didáctico quedándose más en la expectación y el asombro. Los niños de edades mayores (9 a 11 años) presentaron más facilidades para las actividades propias de la producción que los de edades menores (7 y 8 años). Asimismo el taller de producción fue el que alcanzó un mayor nivel de logro entre todos los demás (cámara, sonido, edición, etc.). Las primeras producciones presentaron fallos sobre todo en la elaboración del guión. Sin embargo, ésta fue la actividad que progresó más aceleradamente a medida que ejercitaron la escritura y redacción. Por otro lado, las tareas que incluye la escritura del guión resultaron más atractivas para las niñas que para los niños. Mientras ellas resolvían y creaban diferentes tramas para las historias de ficción, ellos se decantaban por acciones más operativas como el manejo de la cámara o la elaboración

de escenografías. En cambio, en la creación de anuncios para televisión, a través del story board, los chicos resultaron más decididos y competitivos. La edad no fue determinante a la hora de escribir un guión de manera creativa. Tanto los pequeños como los mayores ejercitaron relatos escritos con imaginación e ingenio. La camarografía, por su parte, constituyó la actividad más solicitada por todos los niños del taller. Los más chicos se atrevieron a experimentar nuevos planos y posiciones de cámara mientras que los mayores se decidían por las tomas habituales pero poniendo más cuidado en la composición y el encuadre. Las tareas de iluminación despertaron menos interés que todas las demás aunque se impulsó la participación cuando fueron capaces de situar algunos focos en el set de grabación. Las niñas manifestaron más interés que los chicos en comprobar las diferentes atmósferas que se obtienen utilizando distintos elementos de iluminación como los filtros de colores. El sonido fue una actividad a la que el grupo dio su verdadera importancia sólo al final de las primeras producciones, durante la etapa de la grabación de la voz en off y a la hora del montaje. La edición audiovisual más acertada la realizaron aquellos que ya tenían experiencia en el uso del ordenador, como es lógico. Durante la edición los niños de edades mayores fijaron más su atención en el desarrollo de la historia mientras que los menores se interesaban prioritariamente por los efectos de vídeo y de sonido.

En relación con los conocimientos de lectura crítica desarrollados por la muestra al utilizar el material didáctico concluimos otras cuestiones. Tomando en cuenta el visionado general los niños aumentaron su nivel de criticidad ante la televisión. La categoría «no crítica» disminuyó en casi la mitad (un 48%) desde el primero hasta el último día del taller, mientras que el grado «suficientemente crítico» se triplicó durante todo el proceso de aprendizaje. Este comportamiento –disminución de los «no críticos» y aumento de los «suficientemente críticos»– revela un progreso y por lo tanto puede considerarse como un resultado positivo en el proceso de lectura crítica audiovisual infantil. El nivel «medianamente crítico» se redujo aproximadamente a la mitad (53%) durante el desarrollo de la experiencia. Este hecho resulta significativo puesto que el grupo fue superando las escasas intervenciones de las primeras sesiones para comenzar a debatir y hacer juicios argumentados en relación con los espacios televisivos. En el visionado de películas la muestra presentó un mayor rango de porcentaje en el grado «medianamente crítico», de 38% a 51%. Por otra parte, desciende el nivel de criticidad suficiente pero también baja el grado «no crítico», de 17% a 14%. Las complicaciones las encontraron en este caso –las películas– a la hora de reconocer si las situaciones presentadas podían suceder en la vida real, y también ante las controversias acerca de los distintos valores (verdad, honestidad, etc.) presentes en los argumentos fílmicos.

En cuanto a los dibujos animados los niños mostraron una evolución en su lectura al manifestar sus opiniones críticas en desmedro de la actitud poco expresiva asumida al principio. Lo demuestra el descenso notable del nivel «no crítico», de 31% a 7%, y el aumento de los «suficientemente críticos», de 17% a 56%, consiguiendo así comprender mejor las historias destinadas a ellos como telespectadores. En las series de televisión aumentó el grado «suficientemente crítico» sólo en un 10% mientras que las respuestas «no críticas» disminuyeron apenas en 2%. Esto advierte que fue el género

de más difícil lectura crítica entre todos los seleccionados. En estos debates los niños encontraron conflicto a la hora de juzgar los comportamientos de los personajes protagonistas. En relación con los anuncios de televisión la mitad del grupo de niños resultó «suficientemente crítico» desde el primer visionado. Sólo el 14% de las respuestas fueron «no críticas». Observamos su facilidad para desaprobar las incitaciones a la compra y no dejarse persuadir tan fácilmente por la mayoría de los spots. Notamos que sus comentarios se fundamentaban en las conversaciones escuchadas de sus padres o madres desmitificando la publicidad, especialmente la televisiva.

En la producción del cortometraje final *El secreto de Juanito* los niños asumieron por consenso las funciones que exige el proceso audiovisual: productor, director, guionista, cámara, ayudante, sonidista y editor. Los de edades mayores dirigieron y tomaron el control del grupo sin mayores problemas mientras que los menores se dejaron coordinar por sus compañeros. El guión elegido finalmente, el maltrato infantil, fue producto de un intenso proceso de creación, estudiaron y razonaron los posibles comportamientos de los personajes según las situaciones que habían planteado. Tanto en las actividades de casting como en la búsqueda de localizaciones obraron con lógica limitándose a los recursos que tenían disponibles. Asimismo contribuyeron con elementos de utilería hasta última hora de la preproducción. El manejo de la cámara fue acertado y trataron de ceñirse a lo estipulado en el guión técnico. Un dato importante fue su insistencia en repetir las escenas que no habían logrado plenamente, incluso una vez finalizado el plazo de grabación. El uso correcto del micrófono fue el aspecto que resultó más complicado. Su escasa destreza les impidió calcular la distancia adecuada. No obstante, solicitaron repetir una escena en especial en la que reconocieron serios problemas al respecto. En cuanto a la grabación de la voz en off fueron asertivos y exigentes con la niña responsable de tal tarea. Identificaron fácilmente cuáles eran los fallos en la entonación hasta que lograron una lectura al ritmo apropiado. La búsqueda de solución a los problemas de producción «en caliente» – en el momento mismo de la grabación – fue constante y curiosamente similar a la de un equipo con experiencia. La etapa final, el montaje, fue dominada por los integrantes de mayor edad. Los más pequeños se vieron abrumados por la agilidad que mostraban sus compañeros ante el manejo del software. Al enfrentar la lectura crítica de su propio trabajo manifestaron sinceridad, admitiendo su responsabilidad o señalándola en sus compañeros. Los primeros fallos que captaron fueron los pertenecientes al área técnica (encuadres que abarcaban otros elementos, micrófonos que se veían, etc.). Los errores de concepto en la historia fueron los siguientes en ser señalados. Manifestaron preocupación y decepción por no haberlos previsto en el momento de la redacción del guión. Después del visionado y de hacer la lectura crítica correspondiente resaltaron las soluciones que hubieran podido resolver las equivocaciones durante la grabación y la edición. Por último, reconocieron el público potencial al que se dirige el cortometraje y sobre todo subrayaron los valores que querían transmitir con la historia. Durante la exhibición ante sus padres, intentaron explicar los fallos y se apresuraron a preguntar si ellos, como espectadores, habían comprendido la idea inicial de la producción.

Retomando el tema de nuestra hipótesis nos preguntamos: ¿hacen los niños una mejor lectura crítica cuando han practicado la creación audiovisual? Razonablemente,

sí. Y mejor aún, una vez que dominan el lenguaje audiovisual. Se evidenció a medida que avanzamos en los talleres de producción e íbamos aplicando los cuestionarios en los que resultaron progresivamente más críticos. A mayor conocimiento y práctica de la producción audiovisual, más facilidades tendremos para captar las operaciones que exige un análisis crítico. Sin embargo, tal como quedó claro ante los niños y sus padres, aprender a ver un medio como la televisión es un proceso extenso que debe ser medido y motivado periódicamente y no sólo en una temporada. En esta experiencia apenas hemos inculcado el significado de la lectura crítica al grupo transmitiéndoles la importancia de captar la existencia de diferentes dimensiones en un mismo documento audiovisual.

Los resultados nos indican que los niños pueden desarrollar capacidades sorprendentes para la creación de documentos audiovisuales, tan inesperados –podríamos afirmar– como sus razonamientos sobre tantos otros aspectos de la vida. Por otra parte, a medida que aumentan sus conocimientos sobre el universo audiovisual asciende también su grado de lectura crítica, bien sea de trabajos hecho por ellos mismos o por otros. Por todo esto y gracias a experiencias anteriores con resultados similares no podemos desmarcarnos del trabajo de educar al niño ante las pantallas que le rodean. La fase final de todo estudio pone en evidencia aquellos aspectos colindantes que se aíslan para poder profundizar en un tema concreto; en nuestro caso uno de ellos es la aplicación de materiales didácticos en los centros escolares. Surgen algunas inquietudes: ¿qué beneficios aporta esta dinámica a grupos numerosos de niños?, ¿qué grado de lectura crítica alcanzan los chicos si se alarga el proceso de enseñanza durante todo el año escolar o durante varios cursos? Y por otra parte, ¿puede servir este estudio para estructurar un espacio televisivo donde las colaboraciones provengan de distintos centros educativos?, ¿la red de televisiones locales serviría de base para la coordinación de un programa como éste al que tengan acceso niños y adolescentes? Hemos de seguir indagando también sobre lo que se logra en otras geografías del mundo donde los niños tienen más acceso a la tecnología especializada y donde la televisión ha conseguido ingresar en las escuelas de una forma patente para ser criticada y aprovechada.

Referencias

- Aguaded, J.I. (Dir.) (2003): *Lucas en el laberinto audiovisual*, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- Aguaded, J.I. (1998): *Educación para la competencia televisiva*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Alba, I. (2001): «Detrás de la cámara. Enseñar a pensar desde la imagen», en *Comunicación y Pedagogía*, 179, Barcelona, páginas 41-46.
- Ander-Egge. (1995): *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Lumen.
- Bazalgette, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Berganza M. y Ruiz J. (2005): *Investigar en comunicación*, Madrid, Mc Graw Hill.
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Mc Graw Hill
- Fernández García, T. y García Rico, A. (Coord.). (2001): *Medios de comunicación, sociedad y educación*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- Gabrijelcic, C. y Otros (1999): *Sin miedo a los medios. Ideas para trabajar en el aula*, Buenos Aires, Le Lugar Editorial.
- Ferrés, J. (1999): *Televisión y Educación*, Barcelona, Paidós.

- Masterman, L. (1996a): «La revolución de la educación audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, La Torre.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, De la Torre.
- Morduchowicz, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J. (1975): *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- Pereira, S. (1996): «Educar para un uso crítico de la TV en educación infantil», en *Comunicar*, 69-72.
- Pérez Tornero, J.M. (2003): «Educación en medios: perspectivas y estrategias», en Aguaded, J.I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- Rodríguez Gómez, G. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- Sierra Bravo, R. (1994): *Técnicas de investigación social*, Madrid, Paraninfo.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (2002): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tecnológico de Monterrey (Ed.) (2001): *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: El estudio de casos como técnica didáctica*. Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (www.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.pdf) (20-03-08).

Dinâmica familiar e interacção em torno dos *media*: autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os *media* em Portugal

Gustavo Cardoso^{*}, Rita Espanha^{**} e Tiago Lapa^{***}

Resumo

Nas últimas décadas, emergiu um novo ambiente mediático que tem enquadrado as experiências das crianças e dos jovens. Verifica-se uma socialização dos jovens no meio de várias realidades mediáticas, sendo que novas competências parecem ser adquiridas intuitivamente pelos jovens como a exploração da inter-conectividade entre vários *media* e formas de operar vários *media* simultaneamente. A estas alterações junta-se uma mudança do público para o privado na vida dos mais jovens, o que se relaciona, por uma lado, com o declínio da “cultura de rua” e a retirada para a casa ou o apartamento, em especial, em contextos urbanos, por outro lado, com o declínio do convívio familiar em torno da televisão e a emergência da “cultura do quarto de dormir”. Através de dados de dois inquéritos, um efectuado face-a-face e outro realizado na Internet, queremos demonstrar em que moldes essa “cultura do quarto de dormir” tem emergido entre os jovens portugueses. Além disso, pretende-se também ligar as transformações do ambiente mediático com a interacção familiar em torno dos *media* e com o significado do estatuto de “jovem” e do estatuto da família.

Palavras-chave: jovens, *media*, comunicação em rede, interacção familiar

Introdução

A imagem da convivência em família em torno da “lareira electrónica” parece, hoje em dia, dar lugar à rede convivial, real e virtual permitida pela emergência dos novos

^{*} Docente no Departamento de Ciências e Tecnologias de Informação do ISCTE e Investigador do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) (gustavo.cardoso@iscte.pt).

^{**} Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) – ISCTE (rita.espanha@iscte.pt).

^{***} Investigador do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) – ISCTE (tiagolapasilva@gmail.com).

media e das novas tecnologias da informação e comunicação (Espanha, Soares e Cardoso, 2006). As gerações mais novas têm crescido no meio de mudanças no domínio da interactividade da comunicação e no meio de um sistema de múltiplos produtores e distribuidores. Os jovens são assim particularmente susceptíveis a uma socialização entre várias realidades mediáticas, concorrentes ou complementares, e crescem entre uma multiplicidade de escolhas no que respeita às formas de comunicação, entretenimento e informação. Novas competências parecem estar a ser adquiridas intuitivamente pelos mais novos como a forma de explorar a interligação entre as várias realidades mediáticas e a forma de operar vários expedientes mediáticos simultaneamente.

A apropriação dos *media* e das novas tecnologias pelos jovens sugere que possam estar a ocorrer transformações no âmbito da interacção familiar em torno das TIC. Essas transformações poderão incluir a ocorrência de conflitos específicos em torno do consumo dos *media* – por exemplo, em termos dos tempos de utilização e conteúdos. Surge assim a hipótese de que novos campos de negociação ou de tensão familiar poderão estar a emergir no que respeita à autonomia dos adolescentes, à autoridade paternal, às regras parentais e ao controlo caseiro sobre os *media*.

Contextos juvenis na era dos novos *media*

Nos últimos tempos temos assistido, como aponta Livingstone (2002), a uma mudança do público para o privado na vida dos mais jovens, o que se relaciona, por um lado, com o declínio da “cultura de rua” e a retirada para a casa ou o apartamento, em especial, em contextos urbanos, por outro lado, com o declínio do convívio familiar em torno da televisão e a emergência da “cultura do quarto de dormir”. Ora tais questões ligam-se com outras mais gerais sobre o significado do estatuto de “jovem” e do estatuto da família. A penetração dos *media* no quotidiano pode traduzir-se em novas formas de organizar práticas de tempos livres ou de lazer e de estudo. E a utilização dos vários *media* poderá de certa forma traduzir o dia-a-dia dos jovens nos seus espaços (casa, escola, outros). A organização, no tempo e no espaço, do uso dos *media* traduz ainda maiores ou menores graus de liberdade dos jovens, é um foco de negociação e de possível conflito com pais e educadores.

Os *media* pertencem ao que Merton denomina de grupos de referência, por oposição aos grupos de pertença como a família, o grupo de amigos ou a escola. Portanto, os *media*, dadas as suas características e a sua poderosa rede de influência, constituem agentes socializadores de referência capazes de contrastar, complementar, potenciar ou anular a influência dos agentes socializadores de pertença como a família. Tanto os agentes de pertença como de referência cumprem funções muito importantes mas que poderão nem sempre coincidir. Neste âmbito, Loader (2007) chama a atenção para os processos de deslocação cultural dos jovens, em especial, aqueles mais socializados nas novas tecnologias que poderão constituir o pelotão da frente de uma nova cultura tecno-social. Esta deslocação cultural que pressupõe a socialização num contexto mediático e em espaços comunicacionais como o MySpace, o MSN ou as mensagens de telemóvel, celebra a diversidade de estilos de vida, a divulgação ou a expressão pessoal.

O conceito de deslocação sublinha os desencontros que se poderão desenhar entre grupos de pertença e agentes de referência. Por outras palavras, poderão verificar-se deslocações entre pais, educadores e jovens tanto na transmissão de conhecimentos e de valores como na partilha de culturas mediáticas e comunicacionais. Ademais, esse deslocamento poderá exacerbar algumas contradições na condição de ser “jovem”. Uma primeira contradição brota da situação transitiva dos jovens entre o estatuto de criança e o estatuto de jovem adulto, o “homenzinho”, senhor de si. Uma segunda contradição advém do usufruto de novos campos de liberdade num contexto de dependência financeira face aos pais. Muitos jovens vivem hoje ao abrigo de um verdadeiro sistema de protecção familiar, uma “welfare family” como nota Machado Pais. “Economicamente dependentes dos pais, usufruem, porém, de autonomia existencial. Decoram o quarto a seu gosto, escolhem as suas roupas, decidem sobre os usos do tempo e sobre as companhias com quem andam” (*Público*, 5 de Março de 2007).

A natureza própria dos novos *media*, poderá trazer mudanças substanciais nas possibilidades e formas de mediação educativas por parte de pais e mães. Tal como afirma Meyrowitz (1995) a entrada dos novos *media* nos agregados familiares supõe um novo cenário nas relações de autoridade entre pais e filhos. A experiência de mediação frente aos *media* tradicionais como a rádio ou a televisão baseia-se na experiência dos próprios pais como membros desde a sua infância da designada *Tv Generation*. Porém, dá-se o paradoxo de que, frente a novos ecrãs como a Internet, os jogos de vídeo, os telemóveis, etc., os jovens vão à frente no conhecimento e no uso desses, facto que pode situar os progenitores em clara desvantagem. Inclusive, pode chegar a questionar a sua autoridade para exercer qualquer mediação (Sala e Blanco, 2005). Muitas crianças e jovens descobrem e usam as inovações digitais antes dos seus pais; são elementos que formam parte quotidiana da sua vida e das suas actividades. Além disso, as crianças podem diferenciar dos seus pais em relação às suas disposições e atitudes face aos *media*. Segundo Sala e Blanco, as crianças e adolescentes percebem a Internet e os computadores como algo lúdico, divertido, enquanto que os pais podem considerar esses meios de comunicação como realidades complexas, vinculadas ao *status* social, etc. No estudo de Rivoltella (2006), os pais tendem a ter representações cuja dimensão comum é o uso mais instrumental da Internet: meio de informação, comunicação e conhecimento, ferramenta de trabalho. A falta de conhecimentos dos novos *media* constitui, portanto, um primeiro condicionante da mediação familiar em relação às actividades mediáticas dos jovens, embora possa ser temporário e circunscrito ao momento actual de transição para a sociedade em rede (Castells, 2002).

A utilização dos novos *media* como mais um palco de expressão da autonomia dos jovens poderá chamar ao de cima as contradições da condição juvenil na estipulação de ditos e interditos, de regras e controlos parentais. Através da utilização dos *media* os jovens poderão reclamar para si o direito à sua autonomia existencial, enquanto que pais e educadores poderão reconhecer aspectos preocupantes no seu uso e recolocar os jovens na sua posição de dependentes. Ademais, as diferentes culturas mediáticas de pais e filhos poderão provocar elementos de incerteza na aplicação de regras. Como reger aquilo que não se conhece ou se conhece pouco? Como discutir democraticamente

ou fazer valer no seio familiar regras e prescrições quando se desconhece a cultura dos filhos? Neste contexto muitas regras poderão ser vistas como injustas pelos jovens e serem potenciadoras do conflito.

É de sublinhar igualmente que estes fenómenos têm como pano de fundo o processo mais global de questionamento dos valores, símbolos e autoridade que a família tradicional representa (Beck, 2000). Outro processo a ter em conta é a individualização dos tempos livres e dos espaços de lazer. O quarto dos jovens é uma arena onde é visível essa individualização e privatização dos tempos de lazer e onde se joga uma parte importante da conquista de liberdade e autonomia. Apesar desta situação não ser propriamente nova, é um conclave privado onde se realiza cada vez mais todo um conjunto de práticas individualizadas ligadas aos *media*. Não podemos, todavia, falar que a sala se tornou irrelevante enquanto espaço familiar comum na utilização dos *media*. Pelo contrário, verifica-se que continua a ser bastante relevante, porém tem sofrido a concorrência de outros espaços domésticos mais privados.

O quarto de dormir cresce em importância como local de utilização dos *media* a par de uma utilização cada vez mais privatizada de vários aparelhos visto que cada membro poderá ter direito, em potência, a ter o seu próprio telemóvel ou telefone, aparelho de televisão, computador, etc. Podemos mesmo dizer o sistema dos *media* visível no espaço público tem invadido o espaço privado do quarto de dormir das novas gerações. Esta lógica “do quarto para o mundo” pode, no futuro, lançar novas tensões e reconfigurações da fronteira entre público e privado e novas reconfigurações e negociações no que se entende por vida familiar.

Tendo em consideração este contexto, queremos dar conta não só das dinâmicas familiares num sentido lato mas, principalmente, da forma como a apropriação dos *media* e das novas tecnologias pelos jovens pode estar a ter impacto no âmbito da interacção familiar em torno das TIC. Com o rápido aumento do número de agregados familiares com conexão à Internet, surge o interesse em perceber como as novas tecnologias influenciam as relações familiares e qual o potencial das TIC para mudar a vida familiar, tanto no desempenho de papéis tradicionais, como na produção de novos campos de possível conflito. Os nossos questionamentos não significam, contudo, aceitar acriticamente a divisão entre novos e velhos *media*. É válido o argumento de que os teóricos dos novos *media* provavelmente exageraram a novidade das novas tecnologias e da emergência da segunda era dos *media* (Webster, 2001). Como sugerem Livingstone *et al.* (2007), os jovens no seu todo poderão continuar a ser influenciados mais pela televisão do que pela Internet. Portanto, levanta-se a questão de saber até que ponto os novos *media* introduzem, em termos qualitativos, novas variáveis na relação entre pais e filhos ou se apenas constituem um acrescento quantitativo aos *media* convencionais.

Metodologia e dados

O CIES-ISCTE (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia), em colaboração com a PT. COM – Comunicações Interactivas, S.A., e no âmbito de um protocolo de colaboração realizado entre estas instituições, está a desenvolver um estudo sobre

“Crianças e Jovens: A sua Relação com as Tecnologias e os Meios de Comunicação”. Simultaneamente, o CIES encontra-se também a desenvolver uma pesquisa denominada “E-Generation: Os Usos de *Media* pelas Crianças e Jovens em Portugal”, apoiado pela Fundação PT.

Ambos têm objectivos semelhantes: mapeamento dos estilos de vida mediáticos de jovens e oportunidades de evolução dos mercados; caracterização dos contextos e usos de *media* de crianças e jovens em Portugal; e a comparação de resultados a nível europeu e global – numa primeira fase (2006) entre Portugal e Catalunha e numa segunda fase EUA, Canadá; Alemanha, Singapura, Índia, Japão, China, Chile, Argentina, França, Reino Unido, Itália, Suécia e Espanha no quadro do World Internet Project.

A principal diferença entre estes projectos reside na metodologia de recolha de informação utilizada para cada um deles. O projecto E-Generation baseia-se numa metodologia de recolha de dados realizada através de um questionário presencial aplicado a uma amostra representativa da população, com idades entre 9-20 anos. Em breve será possível apresentar alguns resultados preliminares deste estudo.

No caso do projecto desenvolvido em conjunto com a PT.COM, a metodologia escolhida foi a aplicação de um inquérito *online* realizado pelo CIES-ISCTE, alojado na rede SAPO, a jovens utilizadores de Internet. O inquérito esteve *online* durante um mês e totalizou 1377 respostas, das quais foram consideradas válidas 1353, o que nos permite fazer uma caracterização dos jovens utilizadores de Internet que responderam ao questionário e da sua relação com as tecnologias e os meios de comunicação.

A recolha dos dados obtidos de duas formas distintas (através da aplicação de um inquérito *online* e através da aplicação tradicional, face a face, de um inquérito a nível nacional) veio de encontro a diferentes objectivos, mas convergentes. Com o inquérito aplicado presencialmente a nível nacional o nosso objectivo é obter dados representativos da população portuguesa no que respeita à utilização dos *media*. O propósito do inquérito *online* foi chegar a uma população jovem mais socializada nas novas tecnologias e assim dispor de um novo recurso metodológico. Com estes dados podemos assim comparar as práticas de uma parte (crescente) da população mais socializada nas novas tecnologias e a população nacional, representativa dos vários sectores da sociedade portuguesa.

Apesar do uso da Internet ter proliferado nos últimos anos, o seu uso, por parte das Ciências Sociais, para conduzir inquéritos por questionário ainda continua bastante limitado. Apesar das reservas e dos cuidados necessários na aplicação deste método, não deixa contudo de fornecer um grande potencial e uma versatilidade metodológica, oferecendo vantagens distintas: proporcionam ao investigador um contacto mais facilitado com populações geograficamente dispersas; proporcionam uma redução de custos no processo de investigação e uma agilização do processo de recolha e armazenamento de dados.

À parte das questões metodológicas, uma dificuldade com que os investigadores se deparam está relacionada com as competências técnicas necessárias para utilizar este tipo de métodos, pelo que, no nosso caso foi bastante frutuosa a parceria com a PT.COM. Apesar do potencial atractivo dos questionários aplicados *online*, o seu uso

deve ser justificado e ponderado, tendo em conta os objectivos do projecto de investigação em causa. Dado o carácter voluntarioso das respostas neste tipo de inquéritos deve ser pensada uma estratégia amostral para obter as respostas de indivíduos relevantes para o estudo. A esta questão, esta ligada a ponderação do uso de incentivos. No caso particular do nosso inquérito foi sorteado um prémio (uma consola de jogos de vídeo) direccionado para a população jovem. Este tipo de inquéritos deverá também ser usado de forma ética, garantindo o consentimento explícito de que os dados estão a ser recolhidos, assim como salvaguardar a confidencialidade e a privacidade dos dados.

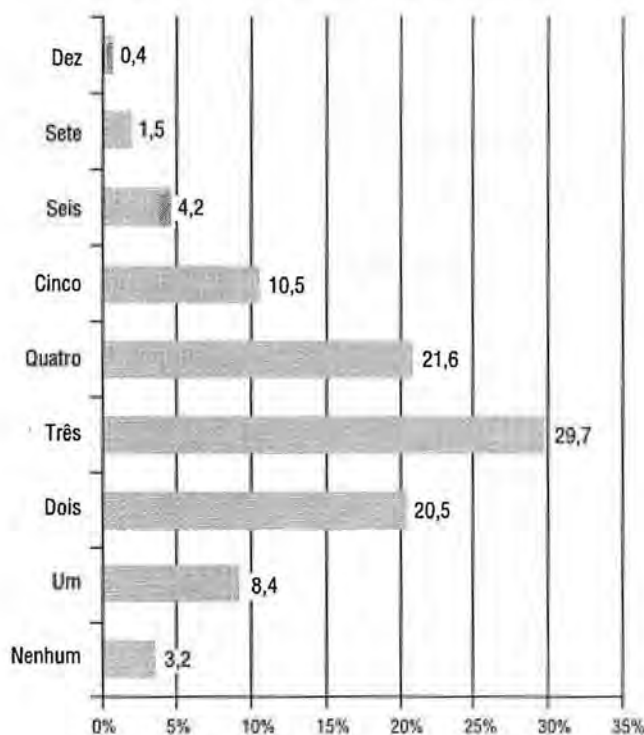
Análise dos dados

Tanto os dados do inquérito aplicado face-a-face como do aplicado *online* parecem suportar os processos já mencionados como a individualização do uso dos *media* e uma crescente utilização dos *media* no âmbito de uma cultura do “quarto de dormir”. Os dados do inquérito face-a-face demonstram claramente que quase todos os lares portugueses têm mais de duas televisões e nos lares de mais de 50% dos jovens há três ou mais televisões. Esses números tornam-se ainda mais expressivos no inquérito *online* onde mais de 70% dos jovens inquiridos afirmam ter três ou mais televisões em casa. Os dados obtidos *online* mostram ainda que a sala continua a ser o local onde maior número de jovens vê televisão. Todavia, é de assinalar que 51,1% dos jovens afirmam que vêm TV no seu quarto.

Além disso, perto de 40% dos jovens respondentes têm o computador no quarto, o que vem reforçar a ideia de os jovens tendem a concentrar no seu reduto mais privado os *media* que utilizam. É nesse reduto que os jovens realizam um conjunto de práticas em simultâneo ou em exclusivo: navegam na Internet, usam o computador, estudam, jogam, assistem a programas de televisão, entre outras actividades.

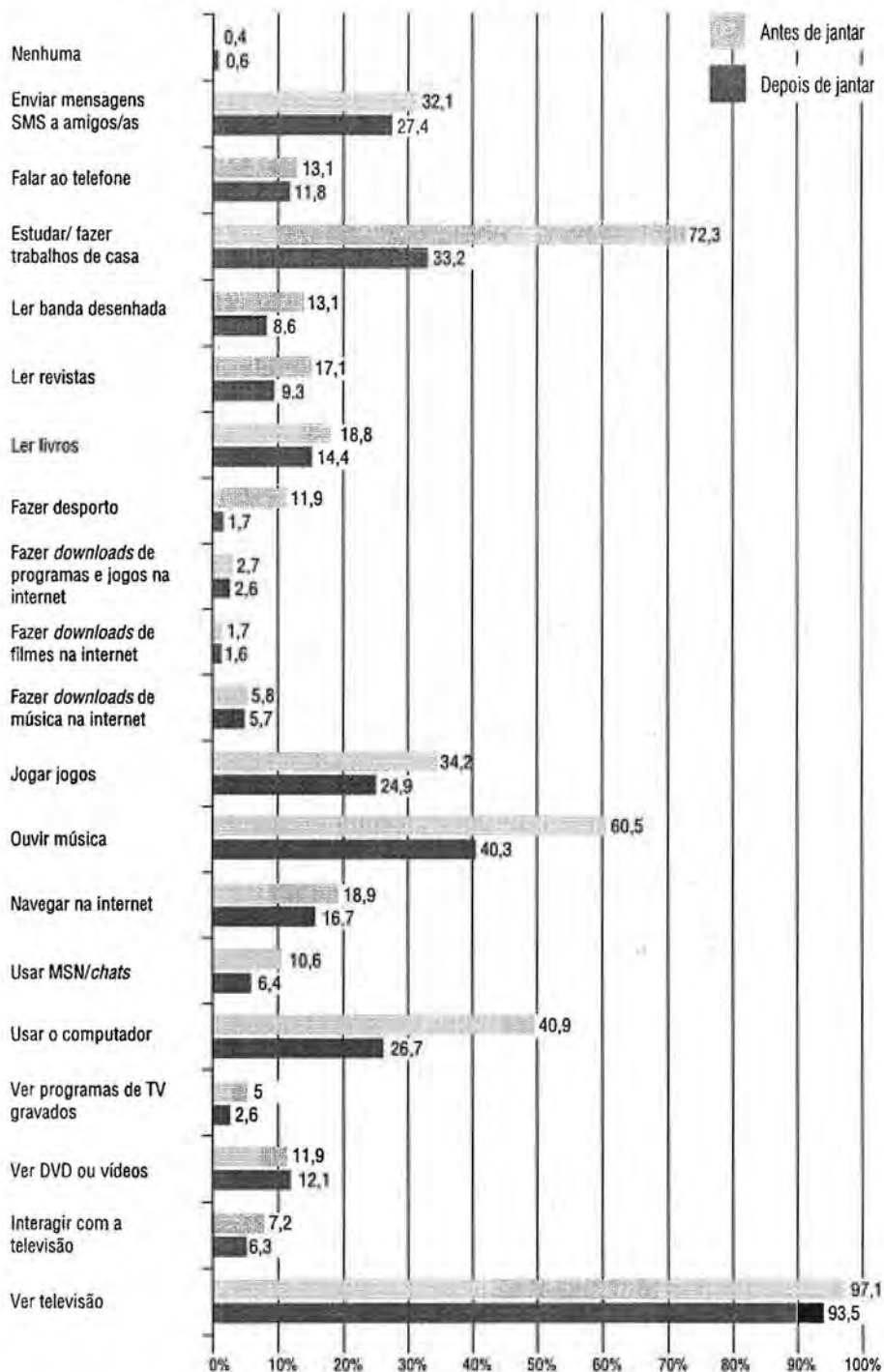
As percentagens de jovens que têm o seu próprio telemóvel são mais impressionantes. Os dados do inquérito face-a-face, representativo da população juvenil portuguesa, mostram que 72,8% dos jovens dos 8 aos 18 anos têm telemóvel, sendo que a sua utilização é praticamente universal nos jovens entre os 16 e os 18 anos de idade. Ademais, perto de 70% dos respondentes afirmam que existem pelo menos três telemóveis no seu agregado familiar, como é demonstrado na figura 1.

Figura 1 – N.º de telemóveis no agregado



Através dos dados desse inquérito podemos auferir também o peso que a televisão continua a ter nas actividades de tempo livre dos jovens. Contudo, a televisão constitui muitas vezes um pano de fundo de outras actividades e poderá ser partilhada com a utilização de outras actividades, em especial, com o próprio estudo. A utilização do computador, ouvir música, jogar jogos e trocar mensagens SMS com os amigos são outras actividades de destaque como é mostrado na figura 2.

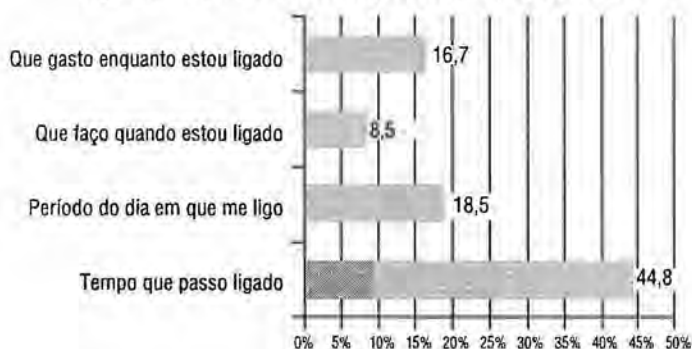
Figura 2 – Atividades que realiza no tempo livre que tem em casa



Ainda que a televisão continue a ser o grande ecrã dos mais novos, muitos vivem e crescem rodeados de uma rede digital composta por vários ecrãs daí que Rivoltella (2006) designe a presente geração de jovens com a “geração dos ecrãs” em oposição a uma geração mais anterior cuja cultura mediática era dominada pelo grande ecrã da televisão. Porém, esse ecrã é unidireccional e não permite as possibilidades comunicacionais e interactivas de outros *media*. Daí que a televisão esteja a perder importância ao nível das preferências dos jovens. No inquérito *online*, verifica-se que a grande maioria dos internautas (72,9%) prefere a Internet à televisão. No geral, a televisão perde ainda terreno para os jogos de consola ou computador, visto que 60,3% dos inquiridos *online* preferem jogar do que ver televisão, e perde para o telemóvel. Estes dados sobre preferências estão em consonância com os dados apresentados por Sala e Blanco (2005), que demonstram a preferência, por parte de jovens espanhóis inquiridos *online*, por ecrãs que permitem maior interação: a Internet, o telemóvel e os jogos de vídeo. Estes dados parecem assim suportar a ideia de deslocação cultural dos jovens, que preferem cada vez mais o contacto com os novos *media*.

No inquérito *online* foram feitas perguntas específicas sobre se já houve ou não discussões e conflitualidade familiar em torno do uso de diferentes *media*. Na figura 4 podemos ver que 44,8%, ou seja, perto de metade dos jovens inquiridos, já teve discussões com os pais por causa do tempo que passa ligado à Internet. Verifica-se ainda que o período do dia em que os inquiridos se ligam à Internet parece gerar bem menos conflito que o tempo de uso. Apenas 18,5% dos inquiridos assinalam que já tiveram discussões com os pais em torno do período do dia em que estão *online*.

Figura 3 – Já tive discussões (com os pais) por causa de:



Os nossos resultados fornecem ainda o dado interessante de que existe uma maior percentagem de raparigas (47,2%) do que de rapazes (42,9%) que afirmam já terem tido discussões familiares relacionadas com o tempo que passam na Internet. Igualmente curioso é verificar que entre os mais novos há a menor percentagem de jovens inquiridos a ter discussões com os pais. Isto poderá ser talvez o resultado de um controlo paternal mais apertado, onde os pais podem impedir o acesso ao computador e

à Internet. Por seu turno é entre os 13 e os 15 anos que há uma maior percentagem de inquiridos que já tiveram discussões com os pais, percentagem essa que baixa um pouco entre os 16 e os 18 anos. A frequência dos conflitos poderá, por um lado, ser fruto de uma crescente liberdade e autonomia (ou de uma crescente procura dessa autonomia) quanto ao acesso e ao uso da Internet e, por outro lado, cruzar-se com as dinâmicas próprias do (ainda curto) ciclo de vida do adolescente em termos de negociação da autonomia entre pais e filhos. Entre os 13 e os 15 anos muitos adolescentes ainda não têm liberdade para sair à noite ou para organizar determinado tipo de programas com os seus pares, contudo, poderão já ter liberdade suficiente para um livre acesso à Internet. Adolescentes com este grau intermédio de liberdade poderão recorrer mais ao uso da Internet, potenciando o conflito. Além disso, parte da vida social dos adolescentes poderá estar a ser transferida para os programas de computador que permitem uma mediação das interações sociais.

No que respeita ao período do dia em que estão ligados, são os rapazes os que declaram ter mais discussões (19,8%). E é entre os mais novos que parece ser um pouco mais propenso o conflito em torno desta questão. A propensão para o conflito parece ir descendo à medida que a idade dos inquiridos aumenta. Isto faz sentido se pensarmos que é nas idades mais jovens que há um maior controlo paternal sobre os horários como os horários das refeições, de deitar e de levantar.

A fonte menos significativa de conflito é o que os jovens fazem quando navegam na Internet. E, sem surpresas, é entre os mais jovens que esse conflito é maior o que denota um maior controlo paternal nos jovens entre os 9 e os 12 anos, sendo claro que os mais velhos (dos 16 aos 18 anos) gozam de mais liberdade e autonomia. Os gastos também só são um foco de conflito para uma minoria dos jovens internautas (16,7%). Será de esperar que este seja um foco de conflito cada vez menos importante à medida que aumentarem as ligações de banda larga e à medida que os contractos com as empresas de telecomunicações tenham limites de tráfego menos restritivos.

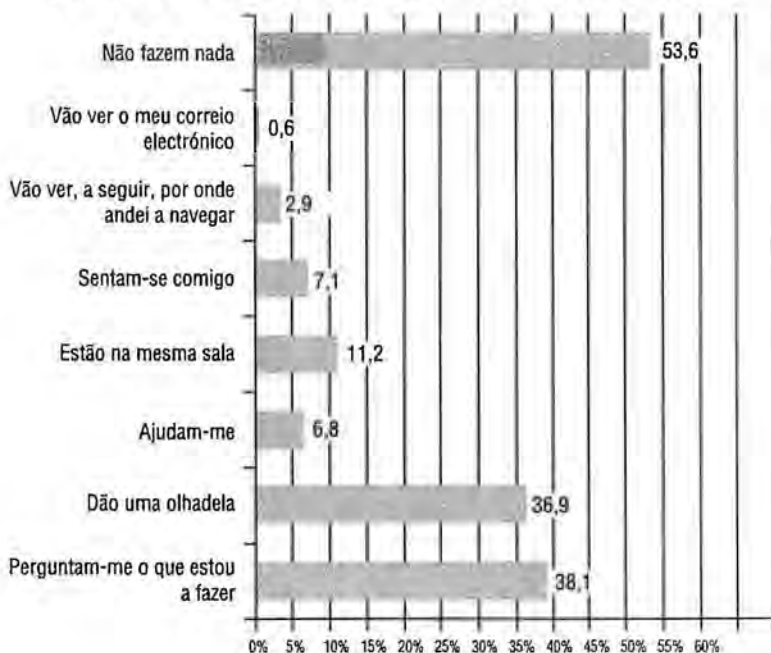
O conflito em torno dos gastos parece ser um pouco mais propenso entre os rapazes (17,8%) e entre os jovens entre os 16 e os 18 anos (17,7%). O conflito em torno dos gastos está ligado com o conflito em torno do tempo de uso¹. Portanto, uma parte das discussões em torno do tempo não será apenas em torno do argumento de que a Internet “rouba” tempo para outras actividades (estudar, estar com a família, etc.) mas pela razão económica que os pais sentem no bolso. Contudo, não é só entre esses dois conflitos que existem relações estatisticamente significativas. Elas foram verificadas entre todos os tipos de conflitos². Fica então patente que as discussões com os pais envolvem muitas vezes as várias dimensões de utilização que constituem um “pacote” completo com o qual os jovens são confrontados. Por outras palavras, tendencialmente, os inquiridos que declararam já ter tido discussões com os pais numa dimensão declaram também já ter tido discussões noutra dimensão de utilização.

¹ Tal foi verificado estatisticamente utilizando o teste do qui-quadrado (sig. <0,001). A relação entre os dois conflitos é moderada (V de Cramer =0,49).

² sig. <0,001

Como se pode ver na figura 5, perguntar directamente aos jovens o que estão a fazer parece ser a forma mais frequente de vigilância paternal (38,1%) e logo a seguir está a olhada dos pais sobre os que jovens internautas estão a fazer (36,9%). As raparigas parecem sofrer uma vigilância um pouco mais apertada do que os rapazes visto que 41,8% declara que os pais perguntam o que estão a fazer e 40,7% afirma que os pais vão olhar, contra 35,3% e 34% dos rapazes, respectivamente. O controlo directo do correio electrónico é muito pouco frequente (0,6% dos casos), assim como é pouco frequente os pais acederem ao historial dos *browsers* para verificar onde os filhos andaram a navegar (2,9%). A percentagem de jovens que são acompanhados pelos pais que se sentam ao lado do computador também é bastante minoritária (7,1%), assim como a percentagem de jovens cujos pais os ajudam a navegar (6,8%). 11,2% dos inquiridos declaram ainda que os pais estão presentes na mesma sala quando estão ligados à Internet. O que é significativa é a percentagem de jovens inquiridos que afirmam que os pais não fazem nada (53,6%), contudo, isto não deve ser equacionado com a ausência de controlo por parte dos pais destes inquiridos. Como seria de esperar a vigilância por parte dos pais é mais apertada entre os mais jovens. 42,5% dos inquiridos dos 9 aos 12 anos afirma que os pais perguntam o que estão a fazer e 47,5% declaram que os pais vão espreitar o que estão a fazer. Ademais, todas as percentagens relativas à vigilância e à ajuda parental aumenta nos inquiridos mais jovens. Como seria de esperar essas percentagens descem à medida que são considerados os inquiridos mais velhos.

Figura 4 – O que fazem os teus pais enquanto estás ligado à internet?



As compras e a revelação de informações pessoais são as proibições mais significativas (41,4% e 38,9% dos casos, respectivamente). A terceira maior proibição é o *download* de ficheiros, mas apenas 16,1% dos inquiridos declaram que não têm permissão de o fazer. Nos restantes itens a taxa de proibição é menos elevada não chegando aos 10%. (É curioso que 5% declaram que não têm o aval para preencher questionários, visto que a informação aqui exposta foi obtida por questionário ficamos a saber que pelo menos 5% desobedecem aos pais). Uma percentagem substancial de inquiridos (43,1%) declara não ter qualquer proibição.

As raparigas parecem ser um pouco mais advertidas pelos pais no sentido de não fazerem compras (43,3%) e de não darem informações pessoais (42,9%) em comparação com os rapazes (40% e 35,8%, respectivamente). E são mais os rapazes que declaram não ter qualquer proibição (44,9%), do que raparigas (40,7%). No que respeita a proibições, verifica-se uma clara estratificação por idades. Os mais novos são os que menos liberdades têm, como seria de esperar. Apenas 14,2 dos internautas dos 9 aos 12 anos declara não ter qualquer tipo de proibição. A larga maioria está proibida de fazer compras e 63,3% afirmam terem sido advertidos para não darem informações pessoais. Há aqui um claro contraste com os inquiridos mais velhos, visto que apenas 31% destes jovens estão avisados para não fazer compras e 30% para não fornecer informações pessoais. 20,8% dos inquiridos mais jovens estão ainda proibidos de participar em *chats* e 15,8% de jogar *online*. 13,3% declaram ainda que não podem preencher questionários. Uma minoria não pode enviar SMS nem enviar mensagens de correio electrónico (8,3% e 6,7% respectivamente). Nas camadas mais velhas a clara tendência é para que haja menos restrições. A percentagem de inquiridos dos 13 aos 15 anos que declara não terem proibições explícitas é de 34,6%, e entre os inquiridos entre os 16 e os 18 anos de idade, essa percentagem ascende aos 54%.

Tabela 1 – Quando navegas na Internet, segundo os teus pais, que coisas não podes fazer?

	N	%
Fazer compras	448	41,4
Participar em chats	106	9,80
Dar informações pessoais	420	38,9
Preencher questionários	54	5,0
Fazer download de ficheiros (música, jogos, etc.)	174	16,1
Enviar SMS	39	3,6
Enviar mensagens de correio electrónico	22	2,0
Jogar online	80	7,4
Não me proibem de fazer nada	466	43,1

Apenas uma minoria dos jovens inquiridos (16,7%) afirma que os pais utilizam a Internet como mecanismo de recompensa ou de castigo. Entre os sexos não há grandes diferenças. É entre os escalões etários que se notam as principais diferenças, em especial, entre os inquiridos mais velhos (dos 16 aos 18 anos) e os restantes. Entre os mais velhos, apenas 11,2% afirmam que os pais usam a Internet como prémio ou castigo enquanto que nos inquiridos entre os 13 e os 15 anos essa percentagem ascende aos 23% e entre os mais novos dos 9 aos 12 atinge os 25%.

Tabela 2 – Os teus pais utilizam a Internet como forma de castigo ou de prémio?

	Total		Sexo				Idade					
			Feminino		Masculino		9 aos 12 anos		3 aos 15 anos		16 aos 18 anos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	180	16,7	105	17,0	75	16,2	30	25,0	83	23,0	67	11,2
Não	715	66,1	404	65,5	311	67,0	71	59,2	219	60,7	425	70,8
NS/NR	186	17,2	108	17,5	78	16,8	19	15,8	59	16,3	108	18,0
Total	1081	100,0										

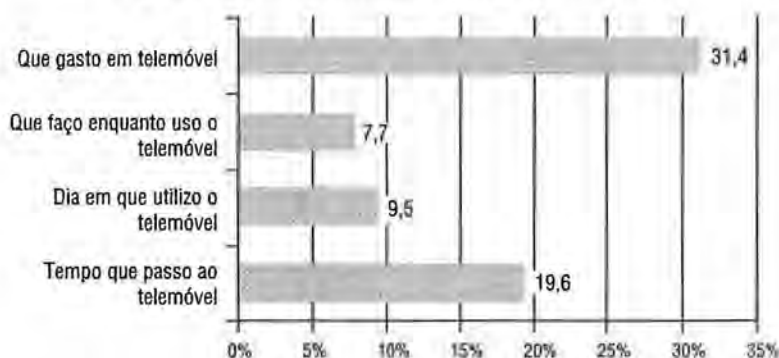
Tabela 3 – De que modo?

	N	%
Deixam-me utilizar a internet durante mais tempo como prémio	100	9,3
Não me deixam utilizar a internet ou retiram-me tempo de útil	135	12,5
Não fazem nada	846	78,3
Total	1081	100,0

Verifica-se que, tendencialmente, entre os inquiridos a Internet é mais utilizada como mecanismo de punição (em 12,5% dos casos) do que de sanção (em 9,3% dos casos). Essa tendência é especialmente evidente entre as raparigas e os inquiridos dos 13 aos 15 anos de idade. Já entre os inquiridos mais jovens dos 9 aos 12 anos, verifica-se o inverso, visto que 17,5% declaram que os pais utilizam a Internet como prémio contra 14,2% que dizem que os pais constroem o uso da Internet como castigo. No entanto é de notar que a maioria dos inquiridos declara que os pais não fazem nada.

Apenas cerca de 20% dos jovens declara já ter tido discussões por causa do tempo que passou ao telemóvel. Um dado curioso é a discrepância entre a percentagem de raparigas que já teve discussões com os pais por causa do tempo (27,8%) e a percentagem de rapazes (13,5%). Por outro lado são os mais velhos que tendencialmente têm mais discussões em torno do tempo gasto a falar ao telemóvel. Uma possível explicação será que os jovens mais velhos utilizam mais o telemóvel como forma de aprofundar e alar-

Figura 5 – Já tive discussões (com os pais) por causa do:



gar as suas relações sociais, condizendo com a sua maior liberdade, seja para falar e trocar impressões com parceiros, combinar saídas, encontros, ou simplesmente namorar.

O período do dia em que os jovens falam ao telemóvel só é um foco claro de conflito para 9,5% dos inquiridos. Mais uma vez são as raparigas que são mais propensas às discussões com os pais visto que 11,5% declara já ter tido discussões em torno do período de utilização do telemóvel, contra 7,8% dos rapazes. Os mais velhos são os que mais declaram já ter tido discussões em torno dos períodos de utilização (10,2), que poderão ser devido a utilizações tardias do telemóvel, nas horas das refeições, em momentos inconvenientes, etc. O uso que é dado ao telemóvel é o que gera menos conflito. Apenas 7,7% declara já ter entrado em conflito com os pais por causa da utilização do telemóvel. Não são de registar diferenças muito significativas entre rapazes e raparigas, embora se verifique mais uma ténue tendência para serem as raparigas as mais propensas a entrarem em conflito com os pais por causa do telemóvel. No entanto, é entre os mais novos que é mais evidente uma maior propensão para o conflito com os pais, talvez fruto do maior controlo parental a que são sujeitos.

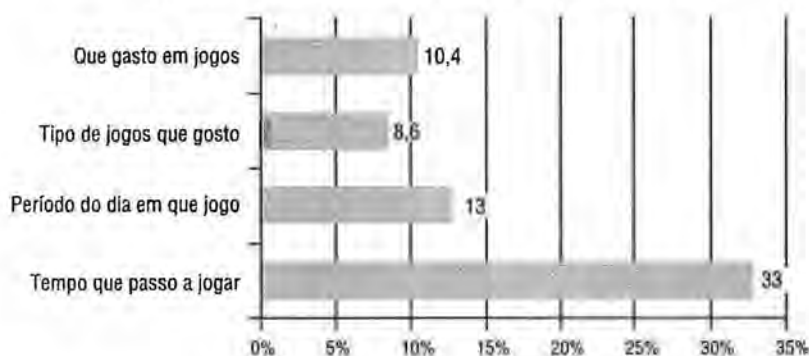
Os gastos com o telemóvel são o principal tópico de discussão com os pais para 31,4% dos jovens. Conduziu-se o teste estatístico³ para verificar até que ponto as discussões em torno dos gastos se associam à discussão em torno do tempo gasto em telemóvel e de facto, mais uma vez, verificou-se uma ligação entre os dois conflitos – o do tempo e o dos gastos. Poderemos então dizer, com propriedade, que grande parte da discussão sobre o tempo é derivada dos gastos com o telemóvel, até porque muito do tempo que os jovens passam ao telemóvel é invisível para os pais enquanto tempo, mas revela-se nos custos. Aprofundando a análise verificamos relações estatisticamente significativas entre todos os tipos de conflitos, o que sugere que quando é despoletado um conflito familiar em torno da utilização do telemóvel são discutidas muitas vezes em conjunto as várias dimensões de utilização: o tempo, o período do dia em que se usa o telemóvel, o que se faz com o telemóvel, os gastos.

³ Teste do qui-quadrado (sig <0,001). Com a medida de associação V de Cramer verificou-se que a associação entre os dois conflitos está entre uma associação mediana e uma associação forte (V de Cramer = 0,665).

É uma vez mais são as raparigas as que revelam maior tendência para o conflito com os pais, desta vez em torno dos gastos: 37,9% das raparigas afirmam já terem entrado em conflito com os pais, uma percentagem claramente acima da verificada entre os rapazes (26,4%). No que respeita à comparação entre os vários escalões etários, já não se verificam diferenças tão evidentes.

Cerca de um terço dos jovens internautas já entrou numa discussão com os pais por causa do tempo que passou a jogar jogos de vídeo ou de computador, sendo este o principal foco de discussão. E desta vez a propensão para o conflito é muito mais clara entre os rapazes, e isto é verdadeiro para todos os tipos de conflito considerados: o tempo que se passa a jogar; o período do dia em que se joga; o tipo de jogos de que os inquiridos gostam; e os gastos em jogos. 41,5% dos rapazes declara já ter entrado em contenda com os pais por causa do tempo passado a jogar, sendo que as raparigas estão a uma distância de 20 pontos percentuais. 17,2% dos rapazes já tiveram discussões por causa do período em que estiveram a jogar e pouco mais de dez por cento declara ainda ter tido discussões em torno do tipo de jogos jogados, enquanto que apenas 7,5% das raparigas entrou em conflito com os pais por causa do período do dia em que jogaram e só 4,3% afirmam já ter tido discussões por causa do que tipo de jogos que gostam. Os inquiridos mais novos também estão mais propensos à discussão com os pais nos vários focos de conflito considerados, mas as diferenças entre escalões etários não são tão díspares como as diferenças entre rapazes e raparigas.

Figura 6 – Já tive discussões (com os pais) por causa do:



É relevante perceber como é que os jovens usam e valorizam diferentes jogos, em que medida os jogos são integrados nas vidas das crianças e dos jovens (Livingstone, d’Haenens & Hasebrink, 2001) e como é que a mudança nos *media* se relaciona com desenvolvimentos sociais mais genéricos. A relevância cultural e social dos jogos prende-se com a discussão sobre a “competência dos *media* e das TIC” ou info-literacia dos jovens e dos modos ou processos informais de aquisição de competências dentro da cultura dos jogos electrónicos. Greenfield (1984) foi das primeiras autoras que se afastou do medo senso-comunal de que os novos *media* são maus educadores porque, por exemplo, instilam nas crianças e nos jovens comportamentos violentos. Porém, os novos *media*

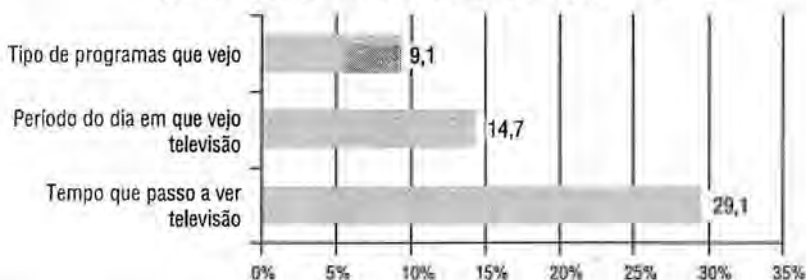
como artefactos culturais frequentemente desenvolvem e exigem competências cognitivas complexas, apreendidas de forma informal e à parte dos contextos da aprendizagem formal na escola (Greenfield, 1984). Deste modo, muitos alunos já vão para a escola com competências ao nível do uso de computadores antes da instrução formal de professores ou de educadores, o que alimenta a sensação que as crianças e os jovens já “nascem ensinados” no que respeita ao uso de novas tecnologias.

Um melhor conhecimento sobre processos informais de aprendizagem e do seu pano de fundo torna-se assim necessário para evitar, segundo Fromme (2003), o “choque de culturas mediáticas”. Esta noção metafórica chama a atenção para o seguinte: professores, pais e educadores em geral são membros de uma geração que, na sua socialização primária, cresceram numa cultura mediática diferente e, portanto, têm experiências mediáticas diferentes que as gerações mais novas. Estas experiências mediáticas informais não só influenciam os valores privados e as atitudes em relação aos novos *media*, como também têm impacto nos seus conceitos e nas suas práticas de educação. Ou seja, os educadores tendem a abordar as culturas mediáticas das crianças e dos jovens a partir da sua perspectiva geracional que eles representam como a norma implícita nas práticas e nos discursos educacionais, assim como políticos (Fromme, 2003).

Isto implica que os novos *media* sejam muitas vezes olhados com desconfiança e cepticismo pelos educadores. Em especial, os jogos electrónicos parecem apelar mais imediatamente ao lúdico, a uma ética mais hedonista e de satisfação imediata o que poderá chocar com a “ética protestante” weberiana mais presente nos adultos assente num estilo de vida mais racionalizado e em formas específicas de autocontrolo. Daqui podem surgir conflitos específicos em torno do uso do computador visto que os educadores poderão querer desviar as crianças e os jovens dos jogos para outras actividades e ferramentas informáticas tidas como mais educativas e úteis como trabalhar com processadores de texto, utilizar enciclopédias ou usar ou tipo de *software* educacional (Leu, 1993). No entanto, se adoptarmos a análise de Himanen (2001) podemos levantar a hipótese de que na realidade as gerações mais novas estão a adoptar uma ética diferente daquela que os seus pais conheceram e que a relação dialéctica entre as duas éticas produz novas formas de relação familiar mediadas pelas experiências mediáticas dos membros do agregado doméstico.

No que respeita à utilização da televisão, o principal tópic de conflito com os pais é o tempo passado a ver televisão (29,1% dos casos). A seguir vem a contenda em torno do período do dia em que os jovens vêm televisão (14,7% dos casos) e por último, a discussão em torno do tipo de programas que os jovens inquiridos vêm (9,1%). As raparigas são mais propensas ao conflito com os pais no que respeita ao tempo despendido e ao período do dia que os inquiridos passam a ver televisão. Porém, a situação inverte-se nas discussões em torno do tipo de programas vistos. Os inquiridos entre os 9 e os 12 anos, com menos liberdade e sujeitos a maior controlo paternal, constituem o escalão etário mais propenso ao conflito. O conflito poderá até ter maior incidência neste escalão etário por causa de um processo de negociação contínua entre pais e filhos, na tentativa destes ganharem territórios de liberdade no que respeita à utilização dos *media*.

Figura 7 – Já tive discussões (com os pais) por causa do:



Em geral, as questões principais nas discussões familiares são sem dúvida o tempo de consumo e também os gastos, no caso do telemóvel. Estes dados parecem não ser apenas gerais para a sociedade portuguesa mas também foram obtidos em investigações noutros países europeus (Livingstone e Bovill, 2001; Sala e Blanco, 2005). Mas, dados que não deixam de ser relevantes, tanto à luz dos nossos resultados como de outros estudos, são a fraca incidência de conflitos em torno dos conteúdos dos vários *media* e o controlo pouco apertado de muitos pais em relação a esses mesmos conteúdos.

É curioso que uma parte substancial dos jovens inquiridos (58,9%) declara assumir o controlo sobre o que vê na televisão, mesmo nos inquiridos mais novos. Ao controlo do próprio só se sobrepõe o paternal (65,3%) que é maior do que o maternal (58,3%), o que será talvez um espelho das relações de poder entre a família, ou da forma como são, elas próprias, percebidas pelos jovens. 30,9% dos inquiridos declara que os irmãos também participam na decisão de que programa ver, contudo, é de notar que nem todos os inquiridos têm irmãos pelo que o peso dos irmãos na decisão sobre que programas ver pode estar subestimado. O que isto poderá querer dizer é que a decisão sobre o que ver na televisão é um processo mais negociado e democrático entre pais e filhos do que antigamente.

Tabela 4 – Quando vê televisão em família, quem decide que programa ver?

	N	%
Eu	637	58,9
Os meus irmãos	334	30,9
O meu pai	706	65,3
A minha mãe	630	58,3
O meu avô/avó	56	5,2
Outras pessoas	39	3,6
Quase nunca vemos televisão juntos	120	11,1

A televisão é mais utilizada como mecanismo de recompensa ou de castigo do que a Internet. 27,9% dos jovens inquiridos afirma que os pais usam a televisão como forma de castigo ou de prémio. Entre os sexos não existem significativas diferenças a apontar, sendo entre os escalões etários que se verificam diferenças, em particular, entre os inquiridos mais velhos (dos 16 aos 18 anos) e os restantes. Entre os mais velhos, 21,2% afirmam que os pais usam a Internet como prémio ou castigo enquanto que nos inquiridos entre os 13 e os 15 anos essa percentagem sobe para os 35,7% e entre os mais novos dos 9 aos 12 atinge os 38,3%. Ao contrário da Internet, a televisão funciona mais como mecanismo de recompensa (em 56,8% dos casos) do que de punição (em 43,2% dos casos). Contudo, no caso dos inquiridos mais jovens dos 9 aos 15, verifica-se o inverso.

Tabela 5 – Os teus pais utilizam a televisão como castigo ou prémio?

	Total		Sexo				Idade					
			Masculino		Feminino		9 aos 12 anos		13 aos 15 anos		16 aos 18 anos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	302	27,9	172	27,9	130	28,0	46	38,3	129	35,7	127	21,2
Não	658	60,9	378	61,3	280	60,3	51	42,5	198	54,8	409	68,2
NS/NR	121	11,2	67	10,9	54	11,6	23	19,2	34	9,4	64	10,7
Total	1081	100,0										

Tabela 6 – Se sim, de que modo?

	N	%
Deixam-me ver mais tempo de televisão como prémio	614	56,8
Retiram-me algum tempo de televisão como castigo	467	43,2
Total	1081	100,0

No inquérito aplicado no terreno a nível nacional verifica-se que o maior controlo é sobre a televisão. 40% dos jovens afirmaram existirem regras por parte dos pais sobre o tempo para ver televisão e 29,5% declarou existirem regras sobre o tempo para jogar, sendo este o segundo maior foco de atenção dos pais. O tempo de uso do computador e da Internet aparecem com menos destaque (em 24,6% e 22,2% dos casos respectivamente), porventura, espelhando ainda a falta de acesso a estes *media* numa parte da população portuguesa. Considerando apenas os jovens que são utilizadores regulares da Internet, a televisão fica relegada para último lugar enquanto foco das regras paren-

tais (28,5% dos casos) e a Internet ganha um claro destaque (41,1% dos utilizadores regulares da Internet afirmam que existem regras sobre o tempo de uso). Verifica-se uma transferência do controlo parental da televisão para os jogos (32,8% dos casos), para o computador (36,2% dos casos) e principalmente para a Internet. As diferenças entre os sexos não são de grande dimensão sendo mais significativas as diferenças entre os escalões etários, verificando-se uma clara tendência para um maior controlo parental sobre os inquiridos mais novos.

Tabela 7 – Regras por parte dos seus pais sobre

	Total da amostra (n=249)		Utilizadores regulares da Internet (N=100)	
	N	%	N	%
O tempo para ver televisão	100	40,0	28	28,5
O tempo para jogar jogos	73	29,5	33	32,8
O tempo de uso da internet	55	22,2	41	41,1
O tempo de uso do computador	61	24,6	36	36,2

	Idade					
	8 aos 12 anos		13 aos 15 anos		16 aos 18 anos	
	N	%	N	%	N	%
O tempo para ver televisão	63	58,6	22	33,1	14	19,3
O tempo para jogar jogos	45	41,4	20	29,4	9	12,0
O tempo de uso da internet	27	25,5	16	23,3	12	16,3
O tempo de uso do computador	36	33,4	15	21,4	11	14,5

Ainda dentro do tema das relações familiares analisamos questões que se prendem com a satisfação dos jovens inquiridos em relação a determinadas dimensões das relações em família. Genericamente os jovens estão satisfeitos no que respeita às relações dentro do seio familiar. O que parece ser mais consensual é a percepção dos jovens quanto à ajuda que recebem da família quando acontece algum problema. 71,2% declaram que quase sempre recebem essa ajuda. Já não parece ser tão consensual entre os jovens o facto de a família aceitar as suas vontades, de fazer coisas novas e de fazer mudanças no

seu estilo de vida. Ainda assim, 58% dos inquiridos declaram que a sua família aceita quase sempre essas vontades. Mais de 60% dos jovens entrevistados afirmam ainda que, quase sempre, a família discute questões e assuntos de interesse comum e resolvem problemas em conjunto com eles e exprime os seus afectos e sentimentos. Está aqui patente portanto uma família contemporânea mais democratizada, onde se exprimem afectos e onde se abrem brechas para a comunicação, o diálogo, a comunicação assim como, não poderia deixar de ser, o conflito, aberto ou latente. É dentro deste cenário que os jovens racionalizam a sua situação familiar, onde negociam e conquistam a sua autonomia, onde agem entre os ditos e os interditos. É ainda de notar que 67% dos entrevistados afirma que se sentem quase sempre satisfeitos com o tempo que dedicam à família.

É curioso notar que, em todas as dimensões de satisfação apresentadas no que respeita às relações familiares, há sempre uma maior percentagem de raparigas satisfeitas do que de rapazes. Em quase todas as dimensões, a percentagem de raparigas geralmente satisfeitas é superior a 70% e apenas no que respeita à aceitação das vontades de fazer coisas novas e de fazer mudanças no seu estilo de vida é inferior a essa percentagem (65,8%). Já os rapazes apresentam taxas inferiores de satisfação, geralmente inferiores a 60%. É de notar ainda que é entre os mais velhos (dos 16 aos 18 anos) que se verificam as menores percentagens de jovens satisfeitos com as dimensões expostas no que respeita às relações familiares. Tal resultado poderá advir precisamente da exigência de maior autonomia e individualização destes jovens dentro da família, que sejam reconhecidos como elementos com vontades próprias e com exigências de democratização das relações. Todavia, tais exigências poderão ser muitas vezes problemáticas numa situação transitória entre ser criança e tornar-se adulto, entre querer ser mais autónomo/a e independente sendo, todavia, económica e emocionalmente dependente da família.

Conclusão

Os dados do inquérito aplicado no terreno a nível nacional e do inquérito *online* apontam para uma diversificação do controlo parental que se joga em várias frentes: da televisão ao telemóvel, dos jogos à Internet. Estudos apresentados por Livingstone e Bovill (2001) mostram que, em geral, os *media* mais “controlados” são a televisão e o telefone. Os dados apurados do nosso inquérito face-a-face confirmam o maior controlo dos pais sobre o uso da televisão. Mesmo nos jovens inquiridos *online* a televisão é o meio de premiação e de castigo mais frequentemente utilizado pelos progenitores, em comparação com a Internet. Porém, nos jovens mais socializados nas novas tecnologias, o controlo parental sobre o consumo de televisão está a ser transferido para outros *media*. Nesses jovens, o controlo parental sobre o tempo de uso da Internet é o mais expressivo enquanto que o controlo sobre o tempo de visionamento da televisão é o menos expressivo, atrás do controlo sobre o tempo despendido no computador e nos jogos de vídeo. Podemos aqui vislumbrar tendências futuras visto que à medida que a utilização da Internet se vai alargando, aquilo que se verifica num grupo restrito de jovens poderá ser a norma para a população juvenil num futuro próximo.

Esta diversificação em várias frentes do controlo e das regras parentais sugere a emergência de vários campos de negociação entre pais e filhos com repercussões na organização da vida familiar. Como demonstram os estudos compilados por Livingstone e Bovill (2001), essas repercussões podem mesmo sentir-se, entre os progenitores, na divisão do trabalho de educação, mediação e controlo do uso dos *media* por parte dos filhos. No que respeita aos *media* tradicionais, grande parte do trabalho de controlo e mediação recai sobre a mãe, enquanto que a presença do pai é maior no uso do computador e das novas tecnologias. No nosso estudo, verifica-se que os jovens inquiridos têm a noção de que os seus pais usam e conhecem geralmente melhor que as suas mães tecnologias como o computador, a Internet ou os jogos de vídeo, eventualmente mais apelativos a um público masculino.

Uma das consequências da penetração cada vez maior dos *media* no quotidiano dos adolescentes é a ocorrência de conflitos familiares específicos em torno do consumo dos *media*. No inquérito *online* verificou-se que os conflitos em torno do tempo de utilização são os mais frequentes, no que respeita à Internet, à televisão e aos jogos. No que diz respeito à utilização do telemóvel, o principal foco de contenda são os gastos, que se traduz obviamente em tempo de utilização, mas que neste caso poderá ser muito mais “invisível” para os pais. Livingstone e Bovill lançam luz sobre este maior foco nos conflitos quotidianos no número de horas que os jovens dedicam aos *media* através de entrevistas realizadas aos progenitores. As principais preocupações dos pais centram-se na distorção que o tempo dedicado aos *media* pode produzir no rendimento escolar, na vida familiar, na saúde, etc., e não sobre a qualidade dos conteúdos ou a exposição aos mesmos. A atitude mais comum dos progenitores é pensar que esses conteúdos não afectam directamente os seus filhos. De algum modo, desenvolve-se nos pais uma atitude de dissipar a influência e o controlo sobre os conteúdos em “outrem”, através de duas dimensões: são os filhos dos outros que são afectados, e são outras pessoas ou entidades que devem trabalhar para mediar ou controlar os conteúdos (o poder público, as organizações públicas ou da sociedade civil, a escola, etc.).

Ademais, existem relações significativas entre os vários tipos de conflito pelo que as discussões com pais envolvem muitas vezes a confrontação a respeito de mais do que uma dimensão de utilização dos *media*: tempo de utilização, período do dia, actividades efectuadas e os gastos monetários. Os conflitos em torno da utilização do telemóvel incidem em especial sobre as raparigas enquanto que o conflito em torno dos jogos é mais evidente no caso dos rapazes. É ainda patente um maior controlo e uma maior incidência das regras e das proibições sobre os mais novos, que obviamente gozam de menor autonomia, tal como é verificado noutros estudos (Livingstone e Bovill, 2001; Sala e Blanco, 2005).

É também de notar que os pais com menor capital cultural ou pais com poucas competências em relação aos filhos ao nível do uso das novas tecnologias poderão usar um estilo mais repressivo na sua mediação e no seu controlo. Um estudo efectuado por Mesch (2006) demonstra um aumento do conflito entre pais e adolescentes em famílias onde o adolescente era considerado como o perito na utilização da Internet. Tais conflitos eram tanto maiores quanto maior a pressão dos pais para tentar reduzir a au-

tonomia do adolescente, ao controlar o acesso à Internet, e quando os pais mostravam preocupações ou atitudes negativas sobre o uso da mesma. Estes pais constituem um grupo designado por Rivoltella (2006) de “progenitores ansiosos” que contrastam com outros tipos: os “progenitores confiantes”, que confiam na responsabilidade dos filhos e para os quais os *media* não representam um problema educativo; os “progenitores ausentes”, caracterizados pelo *laissez faire* e pela ausência de mediação que contextualize as experiências mediáticas dos filhos; e os “progenitores atentos”, que reconhecem na Internet oportunidades para uma apropriação sensata e possibilidades educativas. No nosso inquérito realizado *online*, grande parte dos jovens declara serem eles quem mais sabe sobre Internet em casa e apenas cerca de 10% declara ser o pai quem mais sabe de Internet. Esta discrepância de conhecimentos poderá, por um lado, condicionar a produção social de “progenitores atentos”, por outro lado, criar alguma confusão nas representações das relações de poder no espaço doméstico. A utilização das novas tecnologias por parte dos jovens pode assim gerar ansiedade e focos de incerteza nos pais no que respeita à aplicação de regras e ao desempenho do papel de mediadores. Deste modo, é plausível a hipótese de que as fileiras de “progenitores ansiosos” poderão estar a engrossar em famílias onde os filhos demonstram ter muito mais competências ao nível das novas tecnologias do que os pais.

Pelo que foi exposto podemos dizer que os novos *media* não representam apenas um mero acrescento quantitativo nas relações familiares pois introduzem mudanças qualitativas na forma como pais, educadores e adolescentes se relacionam entre si. Claro que a influência dos *media* no seio familiar é apenas um aspecto de processos sociais mais alargados e a forma como a utilização dos *media* é encaixada pelas famílias é condicionada por esses mesmos processos. A família no início do século XXI encontra-se em processo de reconfiguração e democratização negocial entre pais e filhos. Ademais, a família contemporânea poderá, como sugere Manuel Castells, estar perante o desafio de integrar as características da sociedade em rede nas relações domésticas: flexibilidade, autonomia, adaptabilidade. A questão que fica é saber se a família enquanto instituição irá adoptar essas características ou lutar contra elas porque são erosivas do poder patriarcal tradicional.

Na primeira hipótese, teremos uma família mais democrática, onde o poder é fruto da negociação. Na segunda hipótese, veremos o acumular de tensões e o surgimento de relações fracturadas e extremadas. Mas mesmo vislumbrando um cenário em que as famílias adoptam as características da sociedade em rede fica por saber os processos através dos quais isso poderá ocorrer. Num primeiro cenário, essa adaptação poderá ocorrer porque a cultura tecno-social dos adolescentes vai sendo assimilada e apropriada por pais, educadores e pelas gerações mais velhas, estabelecendo-se assim pontes comunicacionais com os mais jovens. Neste cenário, teremos um modelo de sociedade que já não tem como referência a sociedade adulta mas antes o modelo da sociedade juvenil. Num segundo cenário, só quando um conjunto alargado de utilizadores da Internet forem pais, aliado ao curso natural de substituição das gerações, é que se poderá esperar uma adaptação plena da família às características da sociedade em rede.

Bibliografia

- Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity Press.
- Cardoso, G. & outros (2005) *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto: Campo das Letras.
- Cardoso, G. (2006) *Os Media na Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2002) *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura: Volume 1: a Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. & Himanen, P. (2003) *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*, Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, G. (2006) 'The cult of Champ Man: the culture and pleasures of Championship Manager/Football Manager gamers', *Information, Communication & Society*, 9(4): 496-514.
- Dutton, W. & Shepherd, A. (2006) 'Trust in the Internet as an Experience Technology', *Information, Communication & Society*, 9(4): 433-451.
- Espanha, R., Soares, L., & Cardoso, G. (2006) 'Do Multimedia ao Wireless: As Dietas Mediáticas dos Portugueses', in *A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política*, Lisboa: Coleção Debates, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Fromme, J. (2003) 'Computer Games as a Part of Children's Culture', *Game Studies*, 3(1) [<http://www.gamestudies.org/0301/fromme/>]
- Greenfield, P. (1984) *Mind and Media: The effects of television, video games and computers*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Himanen, P. (2001) *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*, Nova Iorque: Random House Inc.
- Leu, H. (1993) *How children use computers. Study to dewitch a new technology*, Munique: Deutsches Jugendinstitut.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (eds.) (2001) *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*, Mahwah, NJ & Londres: Lawrence Erlbaum Associates: pp. 3-30.
- Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*, Londres: Sage.
- Livingstone, S., Couldry, N., & Markham, T. (2007) 'Youthful steps towards civic participation: does the internet help?' in Loader, B. (ed.) *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*, Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Loader, B. (2007) 'Introduction: young citizens in the digital age' in Loader, B. (ed.) *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*, Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Merowitz, J. (1985) *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, Oxford: Oxford University Press.
- Mesch, G. (2006) 'Family characteristics and intergenerational conflicts over the Internet', *Information, Communication & Society*, 9(4): 473-495.
- Pineau, V. & Slorwiner, D. (2003) *Probability samples vs. Volunteer Respondents in internet research: Defining Potential Effects on Data and Decision-Making in Marketing Applications* [<http://www.knowledgenetworks.com/insights/docs/Volunteer%20white%20paper%2011-19-03.pdf>]
- Rivoltella, P. (2006), *Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milão: V&P Università.
- Sala, X. & Blanco, C. (2005) Los niños y sus pantallas ¿quién será capaz de mediar, [http://www.civertice.com/avance_resultados/cicom_bringue_sanchez.pdf]
- Webster, F. (2001) *Theories of the Information Society*, Londres: Routledge.

Construção e validação de indicadores de literacia mediática

Sílvia G. João* e Isabel Menezes**

Resumo

Neste artigo apresentam-se três indicadores criados com o objectivo de avaliar algumas dimensões da literacia mediática de estudantes universitários. Nesse sentido, exploram-se as medidas criadas, desde a conceptualização do conceito de literacia mediática até à esquematização nos diferentes indicadores que incluem uma escala constituída por itens de resposta de tipo Likert e duas mensagens mediáticas (uma notícia e uma BD) de resposta aberta. São também apresentados os resultados obtidos com estes indicadores junto de estudantes da Universidade do Porto e discutidas as respectivas potencialidades e limitações.

Palavras-chave: literacia mediática; pensamento crítico; discriminação étnica

Cidadania e média

O papel protagonizado hoje em dia pelos média é central nas sociedades democráticas e está inextricavelmente relacionado com o exercício do poder, quer por parte das instâncias do poder, quer por parte do cidadão. Os média são um instrumento que, por um lado, é utilizado pelas organizações com poder político e económico para efeitos de controlo social (Matos, 2003) e, por outro, é usado no exercício dos direitos políticos e cívicos (Carvalho, 2003). As relações de reciprocidade estabelecidas entre as instâncias de poder e os média são infinitas nos regimes democráticos, sendo cada vez mais elaborados e refinados os processos de manipulação de que os média são alvo por parte da esfera política, económica e social (Matos, 2003). Assim, enquanto as autoridades governamentais, jurídicas, científicas e outros tentam manipular as informações ou os jornalistas, estes tentam manipular os detentores da informação (as

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (imenezes@fpce.up.pt).

mesmas autoridades) a fim de obter exclusivos (Bourdieu, 1998), resultando, como refere Baudrillard (1981), num emaranhado de relações circulares movidas por uma lógica moebiana.

Considerando que os média detêm “o poder de introduzir na sociedade civil questões e temas para debate e deliberação colectiva, tendo um papel decisivo na formação da opinião pública” (Habermas, 1999, p. 37), e que as pessoas co-constroem as mensagens mediáticas, uma cidadania participativa e tolerante requer cada vez mais, maior literacia mediática. É neste sentido que Ichilov (1998) argumenta que a sobrevivência da participação democrática exige aos cidadãos que ultrapassem a mentalidade do espectador passivo, o fascínio pela imagem, a presença contínua da violência e reivindiquem uma melhor qualidade dos média. Posto isto, quanto maior a literacia mediática dos cidadãos, maior a capacidade de reivindicar e seleccionar os conteúdos mediáticos e, logo, melhor prática democrática.

No que diz respeito a Portugal, este é o “país da Europa que regista um dos mais baixos índices de leitura de jornais de informação geral, [constituindo] o telejornal (...), ao lado da informação radiofónica, uma das vias privilegiadas de seguimento da actualidade para um elevadíssimo número de cidadãos” (Lopes, 1999, p. 12). A imagem do mundo construída pelos cidadãos é, maioritariamente, aquela que este serviço informativo proporciona, trate-se de canal privado ou de canal público, sendo que 80% das conversas dos Portugueses remetem para o ocorrido na TV (Grilo, 2006, p. 74). Estes dados são ainda mais relevantes quando se sabe que a um menor número de fontes de informação corresponde um maior empobrecimento na percepção e compreensão do que se passa no mundo (Lopes, 1999). Este facto, aliado à fraca cultura cívica dos Portugueses (Braga da Cruz, 1995, Cabral, 2000), remete para a pertinência da reflexão em torno do desenvolvimento do nível de literacia mediática crítica dos cidadãos portugueses, e respectivas relações com o exercício de uma cidadania tolerante.

Acresce ainda lembrar que é através da aquisição de capital simbólico e respectivo uso para perpetrar violência simbólica, que as classes dominantes asseguram a sua legitimação e reprodução (Bourdieu, 1997) e que “quanto mais este processo de violência simbólica estiver camuflado, mais poderosa é a sua capacidade de reprodução e consequente manutenção da classe dominante” (Cardoso, 1998, p. 41). Torna-se por isso importante pensar a promoção da literacia mediática como um possível instrumento de legitimação do capital cultural que permita descortinar a violência simbólica e ampliar o capital simbólico do cidadão comum.

O conceito de literacia mediática

O conceito de literacia mediática tem sido crescentemente usado para descrever “a capacidade de aceder, compreender e criar comunicações numa variedade de contextos” (Ofcom, 2004, p. 2), o que envolve diferentes níveis de complexidade: num nível mais básico, a literacia mediática envolve a capacidade de utilizar e compreender diferentes média; num nível de maior complexidade, as pessoas deveriam ser capazes de analisar e avaliar a informação contida nos média, no sentido de “fazer escolhas informadas sobre

o que vêem e os serviços que usam; (...) tomar partido da extensão de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação (...) e proteger-se a si próprias e às suas famílias de material perigoso ou ofensivo” (p. 5).

Centrando-se na literacia mediática visual, Damásio (2003) também conceptualiza três “patamares de evolução”: um primeiro nível relativo à capacidade subjectiva de reconhecer a informação e de, subsequentemente a esse reconhecimento, utilizar a informação disponível para ampliar o volume de conhecimentos possuídos; um segundo nível que diz respeito ao ambiente cultural onde ocorre a mediatização e a compreensão da informação; finalmente, num terceiro nível, existe a constituição e aquisição por parte do sujeito de mecanismos de expressão tecnológica, os quais estão sempre dependentes das condicionantes dos dois pontos anteriores. Assim, a literacia mediática seria passível de representar num *continuum*, de ser desenvolvida e avaliada, e estaria dependente do progressivo desenvolvimento de capacidades de manuseamento da informação (Damásio, 2003, p. 13).

Considerando estas definições, é relativamente evidente porque a literacia mediática é frequentemente associada à complexidade cognitiva e ao pensamento crítico e reflexivo – como afirma René Hobbs, a literacia mediática é “a arte de fazer questões acerca de textos mediáticos” (1998b, p. 5), incluindo a consideração de factores relacionados com os objectivos da mensagem, a sua diversidade (ou não), a sua (aparente) autenticidade e as técnicas usadas para a incrementar, as suas eventuais omissões, e as potenciais vantagens (também económicas) que lhe estão associadas (1998a).

Um outro aspecto comum às diferentes definições é o reconhecimento da natureza multidimensional do conceito, incluindo tanto competências ao nível intrapessoal (competências de compreensão e uso), como competências ao nível interaccional (ou de contextualização sociopolítica) e comportamental (neste caso, da produção de mensagens mediáticas)¹. Hobbs (1998b), por exemplo, delimita a literacia mediática aos processos envolvidos na aprendizagem acerca dos média e tecnologias de comunicação, o que inclui: competências de uso dos média em casa; análise crítica do conteúdo, formato e estrutura das mensagens mediáticas; compreensão do contexto económico-social e político no qual as mensagens mediáticas são construídas, possibilitando a análise dos média e das tecnologias nos indivíduos e na sociedade; e capacidades para criar mensagens mediáticas usando novas tecnologias.

Deste ponto de vista, a promoção da literacia mediática é um meio para promover a autonomia e o empoderamento na relação que as pessoas estabelecem com os média. Este objectivo ganha hoje particular saliência porquanto, ao mesmo tempo que se verifica a proliferação e diversificação dos média, há um incremento do “encontro”

¹ Usamos aqui, por analogia, a conceptualização de Zimmerman (1995, 2000) do empoderamento psicológico como incluindo dimensões intrapessoais (remetendo para o sentido de competência), interaccionais (mobilização de recursos e consciência crítica do funcionamento de sistemas sociais e políticos) e comportamentais (ligadas à acção). Parece-nos que também o conceito de literacia mediática remete para esta dupla dimensão intrapessoal, centrada nas competências do sujeito para “ler” os média, interaccional, centrada nas competências do sujeito para criticamente os “pôr em contexto” (social, político e económico), e comportamental, centrada no papel do sujeito enquanto produtor, ele próprio, de mensagens mediáticas.

das mensagens mediáticas com o indivíduo sem que este as escolha, podendo perigar o sentido de realidade do indivíduo por esta relação ser maioritariamente controlada pelos média (Potter, 2001). Esta tendência pode ser contrariada através do aumento da literacia mediática, permitindo ao indivíduo aumentar o seu controlo nesta relação e escolher o que quer dos média.

Mas, para Potter (2001), a literacia mediática que permite ao indivíduo atribuir sentido às mensagens mediáticas, depende de estruturas cognitivas que remetem tanto para competências do sujeito, como para um conhecimento dos média e do mundo real. Neste sentido, a literacia mediática implica perceber e conhecer o funcionamento dos média e o enquadramento subjacente à produção das mensagens mediáticas. Este conhecimento pressupõe saber que: os média são construídos e constroem a realidade; os média têm implicações comerciais, ideológicas e políticas; existe uma particularidade e uma unicidade das formas e dos conteúdos apresentados em cada média, respectivos códigos e convenções; os receptores são participantes activos que negociam o sentido dos média (Christ, 2004). Na mesma linha, Carvalheiro (2003) considera que a produção de conteúdos mediáticos está ligada a um conjunto de factores que condicionam as características destes conteúdos, pelo que, para uma melhor interpretação dos conteúdos implícitos nas mensagens mediáticas, importa ter em atenção o enquadramento económico e político dos média, a lógica organizacional dos produtos de informação e o modelo de interpretação da realidade utilizado pela comunidade jornalística em causa. Assim, o conhecimento tanto sobre as formas e técnicas de produção de conteúdos mediáticos como sobre os contextos organizacionais em que as mensagens mediáticas são produzidas é recorrentemente reconhecido como uma dimensão nuclear da literacia.

A literacia mediática “implica que cada um possa descrever os seus objectivos, a sua visão do mundo, para poder compreender-se a si próprio e ser capaz de dialogar” (Gonnet, 2006, p. 70) com e através dos média. Segundo Gonnet é fundamental proporcionar, especialmente aos jovens, a experiência de domínio e produção de média para “desmontar e descodificar simultaneamente as mensagens que recebem, para que possam, ao mesmo tempo, construir o seu pensamento, o seu imaginário, para se sentirem incentivados a apresentar a visão que têm do mundo” (p. 71). Uma maior literacia mediática possibilita compreender melhor o modo como as imagens são construídas, nomeadamente os efeitos especiais, e funciona “como uma forma de distanciação” (Tisseron, 2006, p. 93) que permite distinguir melhor entre as imagens que ocupam a mente e as que se vêem no ecrã. Pressupõe-se, então, que maior literacia mediática significa uma maior probabilidade de, perante uma imagem audiovisual, se pensar: “isto é uma imagem justa, mas: isto é justamente uma imagem, já não: isto é um oficial nortista a cavalo, mas: isto é uma imagem de um cavalo e de um oficial” (Bourdieu, 1997, p. 2)!

Pressupostos para a operacionalização do construtor de literacia mediática

O estudo aqui apresentado assume o pressuposto de que o indivíduo é um co-construtor activo dos significados das mensagens mediáticas, uma vez que é dotado de capacidade de resistência, de interpretação, de (re)interpretação, assim como de (re)significação (Fonseca, 1996), ao qual estão subjacentes processos interpretativos na construção de significados envolvidos na recepção das mensagens mediáticas que variam com a interacção entre o leitor e o “texto” (Hobbs, 1998). Neste sentido, o indivíduo não é um espectador expectante, mas um activo receptor no processo de comunicação, uma vez que “toda a gente olha para as mesmas imagens, mas ninguém vê a mesma coisa” (Wolton, 1994, p. 85). A ênfase na literacia mediática visa, também, acentuar esta tónica e transformar os receptores “de mensagens mediáticas em conhecedores habilitados das tecnologias relacionados com os [mídia], designadamente verificando a sua capacidade para influenciarem as audiências e introduzirem novos temas” (Correia, 2001, p. 4), devolvendo, por conseguinte, ao cidadão a autonomia e poder de escolha.

Partindo de uma concepção da literacia mediática enquanto capacidade de “ler” os média, ou seja, a capacidade de apreender, descodificar, avaliar, analisar e construir significados acerca das mensagens mediáticas, atendemos as duas dimensões do *constructo* referenciadas na literatura, a primeira de teor mais instrutivo, centrada nos conhecimentos sobre os média, e a segunda, mais reflexiva, centrada nas capacidades de leitura, análise e desconstrução de mensagens mediáticas.

i) A dimensão instrutiva diz respeito ao conhecimento por parte do indivíduo sobre os mecanismos de funcionamento dos média, o que implica saber, segundo Christ (2004), que os média são construídos e constroem a realidade, que têm implicações comerciais, ideológicas e políticas, que as mensagens mediáticas têm formas, códigos e convenções próprios, e que os receptores têm um papel activo na sua leitura e atribuição de sentido. Para observar esta dimensão foi criada uma escala de “conhecimento dos média”, constituída por 10 afirmações relativas à autonomia e/ou dependência dos média e à sua função de socialização e divulgação de assuntos de interesse público (Tabela 1). Aos sujeitos era pedido para, “tendo em consideração a realidade portuguesa actual”, declarar a sua concordância com as afirmações numa escala de Likert de 7 pontos, em que 1 significava uma total discordância e 7 uma elevada concordância com a afirmação. O *score*² de cada sujeito na escala “conhecimento dos média” é calculado a partir da média da sua avaliação dos itens constituintes da escala, com um valor máximo de 7 indicando um nível de conhecimento elevado quanto ao funcionamento dos média.

² Detalhes sobre o processo de validação das escalas, incluindo procedimentos de análise factorial confirmatória e exploratória, podem ser consultados em João (2005).

Tabela 1

Itens da escala "conhecimento dos média"
1. Os média apresentam uma versão parcial da realidade.
2. Há ideologias políticas implícitas nos média.
3. As audiências determinam o tipo de conteúdos apresentados pelos média.
4. Os média divulgam a cultura dos imigrantes.
5. Os média são influenciados por interesses económicos.
6. Os jornalistas são os únicos responsáveis pelo conteúdo das notícias.
7. Os média influenciam a educação e a socialização das pessoas.
8. Os jornalistas abdicam dos seus princípios em função dos interesses da empresa onde trabalham.
9. Os médias permitem um maior e melhor atendimento do mundo.
10. Os assuntos políticos importantes para o País não são suficientemente destacados pelos média.

ii) A segunda dimensão, de teor mais exploratório e reflexivo, remete para as capacidades do indivíduo em descodificar, pensar criticamente e integrar os conteúdos das mensagens mediáticas, construindo significados acerca dos conteúdos da mensagem. Considerando que as mensagens mediáticas frequentemente apelam ao texto escrito ou à imagem, foram criadas duas "escalas" recorrendo a uma notícia fictícia e a uma banda desenhada.

A notícia fictícia (Figura 1) foi elaborada por uma jornalista com o propósito explícito de incluir vários elementos discriminatórios e de constituir uma mensagem mediática tendenciosa, quer do ponto de vista da estrutura, do conteúdo e da linguagem utilizada, como do encadeamento de ideias. Escolheu-se como minoria discriminada a comunidade cigana, por constituir um grupo efectivamente discriminado em Portugal, designadamente por parte dos média (Cunha *et al.*, 2002). Após a apresentação da notícia, era colocadas aos participantes duas questões: "a) *Do seu ponto de vista, qual é a mensagem principal desta notícia?* B) *Acha que a notícia contém referências que possam ser consideradas discriminatórias para algum/ alguns grupo(s) em particular?* Não Sim. *Sublinhe no texto as passagens que lhe parecem demonstrar isso.*" As respostas são analisadas em função da capacidade de reconhecimento espontâneo ou induzido de discriminação.

Figura 1 – Notícia fictícia construída para avaliar a literacia mediática

Polícia detém ciganos por suspeita de assalto
<p>A PSP deteve ontem dois indivíduos de etnia cigana por suspeita de assalto a uma ourivesaria, na baixa de Coimbra. Os ciganos estavam armados com facas, não tendo todavia sido encontradas quaisquer armas de fogo em sua posse. Os delinquentes são do sexo masculino, e têm idades entre os 19 e os 22 anos. Segundo o que o "Correio do Coimbra" conseguiu apurar, estes indivíduos vivem, há alguns anos, em pré-fabricados nos arredores da cidade. Já não é a primeira vez que membros desta comunidade de etnia cigana são suspeitos de infringir a lei. Os dois indivíduos foram presentes a tribunal; no entanto à hora do fecho desta edição ainda não era conhecido o veredicto do juiz acerca deste caso. Tudo indica porém que os marginais irão aguardar o julgamento na prisão.</p>

A banda desenhada (Figura 2) parte da reprodução de uma tira da série Calvin e Hobbes publicada pelo jornal *Público*, seguido de duas perguntas abertas que questionam os sujeitos sobre a mensagem expressa na BD e a sua concordância ou discordância com esta. O objectivo subjacente a este item prende-se com quatro ordens de ideias. Em primeiro lugar, esta questão encaminha para a exploração de informação de forma mais livre, para além daquela que é recolhida pelas restantes medidas. Em segundo lugar, pretende-se que a BD seja um estímulo à construção de uma mensagem mediática. Em terceiro lugar, permite explorar os conteúdos associados pelos inquiridos à mensagem, quer por indução do conteúdo da mensagem, quer pela opinião dos inquiridos. Por último, diferencia participantes em termos dos conteúdos focados e da complexidade da elaboração da mensagem mediática produzida. O tratamento da informação recolhida passou por uma análise de conteúdo, realizada por dois juízes, onde se chegou a acordo acerca de duas grelhas de análise: i) uma relativa à complexidade de elaboração da resposta, e outra ii) concernente aos temas abordados pelos participantes.

Figura 2 – BD publicada no jornal *Público* no dia 06/06/03 e utilizada para avaliar a literacia mediática



O estudo: objectivos, amostra e procedimento

O objectivo nuclear deste estudo era a validação das medidas de literacia mediática construídas e a sua exploração junto de estudantes universitários. Partindo do pressuposto que os estudantes de jornalismo têm oportunidades privilegiadas de aprofundamento e reflexão sobre estas questões, foi decidido incluir estudantes numa fase inicial (1.º ano) e avançada (3.º ano) da sua formação inicial. Adicionalmente, foram também observados estudantes do 3.º ano de cursos em áreas disciplinares afins (direito e psicologia) e diferenciadas (engenharia), no sentido de explorar eventuais diferenças entre cursos.

O inquérito construído foi administrado em contexto de sala de aula, a uma amostra de 241 estudantes da Universidade do Porto, dos quais 49 são estudantes do 3.º ano do curso de psicologia; 55 são estudantes do 3.º ano do curso de direito; 47 são estudantes do 3.º ano do curso de engenharia; e 90 são estudantes do curso de jornalismo, sendo que 49 frequentam o 3.º ano e 41 frequentam o 1.º ano.

Indicadores de literacia mediática e respectivos resultados

a) Escala “conhecimento dos média”

Os resultados indicam não existir diferenças significativas entre os vários cursos, embora existam diferenças entre o 1.º ano e o 3.º ano de jornalismo, na medida em que os alunos do 3.º ano de jornalismo têm mais conhecimento dos média do que os alunos do 1.º ano (Tabela 2).

Tabela 2 – Diferenças em função do ano escolar no conhecimento dos média

Variável	Ano escolar	Média
Conhecimento dos média	terceiro ano	5,646
	primeiro ano	4,995

O maior conhecimento acerca dos média por parte dos estudantes do 3.º ano de Jornalismo, pode ser justificado pela frequência do curso de jornalismo, mas também pela maior maturidade, em termos cognitivos e emocionais, dos estudantes mais velhos (Baxter-Magolda, 2004).

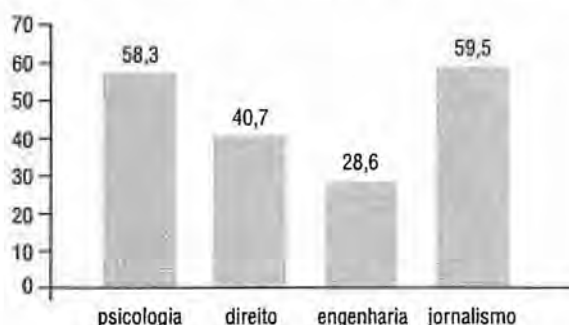
b) Notícia

Outras das dimensões da literacia mediática observada diz respeito à capacidade de interpretação de uma mensagem mediática (notícia) com conteúdo discriminatório para a minoria étnica cigana. O objectivo é perceber se os participantes se distinguem ou não em termos da interpretação da notícia, especificamente no que concerne à identificação ou não de conteúdo discriminatório. As respostas a este item foram organizadas em duas dimensões: i) identificação espontânea de discriminação e ii) identificação induzida de discriminação. Na discriminação induzida diferencia-se a quantidade de elementos discriminatórios identificados (até três e mais de três elementos).

Os resultados demonstram que 49,1% dos participantes reconhecem espontaneamente a discriminação na notícia, enquanto na discriminação induzida, apenas 19,7% não identificaram a discriminação na notícia.

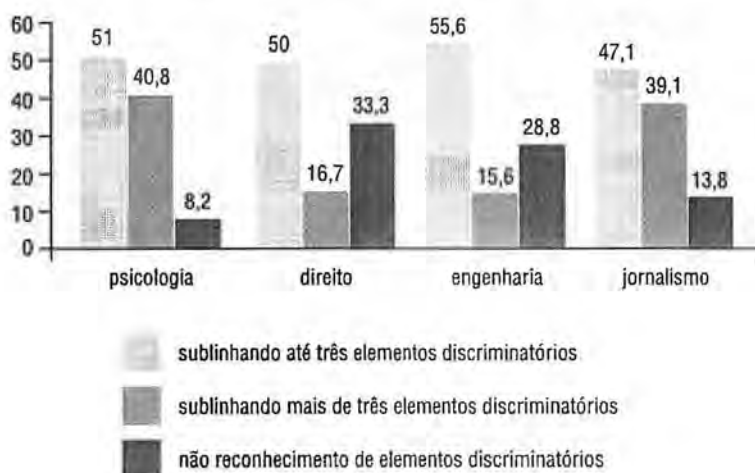
Quanto à identificação espontânea nas diferentes áreas de estudo, verificam-se valores muito próximos entre os alunos de psicologia e de jornalismo; por outro lado, é interessante constatar que 18 estudantes de direito (33,3%) e 13 alunos de engenharia (28,8%) referem não haver discriminação na notícia (Figura 3).

Figura 3 – Percentagem por curso da identificação espontânea de conteúdo discriminatório na notícia



No que diz respeito à discriminação induzida de conteúdo discriminatório (Figura 4), constata-se que 18 alunos de direito responderem não existir discriminação na notícia, seguida de 13 alunos de engenharia, 12 de jornalismo e 4 em psicologia.

Figura 4 – Percentagem por curso da identificação induzida de conteúdo discriminatório na notícia



Considerando o evidente conteúdo discriminatório subjacente à notícia construída é interessante o facto dos alunos de direito serem os que mais negam a existência de discriminação, uma vez que estes estudantes são futuros agentes da justiça que poderão eventualmente trabalhar com situações de discriminação em contextos de fabricação de conteúdos mediáticos.

c) BD

Relativamente ao terceiro indicador de literacia mediática que consiste na análise de uma mensagem mediática em formato BD, o tratamento da informação passou por uma análise de conteúdo realizada por dois juízes que atenderam: i) à complexidade de elaboração da resposta e ii) aos temas abordados pelos participantes.

i) Na construção da grelha relativa à complexidade de elaboração da resposta³, os juízes definiram dois critérios caracterizadores dos níveis, a saber: o conteúdo explícito/implícito da mensagem da BD; e a causalidade linear/multicausalidade subjacente à construção da resposta. Assim, foram identificados 4 níveis de complexidade:

Nível 0: o participante escreve uma resposta dissonante da BD, indiciando dificuldades de compreensão da mensagem;

Nível 1 – Descritivo: a resposta descreve o conteúdo básico da mensagem, não acrescentando nada de novo ao conteúdo. Há referência ao conteúdo explícito da BD e prevalece uma causalidade linear;

Nível 2 – Interpretativo: acrescenta-se algo de novo ao conteúdo explícito da mensagem, havendo o desenvolvimento de ideias explícitas e/ou implícitas, pode haver multicausalidade;

Nível 3 – Desconstrutivo: a resposta desconstrói a mensagem e a forma da BD, pode integrar conteúdos explícitos e/ou implícitos problematizando-os e relativizando-os. Estas respostas distinguem-se por serem interpretações mais complexas em que se problematiza e questiona para além de leituras determinísticas.

Os resultados (Tabela 3) demonstram que a maioria dos participantes têm respostas no nível interpretativo e que existem diferenças significativas entre os cursos (Tabela 4).

Tabela 3 – Distribuição das respostas em função do nível de complexidade

NÍVEIS	FREQUÊNCIA	%
Nível 0	9	3,7
Nível descritivo	71	29,5
Nível interpretativo	136	56,4
Nível desconstrutivo	14	5,8

³ Esta grelha de complexidade de elaboração da resposta obedece ao índice de fidelidade e aos critérios da validade interna (João, 2005).

Tabela 4 – Nível de complexidade de elaboração da resposta em função do curso

CURSO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Direito	2,648	,086
Engenharia	2,378	,094
Jornalismo	2,762	,070
Psicologia	2,813	,091

Os resultados indicam que os estudantes de Engenharia têm a maioria das respostas no nível descritivo, enquanto as respostas dos restantes três cursos situam-se predominantemente no nível interpretativo. Os estudantes de psicologia parecem ser o que têm maior número de respostas categorizadas em níveis de elaboração mais elevados.

ii) A categorização em função dos temas permitiu identificar oito categorias¹, a saber:

1 – Concorda / discorda: Relativo às respostas em que há uma afirmação de concordância ou discordância face à mensagem.

2 – Futilidade; interesse e investimento em factos da esfera privada de outrem, e. g. revista cor-de-rosa.

3 – Interesse público; respeitante ao desinteresse por assuntos de interesse público.

4 – Alienação; abstracção da realidade, relativo ao controlo que os média podem exercer através do entretenimento.

5 – Sensacionalismo; processo mediático de exagerar e esgotar as histórias até ao fim, utilizando a repetição e a exploração de pormenores.

6 – Lógica comercial; concernente às questões das audiências.

7 – Realidade portuguesa: referente às respostas onde se refere directamente a realidade portuguesa.

8 – Mudança; há a alusão à importância de uma mudança em termos de média ou mentalidades.

Os resultados (Tabela 5) demonstram que a maioria dos participantes (aproximadamente 70%) enunciam o tema da futilidade e do interesse público, provavelmente por estes serem os temas explicitados pela banda desenhada.

¹ Relativamente a esta grelha de conteúdos os dois juízes obtiveram concordância suficiente para afirmar a sua fidelidade (João, 2005).

Tabela 5 – Número e percentagem de respostas por cada categoria

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Futilidade	173	71,4
Interesse público	189	78,4
Alienação	22	9,1
Sensacionalismo	30	12,4
Lógica comercial	60	24,9
Realidade portuguesa	47	19,5
Mudança	31	12,9

Comparando os resultados obtidos dos estudantes do 1.º ano de jornalismo com os seus colegas do 3.º ano, constata-se que os estudantes do 1.º ano responsabilizam mais as pessoas e menos os média pelo interesse em assuntos fúteis em detrimento de assuntos de interesse público. Por outro lado, os estudantes do 1.º ano de jornalismo enunciam mais a lógica comercial subjacente aos média do que os alunos do 3.º ano de jornalismo.

A comparação entre cursos permite ainda verificar serem os estudantes de engenharia aqueles que menos enunciam o tema da futilidade, do interesse público e da lógica comercial; os estudantes de direito são os que mais responsabilizam as pessoas pelo interesse em futilidades, enquanto os estudantes de jornalismo atribuem maioritariamente a responsabilidade aos média pela não divulgação de assuntos de interesse público. A alienação e o sensacionalismo são predominantemente referidos pelos alunos de direito. Naturalmente, estas diferenças entre estudantes de diferentes cursos podem também ser sinal de diferentes oportunidades para explicitamente analisar e discutir criticamente estas questões, no contexto da sua formação ou fora desse contexto.

Finalmente, é curioso salientar que as categorias criadas em função dos temas abordados pelos participantes vão de encontro às temáticas discutidas actualmente pelos especialistas dos média, nomeadamente as questões do controlo *vs* entretenimento, e a responsabilização do consumidor *vs* média na construção e divulgação dos produtos mediáticos. Este facto pode significar que alguns dos debates dos especialistas, de que os próprios média vão dando conta, se vão disseminando na sociedade e sendo objecto de reflexão pelos próprios cidadãos, e/ou ser reflexo do nível de literacia (inclusive de literacia mediática) da amostra estudada, uma vez que se trata de estudantes universitários.

Conclusão

O principal contributo deste estudo prende-se com as potencialidades inerentes aos indicadores de literacia mediática criados e a consequente reflexão sobre os resultados obtidos. Deste modo reconhecem-se algumas potencialidades intrínsecas aos indicadores criados, nomeadamente quanto à forma como os temas estão interligados e materializados em dimensões observáveis, assim como pelo facto de diferenciarem os participantes dos diferentes cursos. Estes dados sugerem que os indicadores têm a capacidade de detectar diferenças entre grupos, o que é um sinal da sua validade diferencial.

Mas o que nos parece mais relevante é o facto dos indicadores apelarem a dimensões diversas da literacia mediática e de o fazerem através de diversos tipos de mediadores. A escala de conhecimentos dos média centra-se numa dimensão mais instrutiva, que apela ao domínio de informação sobre os média e o seu funcionamento, tanto a um nível mais estrito (a natureza das mensagens mediáticas) como a um nível mais global (os processos de produção e controlo das mensagens mediáticas). A notícia e a BD destacam-se por serem indicadores que permitem observar algo mais do que a perspectiva racional sobre as questões da literacia mediática, uma vez que desafiam o participante a “ler” a mensagem e a posicionar-se perante ela. Esta tomada de posição poderá envolver respostas menos racionalizadas e mais emocionais sobre a realidade estudada, acedendo a dimensões igualmente relevantes da literacia mediática. Ora, independentemente do estudo agora apresentado constituir apenas uma primeira abordagem à validação destes indicadores, que necessita de ser objecto de outras investigações, a sugestão de que um *constructo* complexo e multidimensional como a literacia mediática exige também instrumentos de avaliação diversos, que recorram a estímulos diferentes (imagem, texto,...) e apelem a competências igualmente diversificadas (leitura, reflexão, análise crítica,...).

No âmbito da intervenção, este trabalho relembra a pertinência do debate em torno da “educação para os média” como promotora de literacia mediática, nomeadamente as questões relativas à dialéctica relacional entre as crianças e adolescentes com os média, assim como o contributo da promoção da literacia mediática na abordagem ao problema do visionamento de imagens violentas por parte de crianças e adolescentes (Tisseron, 2000). Este debate deverá integrar o papel das instituições formais de socialização, como a escola. A escola tem o papel de “ensinar a cada aluno a simbolizar as suas experiências do mundo por todos os meios possíveis” (p. 136, Tisseron, 2000), designadamente com o uso dos média. A educação para os média pode ser pensada e integrada na educação para a cidadania, por exemplo, no respeitante à importância da integração de temas como a multiculturalidade e os média no currículo. Por outro lado, e a par com a responsabilidade das instituições educativas formais, emerge a necessidade de este debate e consequente intervenção envolver as famílias, os pais e os próprios profissionais dos média.

Referências bibliográficas

- Baudrillard, J. (1981) *Simulacros e Simulação*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Baxter-Magolda, M. B. (2004) 'Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection', *Educational Psychologist*, 39, 1: 31-42.

- Braga da Cruz, M. (1995) *Instituições Políticas e Processos Sociais*, Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bourdieu, P. (1997) *Sobre a Televisão*, Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (1998) *Contrafogos*, Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, J. (2003) *Mídia e Cidadania na Periferia Portuguesa – O Caso da Beira Interior*. Retirado a 25 de Março de 2003 de www.bocc.ubi.pt.
- Cabral, V.M. (2000) 'O exercício da cidadania política em Portugal', *Análise Social*, XXX: 85-113.
- Christ, W. (2004) 'Assessment, media literacy standards, and higher education', *American Behavioral Scientist*, 48, 1: 92-96.
- Correia, J. (2001) *Cidadania, Comunicação e Literatura Midiática. Rastros. Televisão e Computadores – As Novas Tecnologias e a Educação para os Meios*. Retirado a 21 de Julho de 2003 de <http://redebonja.cbj.g12.br/ielusc/necom/Rastros/N04/rastros20010202.htm>.
- Cunha, I., Policarpo, V., Monteiro, T., Figueiras, R. (2002) 'Mídia e discriminação: Um estudo exploratório do caso português', *Observatório*, 5: 27-38.
- Damásio, M. J. (2003) *Contributos para a Constituição de uma Literacia Mediática*. Biblioteca online de ciências da comunicação (pp. 1-17) Retirado a 30 de Março de 2003 de www.bocc.ubi.pt.
- Fonseca, T. (1996) *A Televisão e a Multiculturalidade: Apropriação das Mensagens Televisivas por Crianças de Diferentes Etnias*, Tese de mestrado não publicada, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e das Empresas.
- Gonnet, J. (2006) 'A educação para os media: sonhos e realidades para um público cativo' in J. C. Abrantes (ed.) (2006), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 53-73.
- Grilo, E. (2006) 'Televisão: educação ou deseducação' in J. C. Abrantes (ed.) (2006), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 73-79.
- Habermas, J. (1999) *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*, 3.^a ed., New Baskerville: MIT Press.
- Hobbs, R. (1998a) Building citizenship skills through media literacy education in M. Salvador & P. Sias (eds.) (1998) *The Public Voice in a Democracy at Risk*, Westport, CT: Praeger Press, pp. 57-76.
- Hobbs, R. (1998 b) 'The seven great debates in the media literacy movement', *Journal of Communication*, 48(1): 16-32.
- Ichilov, O. (ed.) (1998) *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Londres: The Woburn Press.
- João, S. (2005) *A Influência do Desenvolvimento Moral e dos Contextos de Vida de Estudantes Universitários, na Literacia Mediática e na Tolerância Face a Minorias*, Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, A. (2003) *O Poder dos Media na Democracia Representativa*. Retirado a 16 de Outubro de 2003 de www.bocc.ubi.pt.
- Ofcom (2004). Ofcom strategy and priorities for promoting media literacy. A summary. 2 November 2004. www.ofcom.orf.uk.
- Vala, J. (1986) 'A análise de conteúdo' in A. S. Silva & J. M. Pinto (eds.) (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 102-127.
- Potter, J. (2001) *Media Literacy*, Londres: Sage.
- Tisseron, S. (2006) 'Os públicos dos 11-13 anos perante a televisão: dos efeitos emocionais aos usos colectivos' in J. C. Abrantes (ed.) (2006), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 53-73.
- Tisseron, S. (2000) *As Crianças e a Violência nos Ecrãs*, Porto: Ambar.
- Wolton, D. (1994) *Elogio do Grande Público*, Porto: ASA.

Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola

Monica Fantin*

Resumo

Os cenários da cultura contemporânea colocam diferentes desafios para o professor, que além da capacidade de escrever e ler, necessita emergir na cultura e dominar os códigos das diferentes linguagens. Nesse contexto, a educação para os *media*, entendida neste texto como mídia-educação, discute sobre as possibilidades educativas de ver, interpretar, problematizar e produzir os mais diferentes tipos de textos de forma crítica e criativa, utilizando todos os meios, linguagens e tecnologias disponíveis. Considerando que os *media* não podem mais estar excluídos de um processo de alfabetização, precisamos pensar sobre o que significa estar alfabetizado no século XXI e isso implica ressignificar os conceitos de literacia, *media literacy* e das *multiliteracies*. É o que este artigo discute, ampliando a concepção de alfabetização e configurando outros cenários para imaginar a Escola Estação Cultura.

Palavras-chave: mídia-educação/educação para os *media*, alfabetização midiática/literacia digital, *multiliteracies*, escola, cultura

1. Os cenários contemporâneos e a mídia-educação¹

“... quando falo com você, posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas. Portanto, no âmbito da linguagem das coisas é um verdadeiro

* Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/Brasil, linha de pesquisa Educação e Comunicação. Pesquisadora do Núcleo de Infância, Comunicação e Arte, NICA, CNPq/UFSC (mfantin@terra.com.br).

¹ Mídia-educação é um termo utilizado no Brasil que corresponde a *educação para os meios* em Portugal. Embora sua tradução não seja unânime, corresponde ao *media education* em inglês, ao *éducation aux médias* em francês e ao *educación en los medios* em espanhol.

abismo que nos separa: ou seja, um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar. Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou, porém, a linguagem das coisas, caro Genariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical.

... É um fim de mundo o que aconteceu entre mim, que tenho cinqüenta anos, e você, que tem quinze. Minha figura de pedagogo é então irremediavelmente colocada em crise. Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende.”

Pasolini, 1990: 131-2

As palavras de Pier Paolo Pasolini nos fazem pensar nos desafios que a educação enfrenta neste cenário. Inspirada na referida citação, Jobim e Souza (2003) faz uma análise da distância entre as gerações destacando o abismo que as separa em razão da ausência de um sentido compartilhado na compreensão dos objetos culturais, levando-nos a discutir o que significa estar alfabetizado no contexto midiático. As mídias² não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também são uma arena central na construção da inteligibilidade do mundo, o que mostra a importância das mediações culturais e pedagógicas do processo.

Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que, sendo parte da cultura, exercem papel de protagonistas e de mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as possibilidades de interações. Nesta perspectiva, a dimensão político-cultural da educação deve envolver as grandes transformações sociais no campo da economia, da ciência, da arte e das relações humanas, visto que estas forças influenciam a maneira de as pessoas se relacionarem com as diferentes realidades da vida e determinam em alguma medida a emergência de novos métodos e práticas educativas, bem como de novos problemas e questões existenciais.

Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da educação, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo deve ser discutido na formação de crianças e jovens e na formação de professores. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e de jovens cresceram com TV, vídeo, controle remoto, celular, computador, Internet – embora nos países periféricos apenas uma minoria possua estes últimos –, e por mais que nos perguntemos o que isso significa, o entendimento das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado e isso determina a qualidade das interações entre os sujeitos e a informação. Na medida em que muitos professores não possuem um capital cultural para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos, a visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias unidas à fragmentação dos saberes difícu-

² O termo *media* utilizado em Portugal corresponde ao termo *mídias* no Brasil, que é consagrado por seu uso mais corrente e conciso (ver Belloni, 2001:12). Assim, quando o termo *mídia* e/ou *midiático* e suas derivações aparecerem ao longo do texto, leia-se no sentido de *media* e/ou *mediática*.

ta o entendimento da relação entre as mídias, a comunicação, a educação e as políticas socioeconômicas mais amplas.

Discutir o papel das mídias neste contexto implica pensar as relações de poder envolvidas, a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática e de interações que favoreçam alternativas aos mercados globalizados em função de interesses públicos e de processos formativos. E isso sugere a necessidade de mediações pedagógicas.

Entre tantos universos que a cultura contemporânea tem possibilitado vivenciar, a interação das pessoas com as tecnologias tem sido objeto de discussões na educação. Questões como: a barreira que separa os excluídos da promessa tecnológica; a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao acervo da cultura oferecido pelas mídias e às possibilidades de recriá-lo criticamente; a inclusão digital como possibilidade de transcender os limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e programas implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política; e as possibilidades de interação com as tecnologias digitais, são questões que levam a pensar na necessidade de uma alfabetização plural.

A escola não pode deixar de pensar a relação das pessoas com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir, e descondicionar esta relação. Se o computador, a Internet, o celular existem, seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas consentindo a possibilidade de comunicar e produzir cultura de modo reflexivo. E isso significa caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados bem como problematizar os processos de metacognição envolvidos nessa relação³.

Não basta assegurar a participação e a autoria de estudantes apenas no âmbito do uso das tecnologias, sendo necessário uma apropriação da cultura por meio da interação com todos os objetos que alimentam o pensar e o fazer: livros, filmes, programas de televisão, sites da Internet, peças de teatro, apresentações musicais, mostras de dança, exposições, etc. Para tal, há que problematizar e refletir sobre as objetivações ali presentes e sobre as mediações sociais que assegurem outras formas de viver essa cultura e não apenas como consumo e substituição. Ao fazer isso, é possível ampliar os repertórios trazendo aos espaços formadores referências culturais de vários lugares, países e tempos históricos, através de gêneros, estéticas, linguagens e tecnologias as mais diversas possíveis para interagir com a diversidade das produções culturais.

Aliado a isso, é importante problematizar o consumo cultural de estudantes e professores, e, sabendo que a maior parte consome aquilo que vem da cultura das mídias, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa – pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz – não é

³ Anotações pessoais no Seminário *Bambini e Computer: Le nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, realizado pela Università degli Studi di Milano-Bicocca e Fondazione IBM Itália, em 04/03/05.

suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras e tecnologias que escolhemos trabalhar em situação formativa.

Pensar uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias envolve pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” em contextos formativos e aos direitos de proteção, provisão e participação. E esse é um dos eixos trabalhados pela mídia-educação, aqui entendida como um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania⁴.

Para alguns estudiosos, a mídia educação “diz respeito ao ensino e aprendizagem sobre os meios. Isto não pode ser confundido com ensino *através* ou *com* os meios” (Buckingham, 2005:4)⁵. No entanto, nosso entendimento de mídia-educação se refere a uma possibilidade de educar *sobre* os meios, *com* os meios e *através* dos meios, a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva (Rivoltella, 2005).

Neste sentido, consideramos que uma concepção ecológica e integrada de mídia-educação se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, celular, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, DVD, integrando com a corporeidade, a expressividade, o teatro, a dança, etc. Essa perspectiva implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania. Assim, listaríamos três eixos que sustentam esta perspectiva da comunicação e da mídia-educação: cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos). A essas três palavras que começam com a “letra C”⁶, acrescento o C de cidadania, configurando então os “4 C” da mídia-educação: Cultura, Crítica, Criação e Cidadania, que devem estar presentes na educação de crianças, jovens e na formação de professores (Fantin, 2006).

Tal concepção de mídia-educação nos leva a pensar na questão da alfabetização, das linguagens e das mediações necessárias para construir outras formas de relação com a cultura contemporânea.

2. Alfabetização, letramento, *literacy* e literacia

Nos últimos anos, diversos autores têm trabalhado com os conceitos de alfabetização audiovisual, estética, midiática, digital (Bazalgette, Buckingham, Rivoltella, Hobbs e Livingstone). E embora hoje seja comum falar nessas múltiplas alfabetizações, é importante contextualizar essa discussão.

⁴ Ver Fantin 2006 e Carta de Florianópolis para a Mídia-educação.

⁵ Todos as citações de textos de língua estrangeira foram traduzidos pela autora, e se “toda tradução, mesmo a mais simples reprodução literal, é sempre um gênero de interpretação”, como diz Gadamer (2002:395), o ato de traduzir também pode ser considerado um ato de interpretar.

⁶ Bazalgette propôs os “3 C” – cultura, crítica e criação – como três aspectos essenciais da mídia-educação (2005).

Desde o início da década de 1960, o educador brasileiro Paulo Freire já falava que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, e enfatizava a reflexão, a crítica e o caráter político desta “competência técnica”. Na década de 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstravam o que as crianças já sabiam sobre a língua escrita antes de entrar na escola e destacavam a importância da função social da escrita e da aprendizagem da leitura-escrita como uma forma de representação, mais do que a simples aquisição do código alfabético. Mesmo assim, a palavra que designa a aprendizagem da leitura-escrita, alfabetização, ainda se refere prioritariamente ao processo de aquisição do sistema alfabético, sendo que a palavra *literacy*, letramento ou literacia é mais usada quando se fala da função social da escrita ou da condição de letrado (Fantin, 2007).

Em diferentes países, constata-se o problema de que muitas crianças, embora saibam ler e escrever, não praticam o uso social da leitura e da escrita. Essa é outra razão para a diferenciação em nosso contexto, entre os termos alfabetização e literacia, que embora entrecruzados, possuem sentidos específicos. Para a professora e pesquisadora brasileira, Magda Soares, implícita no conceito de *literacy*, “está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o individuo que aprenda a usá-la” (2005: 17). Segundo Soares (*id.*: 18),

do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever (...) tem conseqüências sobre o indivíduo, altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística.

Nesta perspectiva, *literacy* pode ser entendida como condição que o sujeito adquire em virtude de não apenas saber ler e escrever, mas de ter-se apropriado da dimensão social da escrita, incorporando-a em seu viver, transformando-se (Soares, 2002). A autora utiliza o termo no plural reconhecendo que diferentes tecnologias de escrita criam e exigem diferentes *literacies*.

Alguns estudiosos ampliam este conceito para *multiliteracies*, a fim de incluir as gramáticas audiovisuais e digitais e envolver um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões. Um aspecto interessante nesta noção de *multiliteracies*, é a necessidade que hoje temos de circular por outros tipos de representação da realidade que transcendem a escrita e envolvem as representações visuais, musicais, corporais, digitais e outras.

Se partimos do conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire, em que a leitura da palavra precede a leitura do mundo e este processo necessariamente implica a dimensão da reflexão e da crítica, o entendimento de educação como prática cultural (Freire, 1977) permite não só ampliar e atualizar as idéias freirenas agregando a leitura da imagem, do som e das mídias contemporâneas à noção de “leitura da palavra”, mas utilizar o termo alfabetização como sinônimo de literacia.

Assim, o sentido dado ao termo alfabetização nesse texto refere-se ao mesmo sentido de *literacy* ou literacia, considerando também como sinônimos os termos: múltiplas alfabetizações e *multiliteracies*. Tal escolha teórico-conceitual está além da questão “nacionalismo, colonialismo ou subserviência da língua”, e pretende também problematizar a própria idéia de tradução, seus meandros e suas armadilhas. Afinal, “a tradução se acha formal e pragmaticamente implícita em todo ato de comunicação, na emissão e na recepção de qualquer modo de significado (...) compreender é decifrar”, diz Steiner (*ap.* Larrosa, 2004: 64). E considerando que toda tradução também é interpretação, como afirma Gadamer (2002: 395), esta opção de manter e/ou traduzir os termos também pode significar uma possibilidade de ressignificar e ampliar os sentidos desta interpretação.

Dianté disso, tão importante quanto entender as dimensões de alfabetização, literacia, *literacy* e *multiliteracies* a partir de seus cruzamentos teórico-metodológicos, é entender as dimensões científicas, lingüísticas, literárias, midiáticas, éticas, estéticas transdisciplinarmente, com ênfase na circulação, no trânsito e na interação que envolvem tais conceitos em uma perspectiva educativa e cultural.

Estar alfabetizado hoje

Nosso pensamento nos liga ao passado, ao mundo tal como existia na época de nossa infância e juventude. Nascidos e criados antes da revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que esta significa. Os jovens da nova geração, em mudança, se assemelham aos membros da primeira geração nascida em um país novo. Devemos aprender com os jovens a forma de dar os primeiros passos. Porém, para proceder assim, devemos re-situar o futuro. Ao juízo dos ocidentais, o futuro está diante de nós. Ao juízo de muitos povos da Oceania, o futuro reside atrás, não adiante. Para construir uma cultura na qual o passado seja útil, não coativo, devemos localizar o futuro entre nós como algo que está aqui, pronto para que o ajudemos e o protejamos antes que nasça, porque, do contrário, será demasiado tarde.

Mead ap Martín-Barbero, 1998: 17

Retomando a contribuição de Margaret Mead, que ainda na década de 1970 enfatizava a necessidade de compreender criticamente a ruptura entre gerações na temporalidade, Martín-Barbero destaca a importância de pensar a educação a partir da comunicação nessa herança do futuro. Isso pode nos ajudar a pensar o que significa estar alfabetizado nos dias atuais e como nos situamos em relação a isso.

Certas dimensões do conhecimento e da vida apresentam inúmeros desafios para o educador, que, além da capacidade de escrever e ler, precisa emergir na cultura e para isso, não basta ter os livros e dominar os códigos da escrita. Pois, em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber

usar o computador; navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias?

Se parece óbvio afirmar que as mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização e que além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, interpretar, compreender, avaliar, criticar e produzir, supõe-se que estar alfabetizado hoje envolve a apropriação das diferentes linguagens da cultura contemporânea. Ou seja, estar alfabetizado diz respeito à construção da cidadania “real e virtual” e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, e não só pela linguagem escrita (Fantin, 2006a).

Mas em que medida, nós, professores, circulamos por outros tipos de representações da realidade que não acontecem só pela escrita e envolvem as representações visuais, musicais, eletrônicas, digitais e outras que vão além? Em que medida estamos alfabetizados nessas linguagens e estamos trabalhando com essas possibilidades de literacias? As múltiplas literacias envolvem procedimentos teórico-metodológicos diferentes? Possuem questões comuns e/ou especificidades? Vejamos alguns olhares a esse respeito.

3. Diversos olhares sobre a alfabetização midiática, *media literacy* e *digital literacy*

No campo da educação-comunicação muitos autores consideram a mídia-educação como sinônimo de alfabetização ou literacia midiática. O professor e pesquisador britânico David Buckingham diferencia esses conceitos argumentando que

media education é o processo de ensino-aprendizagem sobre os meios e *media literacy* é o resultado – o conhecimento e as habilidades que os estudantes adquirem. (...) *Media literacy* necessariamente envolve ‘leitura’ e ‘escrita’ de mídia. *Media education*, objetiva desenvolver ambos, a compreensão crítica e a participação ativa. Ela possibilita às pessoas jovens interpretar e fazer julgamentos informados enquanto consumidores de mídia; mas também os capacita a tornarem-se produtores de mídia (2005: 4).

Assim, se *literacy* envolve leitura e escrita, *media literacy* necessariamente envolve interpretação e produção de mídia, diz Buckingham (2005: 29)⁷.

Considerando que as formas de comunicação hoje envolvem cada vez mais uma combinação de possibilidades visuais e verbais e escritas, novas literacias são requeridas pelos meios modernos e são tão importantes quanto às consideradas “velhas”. Neste sentido, é difícil não haver um reconhecimento implícito ou explícito da primazia da linguagem escrita: “com todo o respeito à imagem e ao som, elementos fundamentais do conhecimento, sem escrita não tem computador, não tem interatividade, não tem Internet; e podemos acrescentar, não tem cidadania” (Menduni, 2000: 71).

⁷ A partir do termo *television literacy*, o conceito de *media literacy* ganha destaque nos anos 70 nos Estados Unidos, sendo mais usado que *media education*. A noção de *media literacy* chegou à agenda inglesa na década de 80 com educadores interessados no ensino e na linguagem que reconhecia a importância das mídias. Recentemente a ênfase emerge do termo *multiliteracies* (Buckingham, 2005: 35).

Talvez tal primazia ajude a entender porque alguns estudiosos do campo da lingüística não concordam com o termo *media literacy*. Considerando um termo impreciso e enganoso, certos estudiosos de lingüística advertem contra este uso metafórico do termo, argumentando que é necessário distinguir a linguagem escrita de outros modos de comunicação (Buckingham, 2005: 35). Para alguns estudiosos está havendo uma banalização do termo alfabetização e seu uso ligado a linguagens que não envolvem diretamente os códigos do alfabeto está sendo questionado. Por outro lado, analistas de mídia também rejeitam a idéia de que a comunicação visual esteja baseada no domínio de convenções culturais como aquelas aplicadas na linguagem escrita (Messaris *ap.* Buckingham, 2005:36).

Entendendo que a *media literacy* “refere-se ao conhecimento, habilidades e competências que são necessárias para usar e interpretar a mídia”, Buckingham (2005: 36) destaca que as diferentes literacias exigidas pelos diferentes meios envolvem habilidades específicas e estão relacionadas às diferentes formas de usos e interpretações em níveis micro e macro. Como os diferentes meios possuem elementos e estruturas narrativas diferenciadas, a produção de sentidos acontece a partir das habilidades de operar com os códigos das diferentes linguagens e seus instrumentos, como por exemplo, máquinas fotográficas, câmeras de vídeo, computadores.

Assim, *literacy* não é apenas um tipo de *kit* de ferramentas cognitivas que capacitam as pessoas a entender os usos das mídias, e mídia-educação é mais que um curso de treinamento para desenvolver habilidades de uso com as mídias, destaca Buckingham. Para ele, *media literacy* é “uma forma crítica de literacia crítica” (*id.*: 38) que envolve análise, avaliação, reflexão e implica o entendimento do contexto social econômico e institucional da comunicação para saber como ele afeta as experiências.

Nesta perspectiva, *media literacy* envolve a capacidade de decifrar, apreciar, criticar e compor, mas também requer uma ampla compreensão do contexto histórico, econômico e social em que esses textos são produzidos, distribuídos e usados pelas audiências, como destaca Silverstone (2005). E para assegurar esta forma de apropriação, a aprendizagem das mídias deve ser dinâmica e envolver abordagens reflexivas combinadas com análises críticas, com produções criativas e com um consumo crítico.

A estudiosa norte-americana Renee Hobbs (1994) tem trabalhado há muito tempo com o conceito de *media literacy*, entendida como “a capacidade de acesso, análise, avaliação e produção de comunicação em uma variedade de formas”⁸. Esta definição de *media literacy*, de Patrícia Aufderheide – também presente nos trabalhos de Livingstone (2003, 2007) e de Rivoltella (2005) – supõe a capacidade de ler, escrever, falar, escutar, ver criticamente e criar mensagens usando o mais amplo espectro de tecnologias.

A *media literacy* é uma “alfabetização para a era da informação”, diz Hobbs (1994: 2) e para ela significa essencialmente aprender a formular perguntas sobre o que se vê, se observa e se lê. Para tal, é possível usar os mais variados tipos de mensagens e produtos: telenovelas, jornais, filmes, noticiários, documentários, minisséries, publicidade, fotografias, vídeo-clips, serviços *online*, etc.

⁸ Definição de Patrícia Aufderheide (1993) *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MP: Aspen Institute, adotada na conferência patrocinada pelo Aspen Institute em 1992.

Os eixos fundamentais dessa abordagem de *media literacy* ancoram-se nos pressupostos de Masterman, que Hobbs (1994 e 2003) recupera sintetizando suas idéias fundamentais: todas as mensagens são construídas; as mensagens são representações da realidade; as mensagens possuem propósitos relacionados a contextos sociais, políticos e econômicos, éticos, estéticos; os indivíduos constroem significados às mensagens que recebem; cada meio, forma e gênero de comunicação possuem características específicas.

Os eixos da *media literacy* correspondem a uma exigência de maior amplitude semântica do conceito de alfabetização e para Hobbs (2003) dizem respeito à possibilidade de saber:

- *acessar*: ler com bom nível de compreensão; reconhecer e entender diferentes tipos de linguagens; desenvolver estratégias para buscar informação em diferentes fontes; selecionar informações relevantes, processá-las e analisá-las; usar diversos instrumentos tecnológicos;
- *analisar mensagens*: desenvolver uma recepção reflexiva e crítica; analisar forma, estrutura e construção de significados; saber utilizar categorias, conceitos e idéias; interpretar mensagens a partir de conceitos básicos como intenções, audiências, pontos de vista, formatos, gêneros, argumentos, temas, linguagens, contextos; comparar e contrastar informações; identificar fato de opinião; diferenciar causas e efeitos;
- *avaliar mensagens*: relacionar à própria experiência avaliando sua qualidade, veracidade e relevância; interpretar segundo origem das fontes; responder e argumentar a respeito das mensagens segundo conteúdo e complexidade; analisar a mensagem segundo contexto de produção; avaliar forma e conteúdo da mensagem;
- *criar e/ou comunicar mensagens*: aprender a escrever, dizer, criar textos e imagens para uma variedade de propósitos e audiências; usar as próprias idéias e expressá-las claramente; utilizar diferentes tipos de linguagem; selecionar códigos e recursos que permitam à mensagem alcançar seus objetivos; conhecer a gramática e a sintaxe dos diversos meios e das tecnologias da comunicação para saber usar na construção das mensagens e na pós-produção.

Na perspectiva de contextualizar as razões econômicas e sociais da *digital literacy*, o estudioso espanhol José Manuel Pérez-Tornero (2004), considera este conceito similar ao de mídia-educação, e usa o termo *digitisation*, que significa a capacidade de convergência dos diferentes meios de comunicação e dos produtos de mídia híbridos, ou seja, a emergência do universo multimídia e de um encontro entre as diferentes linguagens: áudio, visual, lingüística, numérica, espacial.

Um complexo processo de hibridização lingüística e midiática no universo multimídia gira em torno das possibilidades de *digitisation*. Este fenômeno requer novas habilidades, novos conhecimentos especializados, novos caminhos do pensamento e da ação e novas formas de relações sociais. Em resumo, demanda uma nova cultura digital, uma nova *literacy* (2004: 2).

Para aceitar a similaridade do conceito de *digital literacy* ao conceito de mídia-educação definido pela Unesco, Pérez-Tornero destaca que “apenas precisamos reco-

nhecer o fato evidente que praticamente todas as mídias hoje estão baseadas no uso das tecnologias digitais” (*id.*). Para ele, “*digital literacy* e *media education* se referem a habilidades individuais e coletivas que transcendem o mero *know-how* técnico e operacional. Elas requerem habilidades semióticas, culturais e cívicas e meros conhecimentos técnicos não são capazes para adquirir a verdadeira *literacy*” (*id.*).

Segundo o autor, as quatro dimensões da *digital literacy* podem ser assim resumidas:

- *operacionais*: habilidade para usar computadores e tecnologias da comunicação;
- *semióticas*: habilidade para usar todas as linguagens que convergem no novo universo multimídia;
- *culturais*: um novo desenvolvimento intelectual para a sociedade da informação;
- *cívicas*: um novo repertório de direitos e deveres relacionados ao novo contexto tecnológico.

Como podemos ver, parece que as dimensões da *digital literacy* propostas por Pérez-Tornero são semelhantes, em termos semânticos, aos eixos fundamentais da abordagem de *media literacy* de Hobbs, que tem inspirado diversas sínteses e reflexões, como a do professor e pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella (2005).

Reafirmando a necessidade de adotar uma nova perspectiva de alfabetização, que permita ir além dos limites fixados pela tradição escolar, Rivoltella critica a idéia ainda existente de entender a alfabetização como um conjunto de habilidades e competências relativamente independentes que dizem respeito apenas às formas de leitura e escrita impressa, e não como uma gama de práticas sociais pertencentes às diversas mídias. O autor apóia-se em Hart para destacar que

é necessário estender este conceito de alfabetização além das formas escritas para incluir a vasta gama de outras mídias, e além do “como” (habilidade e competências), incluir “o que” (gêneros, estilos, formatos, códigos, registros). Em outras palavras, o desenvolvimento da nova alfabetização deve expandir-se do ensino da língua mãe para a consciência da língua e, conseqüentemente para a consciência das mídias (*ap.* Rivoltella, 2005: 69).

Para Rivoltella, a idéia de alfabetização que implica na capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens de diversas formas – conceito de Aufderheide anteriormente mencionado – pode ser compartilhada do ponto de vista didático-pedagógico convergindo como “guia de uma escola atenta à inovação: centralidade da aprendizagem, importância da pesquisa, resolução de problemas e trabalho cooperativo, pesquisa de formas alternativas de avaliação e um currículo integrado” (2005: 69).

Assim, se o entendimento de *media literacy* é plural, sua definição continua sendo difícil, e para a estudiosa inglesa Sonia Livingstone isso ocorre porque a *media literacy* é objeto de inúmeros mitos (*ap.* Vieira, 2007: 1). Conceitualizada como característica da tecnologia ou do indivíduo, a dificuldade também reside na demarcação dessas fronteiras. A autora também entende *media literacy* como “as capacidades de acesso, análise, avaliação e criação de mensagens em formas e contextos variados” e esta concepção está alinhada com o que propõe o regulador britânico que promove a literacia dos meios para o setor de mídia e comunicação, OFCOM, Office of Communication.

No contexto da discussão sobre os riscos e possibilidades dos recursos *online* para crianças, Livingstone destaca a idéia de literacia da informação⁹ ligada às questões de democracia, cidadania e participação, e às convergências dos meios e das tecnologias. Para ela, essa idéia decorre da “necessidade de reunir a literacia dos meios e a literacia da informação (*e-strategy, e-culture, e-learning*) conjuntamente num quadro multifactorial, para promover o papel dos cidadãos e sua participação na sociedade” (*ap. Vieira, 2007: 8*).

Deste conceito emerge mais um desdobramento: a literacia da Internet¹⁰, em que é possível identificar as dimensões do acesso, da compreensão, da avaliação e da criação e que segundo Veira (2007: 10), pode ser assim resumida:

- *competência analítica*: compreensão das qualidades formais, do uso e funcionamento da Internet, da construção de *web sites, links*, hipertextos, códigos simbólicos da *web*;
- *conhecimento contextual*: compreensão dos contextos socioculturais, políticos, econômicos em que as informações da Internet são produzidas, distribuídas e consumidas;
- *conhecimento canônico*: quadro de referência sobre *web sites* ‘clássicos’, sua importância, utilidade, confiabilidade e veracidade;
- *competência produtiva*: criação de páginas e conteúdos para a Internet, interpretação, consumo e apreciação da *web*, participação em *chats, groups, e-mails* e *mailing list*, fundamentais para a expressão individual e produção coletiva.

Diante desse quadro, está claro que

cada meio tem o seu alfabeto e através dele constrói símbolos que habitam nosso mundo, concorrem a estruturação da percepção, construindo nossa cultura. A partir desse horizonte de eventos é necessário pensar no papel do espectador e sobretudo da educação (Rivoltella, 2005: 125).

Assim, parece natural que cada meio necessite de um processo de aprendizagem próprio devido às suas particularidades. No entanto, parece que as especificidades e o grau de detalhamento de cada literacia implicam no risco de fragmentar ainda mais os saberes, pois, em que medida a idéia de “alfabetização informacional” não é parte orgânica da dimensão da compreensão de qualquer processo de alfabetização?

Se todo meio precisa de uma alfabetização e se toda linguagem precisa ser apropriada, poderíamos pensar um conceito alargado do que seja alfabetização, conceito que vai se atualizando conforme as demandas da prática social e que dialeticamente pode dar conta das dimensões micro e macro destes processos em suas especificidades e generalidades. Vimos que alguns pilares para tal podem ser utilizados como guia de referência para as diferentes formas e conteúdos no processo de apropriação dos conhecimentos e das práticas que as múltiplas literacias envolvem. Isso nos reaproxima do conceito de *multiliteracies*.

⁹ Conceito também trabalhado por Hobbs (2006).

¹⁰ Ver: “The Internet literacy handbook” (2007). “A guide for parents, teachers and young people”. Disponível *online* http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Media/hbk_en.html (Acesso a 17/12/07).

4. Para além de Babel: as *multiliteracies*

Diante da condição babélica da linguagem humana e de suas possibilidades de apropriação, essa condição pode significar várias coisas. Para Larrosa, “a condição babélica da língua não significa somente a diferença *entre* as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua *na* língua, em qualquer língua. Por isso, qualquer língua é múltipla, assim como *uma* língua singular é também um invento (...)” (2004: 70). Além desse invento que pode ser de filósofos e lingüistas, existem as instituições e os aparatos educativos e culturais que também constroem línguas, destaca o autor.

Sem entrar no mérito da discussão entre língua e linguagem, essa condição babélica também pode significar encontros e desencontros, pois para além da confusão e da catástrofe que o mito de Babel representa, a pluralidade da língua, mais que superação, pode implicar diferentes formas de diálogo e mediação. Babel parece atravessar qualquer fenômeno humano da comunicação e da construção de sentidos e diante da multiplicidade das práticas culturais, mais do que nunca é necessário lidar com suas diferentes formas de tradução, interpretação e apropriação.

Vimos que as diferentes formas de linguagens escritas, audiovisuais, digitais, etc. possuem seus códigos e suas especificidades. Vimos também que o processo para estas aprendizagens é complexo e envolve dimensões básicas que dizem respeito às questões comuns. A partir das especificidades das linguagens e dos meios e aquilo que é comum nos diferentes processos de aprendizagem, podemos ampliar nosso foco de olhar, vendo como os conceitos de literacia se entrecruzam nas múltiplas alfabetizações ou *multiliteracies*.

Se o conceito de *literacy*, hoje é inevitavelmente discutido como *multimedia literacy*, como diz Buckingham (2005: 35), a *digital literacy* “pode ser vista como uma das múltiplas literacias que são requeridas pelas mídias contemporâneas”(id.: 177). Assim, em vez da simples inclusão da *digital literacy* nos currículos, o autor defende uma reconceitualização mais ampla do que se entende por *literacy* e por *autoliteracy* ou autoalfabetização.

Para os que defendem a *multiliteracies*, esta ênfase na pluralidade das literacias não se refere apenas aos múltiplos meios ou modos de comunicação, mas também a natureza social da *literacy* e de suas diversas formas de uso nas diferentes culturas e sociedades. E é por entender a leitura e a escrita como atividades sociais que alguns pesquisadores preferem se referir a ‘práticas de *literacy*’ em vez de apenas *literacy*, diz Buckingham (2005: 38).

Nessa ampliação conceitual, Hobbs (2006) recoloca a idéia de *media literacy* a partir do conceito de *multimedia literacy* e das áreas de síntese emergentes. Situando os termos com *visual literacy*, *media literacy*, *critical literacy*, *informational literacy* e *technology literacy* a autora expande o conceito de literacia em suas formas de expressão e comunicação visual, eletrônica e digital incluindo os respectivos objetos de estudo e análise. Revendo tradições disciplinares e conceitos chaves de algumas das novas literacias, Hobbs (2006: 16) examina o consenso e o dissenso, buscando

um modelo que sintetize esta literatura criada para suportar um trabalho interessado na investigação sobre como os professores transformam as 'grandes idéias' da *multiliteracies* em práticas dentro da sala de aula e em suportes para o desenvolvimento de formas de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Diante disso, a autora elabora três idéias-chave para as *multiliteracies* que dizem respeito a autores e audiências, mensagens e sentidos, e representações e realidades¹¹, individualizando-as num quadro que situa cada literacia. Isso propicia uma visão de sua aplicabilidade e oferece uma visão das ênfases e dos diferentes aspectos de suas semelhanças e diferenças.

Nesta reconceitualização e síntese das diferentes perspectivas,

todas as propostas consideram que as mídias visuais, eletrônicas e digitais são transformação de conhecimento, habilidades e competências requeridas para todo tipo de participação na sociedade contemporânea e estas habilidades são vistas como fundamentalmente vinculadas à práticas intelectuais e sociais conhecidas como *literacy* (New London Group, *ap.* Hobbs, 2006: 20).

Esta compreensão de *multiliteracies* reconhece que "a aquisição e desenvolvimento destas competências requerem mudanças no meio ambiente de aprendizagens" (Buckingham *ap.* Hobbs, 2006: 20) e isso inclui mudanças significativas no ensino e no funcionamento da educação: os projetos, as experiências, o acesso às ferramentas e recursos materiais, as formas de mediação, de organização da sala de aula, etc.

Diante disso, é fundamental pensarmos na alfabetização midiática e nas *multiliteracies* como um repertório de capacidades correlacionadas, algumas mais genéricas e outras específicas das mídias, como enfatiza Bazagette (2005). Nesta perspectiva o processo de ensino-aprendizagem da *multiliteracies* associa-se à arte, à ciência, à narrativa e ao lúdico como linguagens fundamentais em que o sujeito expressa e comunica seus sentimentos, suas idéias e experiências das mais diversas formas: orais, escritas, plásticas, corporais, eletrônicas, digitais.

Como cada linguagem e meio de comunicação possui seus pontos fortes e fracos, o professor precisa aprender a utilizar os diversos tipos de mídia e aprender seus diferentes modos de ensinar, expressar, informar, persuadir e divertir. Isso exige uma formação de professores que lide com a expressão e criação não só a partir do conhecimento científico, mas também da recuperação de suas vivências.

Enfim, pensar o conceito de *multiliteracies* implica pensar não só nas bases teóricas que fundamentam e legitimam tal conceito mas também nas políticas públicas, no investimento e na formação de professores para trabalhar com essa nova perspectiva. E isso não se reduz aos cursos especializados, pois significa pensar o lugar potencial para a mídia-educação nos cursos de formação inicial e continuada no interior das instituições educativas em seus diversos níveis de ensino. Esta formação deve trabalhar com aproximações e distanciamentos das diversas literacias, não só para assegurar o movimento

¹¹ AA (authors and audiences), MM (messages and meanings) and RR (representations and reality).

entre continuidades e rupturas conceituais e institucionais, mas também para recolocar o que é considerado “novo”. Num tempo em que grandes e rápidas mudanças ocorrem numa velocidade espantosa, o envelhecimento do saber precisa ser redimensionado. E embora novos meios demandem novas competências, não podemos ficar sempre à mercê das novidades como algo bom ou mal em si.

Tão importante quanto ressignificar e atualizar certas práticas, é buscar conceitos que possam expressar esse movimento e nessa busca podemos encontrar termos mais amplos e híbridos, que representem a complexidade dessas questões, que guardem e preservem elementos importantes mas que também transformem. Assim, o pensamento e a ação educativa entendidos como práticas culturais podem não apenas estar mais sintonizados com os desafios atuais, mas atuar na construção de um caminho

que reconheça e valorize as novas formas de cultura e os novos modos de agir a que se estão a gerar, mas que não sacrifique, no altar da inovação compulsiva e frenética, a busca incessante do sentido e da qualidade de vida. Seria a procura de espaço para uma espécie de “terceira via” de natureza cultural que possibilite rasgar horizontes a uma nova inteligência do mundo e da vida, capaz de intervir no local, mas com uma compreensão e uma visão global (Pinto, 2005: 262).

Nessa busca de caminhos e de sentidos, o autor se refere a uma “ecologia da comunicação” (*id.*: 263) que entende as práticas comunicativas não apenas como informação e transmissão mas como relação, diálogo e vínculo. Tal idéia pode ser ampliada para as práticas educativas relacionando-se a uma concepção de *multiliteracies* em que se redimensiona o papel do sujeito, seus vínculos e suas relações com o outro, com o entorno social e com o cenário cultural.

5. A construção de outros cenários: a escola estação cultura

Diante dos diferentes olhares sobre os conceitos de literacias dos meios, literacia audiovisual, digital, informacional, literacia da Internet, etc. está mais do que evidenciado que o conceito de alfabetização está assumindo um novo significado nas reflexões teóricas, fruto de um contexto sociocultural em mudanças.

Como síntese provisória, nos aproximamos de uma idéia plural a respeito das *multiliteracies*, entendida como leitura, escrita, compreensão (análise-interpretação-reflexão) e produção de diversos tipos de texto em todas as linguagens (escrita, audiovisual, musical, eletrônica, midiática, digital, etc.). Vimos que alguns eixos comuns das diferentes literacias envolvem o sentido do acesso, da análise (interpretação e reflexão), da avaliação e da criação, levando-nos a pensar nas possibilidades da alfabetização como condição de cidadania “real e virtual”, ainda mais em contextos socioculturais em que nem a leitura e a escrita são apropriadas, o que em alguns casos sugere uma passagem da cultura oral para a digital, desafiando-nos ainda mais.

Resta agora, problematizar como tais conceitos vêm sendo incorporados nas práticas educativas e como as escolas estão lidando com essas mudanças. Afinal, a complexi-

dade que envolve a presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas precisa estar articulada à questão da reconfiguração da escola, da formação profissional e do novo perfil do educador em sua relação com a cultura, mídias e tecnologias.

Esse processo, longe de ser uniforme, é permeado por variáveis que regulam as possibilidades de acesso e participação aos bens culturais e a escola tem um papel importantíssimo na garantia da igualdade de acesso a esses bens. Nesse sentido, a mídia-educação pode reaproximar a escola da sociedade e contribuir para modificar sua imagem e credibilidade, indo além dos discursos que apostam na *renovação, inovação tecnológica e incorporação das tic na escola*, pois tais ações só fazem sentido se significarem uma transformação da escola e da educação em uma perspectiva cultural, que por sua vez está articulada à perspectiva política, econômica e social.

Entre as possibilidades de transformação da escola a partir das dimensões tecnológicas, organizativas e simbólicas, a *abordagem culturalista* (“mídias-culturas” de Jacquinet (*ap.* Rivoltella, 2006: 245) reconhece nas mídias uma relação estrutural com a dimensão política. E se considerarmos a comparação das necessidades atuais com as experiências do renascimento, como Pérez-Tornero o faz, nosso trabalho assemelhar-se-ia à atividade dos humanistas:

nós temos de obter o pensamento universal; prover novas bases para a arte e a educação; responder ao desafio do novo enciclopedismo; (...) assumir o desafio da disseminação pública da Internet como foi da imprensa escrita; e entre outras coisas, convocar a utopia, a imaginação otimista (...) (2004: 4).

Assim, convocando a utopia, podemos reconfigurar o conceito de *escola aberta* e imaginar a *Escola Estação Cultura* entendendo-a como um pólo irradiador de diferentes possibilidades de práticas sociais, culturais, educativas, éticas e estéticas (Fantin, 2006) pensando outras estratégias de envolvimento e participação dos estudantes-escola-família-comunidade no contexto maior da cultura.

A idéia *Escola Estação Cultura* inspira-se no projeto *Estação Memória*¹², onde “tanto a sabedoria acumulada pelos mais velhos, como a interrogação necessária dos repertórios pelos mais novos, encontram possibilidade de expressão, de interação e de reconhecimento, condição necessária à construção da cultura e dos sujeitos que a constituem” (Perrotti, 2003). Assim, a exemplo da *Estação Memória* (Perrotti, s/d, p. 9), a *Escola Estação Cultura* seria marcada pela dupla função de ser uma instituição de ensino e também de acesso e criação de cultura, valorizando a polifonia das diferentes manifestações escolares e artísticas da comunidade, a memória, as histórias e o acesso aos bens culturais. Esse espaço propiciaria diversos tipos de encontros para além do convencional da sala de aula, abrindo-se para perspectivas plurais no campo da mídia-cultura, da inclusão social e digital e da cidadania no sentido de pertencimento social e instrumental.

¹² A idéia da escola como lugar de encontro e passagem por onde circulam pessoas de diversas gerações que transitam pelos diferentes caminhos da cultura, foi inspirada no Projeto *Estação Memória*, coordenado pelo professor Edmir Perrotti, ECA/USP.

Mas se a escola nem cumpre a tarefa básica de que falava Condorcet, como poderia se transformar numa *Estação Cultural*? Ao abrir suas portas para outras direções além da socialização de conhecimentos, a escola permitiria a entrada das mais variadas culturas: a das mídias, a das ruas, a clássica, a moderna, a contemporânea em suas mais diversas manifestações, e isso pode fazer a diferença¹³. Atuando em parceria com organizações culturais, associação de pais, professores e moradores, cinematecas, universidades, as mídias poderiam aí ser usadas para ampliar a expressão das vozes da triangulação estudantes-escola-família.

Como espaço para produção de rádios e jornais comunitários, vídeos e outros materiais, as salas informatizadas da *Escola Estação Cultural* também seriam espaço de cultura “real e virtual” a que a comunidade tivesse acesso. Isso pode parecer ficção quando vemos a depredação de algumas escolas públicas, onde a *res publica*, em vez de ser entendida como algo que é de todos, é entendida como sendo de ninguém. Mas se a comunidade – mais do que ver a escola como uma espécie de terra prometida no horizonte que recua à medida que nos aproximamos dela, como diz Bourdieu – visse nesse espaço outra possibilidade de acesso, inserção e significação, talvez o quadro pudesse ser diferente.

Enfim, a imaginar a *Escola Estação Cultural* pode significar a inspiração que necessitamos para praticar o conceito de *multiliteracies*, pois se há muitas definições do que pode ser *media literacy*, literacia dos meios ou alfabetização digital e/ou midiática, o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea e na educação. Afinal, quem trabalha com educação trabalha com regras e normas, mas também com desvios e transgressões, por isso a importância de ampliarmos nosso conceito de alfabetização e imaginarmos outra possibilidade para a escola. Uma escola que seja *usina de significação*, e que a vivência da literacia signifique experiências de interação, conhecimento, aprendizagem, participação e cidadania.

Bibliografia

- Bazalgette, C. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. In *Boletim MED*, n.º 3, Roma, 2005.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados.
- Buckingham, D. (2005). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália*. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.
- Fantin, M. (2006 A) As crianças interagindo nos cenários contemporâneos: a “escola estação cultural” UFSC, Florianópolis, (mimeo).
- Fantin, M. (2007) Alfabetização midiática na escola. In Anais do 16.º Congresso de Leitura do Brasil COLE, Campinas: Unicamp.
- Freire, P.(1977). *Educação como prática da liberdade*. 7.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdade e Método II*. Petrópolis, Vozes.

¹³ Alguns programas vêm sendo desenvolvidos em algumas cidades brasileiras nos moldes da estratégia da Unesco de combater a violência e a exclusão social, em que escolas e ONG realizam atividades esportivas, musicais e artísticas envolvendo a comunidade nos finais de semana. No entanto, a proposta da *Escola Estação Cultural* não se limita ao fim de semana.

- Hobbs, R. (1994). Teaching Media Literacy – Yo! Are you Hip to This? In: <http://renee-hobbs.org/renee%20web%20site/Publications/Yo%20Are%20you%20Hip.htm> (acesso a 16/12/07)
- Hobbs, R. (2003). Lo que docents y estudiantes deben saber sobre los medios. In: http://renee-hobbs.org/renee%20web%20site/Publications/lo_que_docentes_y_estudiantes_de.htm (acesso a 16/12/07)
- Hobbs, R. (2006). Multiple Vision of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Synthesis. In: <http://renee-hobbs.org/renee%20web%20site/publications/Hobbs%20final%20PDF%20Literacy%20and%20Technology%20Vol%202.pdf> (Acesso a 17/12/07)
- Jobim e Souza, S. e Gamba Jr., N. (2002). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: <http://www.anped.org.br/25/ sessoespeciais/solangejobimsouza.doc>
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Livingstone, S. (2003). What is media literacy? Disponível online http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc (Acesso a 10/11/07)
- Livingstone, S. (2005). Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom. In: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrssl/aml (Acesso a 05/10/07)
- Livingstone, S. (2007). Mapping the possibilities for beneficial on line resources for children: issues of trust, risk and media literacy. Disponível online http://www.leipzig-eu2007.de/en/scripte/pull_download.asp?ID=7 (Acesso a 17/12/07)
- Martin-Barbero, J. (1998). Herdando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. In *Cultura y Educación* n.º 9, Universidad de Salamanca, Salamanca
- Menduni, E. (2000). *Educare alla multimedialità*. Florença: Giunti
- Pasolini, P.P. (1990) *Jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense
- Pérez-Tornero, J. M. (2004). Digital Literacy and Media Education: na Emerging Need. In: <http://www.e-learningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&dclid=4935&dclidng=6> (Acesso a 16/12/07)
- Perroti, E. (s/d) Station Mémoire: une façon de dire des histoires aux enfants (mimeo)
- Perroti, E. (2003). Estação Memória. http://www.museudapessoa.net/hotsites/seminario/leia_mais4.htm (Acesso a 01/01/06)
- Pinto, M. (2005). A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. In *Comunicar*, 25, (pp. 259-264).
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola, 2005.
- Rivoltella, P. C. (2006) *Screen Generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milão, Vita & Pensiero.
- Silverstone, R. (2005). *Por que estudar a mídia*. 2.ª ed. São Paulo, Loyola.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In *Educação e Sociedade*, n.º 81. Campinas: Cedes, pp.143-60.
- Soares, M. (2005). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vieira, N. (2007). As literacias e o uso responsável da Internet. In V Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, SOPCOM, Comunicação e Cidadania. Trabalho apresentado na Sessão Temática Comunicação e Educação. Braga, UMinho.

Media literacy como prática social: objetivos e abordagens pedagógicas

Alexandra Bujokas de Siqueira*

Resumo

Com a chegada da TV digital e com a popularização da Internet, uma das questões que emergem neste cenário é: afinal, as tecnologias digitais melhoram ou pioram as habilidades de leitura e escrita? O conhecimento gerado no campo da comunicação midiática também pode contribuir para expandir a compreensão do papel das tecnologias de mídia na educação a partir da abordagem da chamada *media literacy*. O presente artigo reúne conceitos e experiências produzidos principalmente na Inglaterra, país que começou a migrar para a plataforma digital de TV em 1998 e que, desde 2003, implementa uma política pública *media literacy*. O conteúdo está dividido em quatro partes: a primeira recupera aspectos históricos relevantes da migração digital inglesa, que justificou a implementação de uma política específica de educação para a mídia. A segunda parte sintetiza os fundamentos da *media literacy* como área do conhecimento, suas propostas e seus métodos, especialmente para a educação escolar. A terceira traça um breve panorama histórico da experiência brasileira na área e a quarta parte descreve uma proposta prática criada pelo *English and Media Centre* de Londres: uma atividade de *media literacy*, usando o programa Big Brother, para ensinar como a mídia funciona.

Palavras-chave: plataformas digitais; *media literacy*; educação escolar

1. Introdução

No momento em que os recursos da televisão digital tornam-se disponíveis, profissionais e pesquisadores das áreas de comunicação e educação são convocados para olhar a tecnologia mais de perto, propor formas de uso, encontrar soluções para problemas de ordem técnica, política e pedagógica, enfim, tomar partido.

* Professora do curso de Jornalismo da Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauri, SP, Brasil. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista e pós-doutora em *Media Studies* pela Open University, Inglaterra (bujokas@uol.com.br).

Os benefícios e os problemas da migração para a TV digital, ao menos no caso brasileiro, há algum tempo são tratados na imprensa, com ênfase nas disputas em torno de padrões tecnológicos a serem adotados. Em menor escala, fala-se das questões de ordem política e cultural. Menos ainda se fala de questões de ordem educacional, que, assim como os problemas de ordem técnica, irão determinar o modo como as futuras gerações irão usar os benefícios: se como meras consumidoras ou se também como cidadãs.

No âmbito acadêmico, brasileiro e internacional, diversas discussões exploram questões como inclusão digital, novas habilidades de leitura e escrita que emergem das plataformas digitais, formação do professor para usar tecnologias. Embora de caráter menos conflitante do que aquele visto na imprensa, o debate acadêmico, genericamente falando, ainda gira em torno de duas posições díspares: o da educação para a resistência ao discurso hegemônico dos meios de comunicação e o da necessidade urgente de preparar as pessoas para usufruírem das maravilhas que as tecnologias têm a oferecer (Hobbs, 2004). Embora nem sempre entrem em conflito explícito, essas duas abordagens são identificadas com facilidade e trazem implícita a pergunta: afinal, as tecnologias digitais melhoram ou pioram as habilidades de leitura e escrita?

Evidentemente, trata-se de uma pergunta ampla, com respostas complexas, que emergem conforme o olhar das diversas áreas da ciência que se comprometem com tal questão. Da psicologia à lingüística, uma diversidade de abordagens e interpretações vêm sendo compartilhadas. O conhecimento gerado no campo da comunicação midiática também pode contribuir para melhorar a compreensão do papel das tecnologias de mídia na educação a partir, por exemplo, da abordagem da chamada *media literacy*.

Neste contexto, o presente trabalho procura oferecer alguma colaboração, reunindo conceitos e experiências produzidos principalmente na Inglaterra – país que começou a migrar para a plataforma digital de TV em 1998 e que, desde 2003, implementa uma política pública *media literacy*.

Para tanto, o conteúdo aqui reunido está dividido em quatro partes: a primeira recupera aspectos históricos relevantes da migração digital inglesa (que justificou a implementação de uma política específica de educação para a mídia), a segunda parte sintetiza os fundamentos da *media literacy* como área do conhecimento, suas propostas e seus métodos, especialmente para a educação escolar. A terceira parte descreve alguns fragmentos significativos da experiência brasileira neste campo, numa perspectiva histórica: parte-se do rádio educativo, na década de 1930, passando pelas ações e pesquisas dos anos 80 e 90 até alcançar estudos recentes sobre políticas públicas (ou falta delas) para a mídia-educação. Finalmente, a quarta parte descreve uma experiência concreta: uma atividade de *media literacy*, usando a linguagem da TV, através do estudo do programa Big Brother.

2. Breve relato da experiência britânica

A perspectiva britânica sobre o papel dos meios de comunicação eletrônicos já é bastante conhecida (Leal Filho, 1997): desde o surgimento das tecnologias de radiodifusão, ainda nos anos 30, os ingleses mantiveram mecanismos de regulamentação para garan-

tir a diversidade, a pluralidade e o equilíbrio de conteúdos e vozes nos cinco canais que compunham o chamado *Public Service Broadcasting* (BBC1, BBC2, ITV, Channel4 e Five).

Entretanto, com a migração para as plataformas digitais, o número de canais poderá ser 100 vezes maior – eram três canais de televisão disponíveis na Inglaterra nos anos 80, hoje são 250, com mais de 400 mil horas de programação semanais, segundo o documento governamental “A New Future for Communications” (DCMS/DTI, 2000). Conseqüentemente, a abundância tornou impraticável o histórico controle, e a saída encontrada pelo governo para contornar esse problema foi a elaboração de uma ampla política de educação pública para usar os meios. O raciocínio básico é o de que, ao equipar os cidadãos com os instrumentos cognitivos adequados, eles podem se tornar usuários autônomos das mídias, com capacidade de escolha e autorregulação.

A busca de novos mecanismos de regulação das tecnologias de mídia começou com a elaboração do *white paper* “A New Future for Communications” (DCMS/DTI, 2000). Este documento sintetiza o contexto, os desafios e as propostas do governo para conduzir a migração para as plataformas digitais de comunicação. Em linhas gerais, a análise se fundamentou em quatro conceitos: abundância, convergência, interatividade e interesse público. Além da super oferta de canais, a tecnologia permite, ao mesmo tempo, a transmissão dos chamados “teletextos”, páginas com texto e gráficos atualizados de forma instantânea, que funcionam como um sistema multimídia. O sistema também permite a comunicação de duas vias. Com a instalação do chamado “set-top box” (o aparelho que recebe e descodifica o sinal digital para a TV) mais uma conexão de Internet, o espectador pode mandar e-mails, telefonar e enviar sua própria imagem para um programa, ao vivo. Portanto, num só aparelho, as pessoas podem assistir programas informativos, educativos e de entretenimento, receber dados, enviar mensagens de texto, som e imagem.

Trata-se, portanto, de um cenário que requer a massificação das habilidades de leitura e escrita em mídia, por causa da interatividade. De acordo com o *white paper* (DCMS/DTI, 2000, p. 36), “a disseminação da TV, do rádio, dos jornais e revistas e agora da Internet tem feito a sociedade mais democrática. Nesses locais, antes a informação era privilégio de poucos, agora está nas mãos de qualquer pessoa”. Entretanto, na prática, a ausência de uma ação efetiva, que capacite as pessoas para usar as tecnologias, pode pôr o potencial a perder.

O diagnóstico do *white paper* orientou a elaboração do *Communications Act* que, entre uma diversidade de outras medidas, criou o Ofcom, *Office of Communications*, o novo órgão regulador. A 11.ª seção da lei atribuiu ao Ofcom a tarefa de encorajar o surgimento de sistemas de educação para a mídia, além de promover pesquisas que fornecessem dados para projetos promovidos pela sociedade civil nessa área.

Tão logo assumiu seus poderes, em Dezembro de 2003, o Ofcom lançou uma consulta pública para elaborar uma declaração de princípios para a política de *media literacy*. As respostas dadas resultaram na publicação de um documento chamado “Ofcom’s strategy and priorities for promoting media literacy – a Statement” (Estraté-

gias e prioridades do Ofcom para promover a “literacia” em mídia – uma declaração) (Ofcom, 2004). Neste texto, o órgão descreve três campos prioritários de atuação: pesquisa, parcerias e criação de um sistema nacional de classificação de materiais audiovisuais.

No campo das parcerias, o Ofcom reúne instituições ligadas a projetos de educação formal e não-formal, da escola básica à universidade. O sistema educacional deve-se comprometer em fornecer oportunidades para as pessoas aprenderem sobre mídia, através de habilidades e de níveis de conhecimento que vão-se tornando mais complexos. Cabe às universidades desenvolver pesquisas para informar as futuras prioridades e desafios. Por outro lado, o sistema de educação não-formal também deve se engajar. São as bibliotecas, comunidades *online*, centros de arte etc., que podem ensinar sobre mídia às pessoas que não freqüentam os bancos escolares. A família, as creches, as organizações de monitoramento da mídia também podem reverter suas experiências em ações educativas. Ao Ofcom caberá a tarefa de liderar a coordenação de parcerias entre todos esses atores.

No campo das pesquisas, foram feitas duas abordagens. Primeiro, uma ampla pesquisa de campo focou cinco grupos específicos: crianças e jovens, adultos, idosos, grupos étnicos minoritários e deficientes físicos, nas diversas regiões do Reino Unido, e investigou o modo como essas pessoas estão se apropriando dos recursos tecnológicos (Ofcom, 2006). Foram realizadas 2 357 entrevistas semi-estruturadas em 303 localidades do país, com perguntas planejadas para investigar a qualidade do acesso às mídias, o nível de compreensão do seu funcionamento e a capacidade de criar conteúdos usando as plataformas digitais.

Os resultados sugerem que as crianças têm mais capacidade de acessar às tecnologias, mas são mais vulneráveis, porque não compreendem bem os mecanismos institucionais de funcionamento dessas mídias. A maioria da população adulta tende a usar as plataformas em termos mais tradicionais, isto é, desprezando um pouco a interatividade permitida pelas redes digitais. A maioria dos entrevistados conhece os mecanismos de regulação e financiamento da TV e do rádio, mas esse número é menor entre os mais jovens.

O Ofcom também encomendou duas pesquisas acadêmicas para reunir o conhecimento desenvolvido na Inglaterra sobre educação para os meios. Uma equipe liderada pelo professor David Buckingham, da Universidade de Londres, se encarregou de reunir o material voltado à educação infantil e jovem. Outra equipe, liderada pela professora Sonia Livingstone, da *London School of Economics and Political Science*, enfocou a educação de adultos.

A pesquisa liderada por Buckingham (Buckingham *et al*, 2005) mostrou que os jovens possuem índices elevados de conhecimento sobre como acessar conteúdos usando tecnologias, seja na Internet ou na TV digital, mas ainda há pontos fracos. O grau de compreensão não é muito claro: embora a capacidade de separar ficção de realidade seja mais comum, os jovens ainda são inexperientes quando o assunto é identificar os modos de persuasão da publicidade, principalmente através das novas mídias.

No quadro identificado pela pesquisa liderada por Livingstone (Livingstone, Van Couvering e Thumin, 2005) uma das principais lacunas do conhecimento até agora produzido na Inglaterra viria da incapacidade de pesquisadores e profissionais em compreender melhor em que medida as pessoas adultas conseguem localizar realmente os conteúdos que procuram, ou simplesmente aceitam o que as corporações de mídia oferecem, e em que medida elas conseguem controlar a penetração desses conteúdos em seus lares, a fim de proteger a si mesmas e aos seus familiares daquilo que não lhes convém.

Neste contexto, a criticidade como conceito assume importância central, e os estudiosos da área precisam urgentemente entender o que ela é, para que serve e como pode ser aprendida. Caso este conceito não seja tomado com seriedade, o direito à informação não será exercido com propriedade. Conforme Livingstone, Van Couvering e Thumin (2005, p. 4):

A revisão dessa imensa e diversificada literatura sugere que a audiência compreende, gosta e confia em muitos gêneros televisivos, mas é pouco claro se a confiança está sempre associada à boa compreensão ou ao julgamento crítico, especialmente em relação às notícias. Com a proliferação dos canais de informação, as pesquisas sugerem que muitos espectadores são dominados pela multiplicidade de fontes de informação, e que eles acham muito difícil avaliar e comparar versões.

O breve relato da experiência britânica na condução da política pública de *media literacy* traz à tona uma série de questões pertinentes para o nosso país. Em primeiro lugar, devemos nos perguntar se não é hora de nós também pensarmos numa ação mais efetiva, em âmbito nacional, para promover a educação especificamente planejada para melhorar a consciência pública sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação. Em segundo lugar, nós também precisamos de uma ampla pesquisa para compreender a extensão e qualidade do conhecimento produzido no Brasil sobre educação para as mídias, e assim identificar nossas lacunas conceituais, como alerta Livingstone. Especificamente no campo da educação escolar, precisamos definir os parâmetros para a pesquisa empírica de base, baseada na sala de aula, com o objetivo de criar e testar metodologias de ensino apropriadas para promover a *media literacy*. Para isso, pode ser útil conhecer melhor alguns conceitos e abordagens da experiência internacional.

3. *Media Literacy*: o que é e como funciona

O termo *media literacy* vem sendo empregado na literatura acadêmica em língua inglesa desde pelo menos os anos 60, quando a chamada “segunda geração” dos pesquisadores da teoria da leitura (Tyner, 1998) aprofundou a compreensão dos diversos usos dessa habilidade. De lá para cá, o conceito foi ganhando forma e desdobramentos e, atualmente, com pequenas variações, pesquisadores e instituições envolvidos na área aceitam como definição de *media literacy* “a habilidade para acessar, compreender e criar comunicação, numa variedade de contextos” (Ofcom, 2004).

Media literacy, portanto, se refere a um conjunto de habilidades específicas, que envolvem questões de natureza técnica e informacional, e que são socialmente constituídas. Por extensão, o termo vem sendo usado para se referir à ação pedagógica necessária para promover tais habilidades. Nesse sentido, *media literacy* algumas vezes toma o lugar do termo *media education*. Longe de entrarem em disputa, esses dois termos tendem a se agregar, para constituir um campo interdisciplinar e expandido do conhecimento, que reúne contribuições de diversas ciências, tais como a psicologia, a sociologia, a lingüística e a semiótica. Tradicionalmente, os campos da comunicação e da educação têm-se empenhado em investigar problemas relativos ao uso das mídias em contextos educativos.

A natureza das dimensões técnica e informacional da “literacia em mídia” são exploradas por Tyner (1998). Como habilidades técnicas essenciais para esse tipo de leitura a autora considera: 1. compreender a infra-estrutura e as propriedades físicas do aparato tecnológico utilizado; 2. conhecer o design, as ferramentas e a distribuição de mecanismos do sistema. As habilidades de natureza informacional envolvem conhecer: 1. os mecanismos pelos quais a mídia molda a configuração do discurso, em função das condições de produção e dos limites impostos pela linguagem; 2. o estilo do discurso, moldado pelas intenções do autor e pela sua posição social. Assim, os conhecimentos de caráter mais técnico são especialmente importantes para desenvolver a habilidade de acessar e criar comunicação. Os conhecimentos de ordem informacional são fundamentais para desenvolver as habilidades de compreender e criar. De acordo com Ofcom (2007, documento eletrônico):

Pessoas literadas em mídia deveriam ter habilidades para, por exemplo, usar um guia eletrônico para encontrar um programa que desejam assistir e deveriam saber dizer se concordam ou não com o ponto de vista do produtor – e não apenas dizer se gostaram ou não gostaram do programa. Elas também deveriam saber reconhecer em que medida o produtor está tentando influenciá-las de alguma forma, e deveriam saber interagir com o programa, usando os recursos de interatividade da TV ou o telefone. E elas deveria saber responder ao programa escrevendo ou mandando e-mails para o radiodifusor responsável, manifestando seus próprios pontos de vista sobre o tema do programa. As pessoas deveriam também ser capazes de usar as tecnologias de comunicação para criar seus próprios conteúdos em áudio e vídeo.

Trazido para o contexto da educação escolar, o conceito genérico de *media literacy* se desdobra em quatro competências básicas, segundo o Qualifications and Curriculum Authority – QCA (2003): 1. saber aplicar os conceitos-chave do campo das teorias da comunicação, 2. saber analisar e interpretar textos midiáticos, 3. saber produzir e avaliar o resultado da produção, 4. conhecer e compreender temas e debates sobre a mídia. O Quadro 1 descreve tópicos que desenvolvem cada uma das quatro habilidades.

Quadro 1 – Habilidades e tópicos para a Media Literacy

HABILIDADE	TÓPICOS PARA SEREM DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA
Saber aplicar conceitos-chave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar conhecimento e compreensão da linguagem midiática, das formas e convenções; 2. demonstrar compreensão de conceitos-chave como representação, gênero, narrativa, ideologia, instituições de mídia e comportamento da audiência; 3. saber aplicar esses conhecimentos em casos concretos
Saber analisar e interpretar textos midiáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. saber desconstruir textos e produzir análises; 2. oferecer interpretação ao texto; 3. comparar e contrastar textos midiáticos; 4. identificar as leituras possíveis ao texto midiático
Saber produzir e avaliar o resultado da produção	<ol style="list-style-type: none"> 1. ter consciência de como funcionam as práticas de produção midiática; 2. saber construir um produto midiático em menor escala; 3. demonstrar consciência sobre e habilidade técnica com tecnologias midiáticas elementares; 4. saber avaliar o resultado de uma produção em função dos objetivos previamente definidos
Conhecer e compreender teorias midiáticas, temas e debates	Demonstrar conhecimento de mídia em relação ao contexto social mais amplo, incluindo questões de carácter institucional, político e de audiência

Como se vê, a proposta do QCA faz referência a um amplo conjunto de conhecimentos, unindo as habilidades definidas pela *media literacy* com as abordagens pedagógicas propostas pela *media education*. Trata-se de um repertório bastante extenso, aparentemente difícil de ser implementado na prática da sala de aula, mas há propostas.

Entre as diversas proposições de encaminhamento prático existentes, aqui será comentada a sugestão do New London Group (Cope e Kalantzis, 2000), uma equipe formada por pesquisadores ingleses, estadunidenses, australianos e sul africanos, que começaram a se reunir em 1994, para pensar coletivamente no futuro do ensino da leitura e da escrita, levando em conta as mudanças que estão ocorrendo nos campos do trabalho, da vida pública e da vida pessoal, principalmente por causa do avanço da globalização e das tecnologias digitais.

Os pesquisadores do New London Group propõem o termo *multiliteracies* para caracterizar o conjunto de habilidades de leitura e escrita necessárias tanto para a empregabilidade quanto para a participação política e cultural contemporâneas.

Em linhas gerais, os autores argumentam que a complexidade das tarefas exigidas para o pleno acesso à linguagem e ao conteúdo das plataformas digitais requer que as pessoas dominem diversas “gramáticas” vindas de áreas como a lingüística, a análise do discurso, o design visual, a linguagem do corpo, a leitura do espaço e das sonoridades. Para tanto, eles trabalham na criação de uma “gramática funcional”, que eles chamaram de “multimodal”, e que reúne elementos de diversas áreas do conhecimento para serem aplicados nas atividades de leitura e escrita verbal e não-verbais. Tal gramática,

eles chamaram de “design das multimodalidades”. Eles estão falando na criação de um sistema de conhecimentos metalingüísticos aplicáveis a situações diversas nos mundos do trabalho, da vida pública e da vida pessoal, que levem em conta o modo como a mente funciona, na sociedade e na sala de aula (Cope e Kalantzis, 2000).

Unindo as idéias de mente socialmente incorporada e de design multimodal, o New London Group propôs uma “pedagogia das multiliteracias” baseada em cinco etapas de trabalho: 1. A prática situada, segundo a qual, qualquer que seja o objetivo da atividade de ensino e aprendizagem, ela partir de atividades significativas para a comunidade, e implica num jogo de papéis, em que as pessoas vivenciam a posição delas mesmas e de outros, experimentando o diferente e até o oposto; 2. A realização de experiências com os designs de significado disponíveis, isto é, com projetos de idéias tornados manifestos através das diversas mídias, em discursos constituídos. Basicamente, a tarefa da educação é fornecer oportunidades de experimentação dessas ordens do discurso, a fim de capturar o modo como os discursos se inter-relacionam. Cada uma dessas ordens do discurso possui convenções particulares, em termos de texto, imagem, som, posturas. Esses significados disponíveis devem passar por processos de “re-designing”, que são as atividades pedagógicas para se apropriar de um discurso, de uma mensagem pronta e trazê-la para o contexto da aprendizagem; 3. A instrução explícita, que se refere à intervenção do professor em momentos significativos da passagem do “designing” para o “redesigned”. São situações onde se usa a transmissão direta, que permite ao estudante adquirir informação explícita no momento em que ela é mais útil. Conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 34) “o que caracteriza a instrução explícita é o uso da metalinguagem que descreve forma, conteúdo e função do discurso da prática”; 4. A abordagem crítica, que consiste em encarar a prática em questão como parte de um contexto histórico e social mais amplo, com valores, ideologias e posições políticas em disputa. Assim, a partir do discurso desconstruído e redesenhado, o estudante deve ser levado a identificar os valores e as explicações que estão em disputa, quem as está disputando e a fazer hipóteses sobre porque essas pessoas estão participando de tal disputa simbólica; 5. A prática transformada, na qual estudantes e professores devolvem a mensagem ao seu contexto de origem – a prática situada – para poderem refletir com mais consistência sobre a natureza da mensagem, seus propósitos, sua metalinguagem. Essa é a fase da prática transformada, em que fragmentos da realidade, metalinguagem e conhecimento teórico se juntam na mente do aprendiz.

No fundo, a idéia de multiliteracias não traz grandes inovações de conteúdo. Sua maior contribuição talvez seja a de fornecer um arranjo de conhecimentos dispersos por outras áreas, que tradicionalmente se ocupam das questões da leitura e da escrita.

Portanto, unindo o conjunto de habilidades que compõem a chamada *media literacy* e as abordagens pedagógicas propostas pela *media education*, cria-se um contexto razoavelmente consistente, a partir do qual podem ser retiradas idéias práticas de “como fazer” para formar leitores críticos e usuários competentes da abundância de informações potencialmente possível com a migração para as plataformas digitais de radiodifusão.

4. Breve relato da experiência brasileira

Embora o objetivo principal do presente texto seja compartilhar a abordagem britânica da mídia-educação com os falantes da língua portuguesa, um breve relato da experiência brasileira é importante para se compreender melhor a natureza e o potencial deste campo específico do trabalho educativo na nossa realidade.

Os contextos teórico e prático das relações entre mídia e educação já são conhecidos e praticados no Brasil desde, pelo menos, os anos 30, quando Roquete-Pinto de Macedo fundou a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, a primeira emissora brasileira com caráter exclusivamente pedagógico. Antes disso, Roquete-Pinto já havia planejado o emprego do cinema educativo ao criar, em 1910, a filмотeca do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Mais tarde, em 1936, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs ao presidente Getúlio Vargas a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince). Conforme Roquete Pinto (2003, p. 15):

Com o decreto 378, de 13 de janeiro de 1937, que reformou o Ministério da Educação, foi o Ince definitivamente incluído no quadro de serviços públicos. Sua função era documentar todas as atividades brasileiras em ciência, educação e cultura e de caráter popular, para difundí-las, principalmente, na rede escolar.

As primeiras iniciativas brasileiras se enquadravam naquilo que Belloni (2005, pp. 8-9) classifica como “comunicação educativa” e que difere da “mídia-educação”. Conforme a autora, enquanto a comunicação educativa usa as mídias como ferramentas pedagógicas para ensinar outros assuntos, a mídia-educação faz dos meios objetos de estudo escolar.

Historicamente, ações no campo da mídia-educação também vêm sendo realizadas. Basta lembrar do projeto “LCC – Leitura Crítica da Comunicação” desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social desde os anos 80 (UCBC, 2005) e do “Programa Formação do Telespectador” desenvolvido pela Universidade de Brasília em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina nos anos 80 e início dos 90 (Belloni, 2005), entre uma diversidade de outras iniciativas.

Outro marco importante da experiência brasileira foi a realização do oitavo encontro da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), em 1985, intitulada “Comunicação e Educação: caminhos cruzados”. O encontro resultou na publicação de um livro (Kunsh, 1986) que é representativo da diversidade de aspectos envolvidos no tema principal das relações entre mídia e educação: propostas de uso do jornal na escola (Nogueira, 1985), produção e reprodução de vídeos (Oliveira, 1985), formação de educadores para o estudo da comunicação na escola (Cagnin, 1985), mobilização comunitária (Freitas, 1985), entre outros. Já naquela época, pesquisadores brasileiros estavam investigando, inclusive, formas de usar a informática na sala de aula, como relata Valente (1985), num artigo sobre as aplicações do ambiente LOGO¹ na educação de crianças com deficiências motoras.

¹ Criado por pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) no final da década de 70, o ambiente LOGO é um sistema de computador que pode ser aplicado em diversas atividades educativas para ensinar lógica, matemática, comandos

Cerca de uma década depois, o uso que professores e alunos faziam das mídias e o modo como os professores utilizavam os meios de comunicação na escola foi objeto de uma ampla pesquisa coordenada por Citelli (1999), primeiro focando os estudantes, entre 1992 e 1994, depois focando os professores, entre 1996-98. Tendo como objetivo investigar como se dava a circulação dos textos “não-escolares” na sala de aula, o autor constatou que, embora professores e alunos conversassem sobre a televisão e suas polêmicas nos intervalos, esse tema praticamente não era tratado no período formal da aula, quando os docentes tendiam a se ater aos conteúdos “clássicos” dos programas oficiais, traduzidos nos livros didáticos. Tal fenômeno foi observado na época em que algumas políticas públicas voltadas à inclusão das mídias na escola estavam sendo postas em prática, tais como a TV Escola² e o Proinfo³. Na época, Citelli (1999, p. 216) caracterizou o momento registrado na pesquisa como “de passagem”, em que a escola requisitava mudanças, mas ainda não havia encontrado mecanismos para pôr em prática as transformações necessárias.

De certa forma, este é o cenário que ainda se mantém no Brasil: embora haja uma grande diversidade de experiências isoladas, que vêm trazendo inovação às práticas pedagógicas, a mídia-educação ainda não se firmou como área do conhecimento institucionalizada nas escolas brasileiras. Uma das razões para a persistência de tal lacuna é apontada por Seligman (2008), que investigou em que medida documentos oficiais do governo federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referenciais e parâmetros curriculares nacionais, pareceres do Conselho Nacional de Educação) se referem ao uso das mídias na escola. Uma das principais conclusões da autora é que, no teor desses documentos, as mídias são, por um lado, tratadas de maneira instrumental, vistas como recursos que podem incrementar o ensino dos conteúdos curriculares e, por outro, possíveis objetos de análise, que integram o rol de textos que circulam na escola. Em momento algum a autora identificou a preocupação explícita em elaborar políticas e diretrizes para tornar a mídia, por si própria, um objeto de estudo, com objetivos, referenciais curriculares e procedimentos próprios, a exemplo do que acontece com outras áreas do ensino.

Aqui, talvez, fecha-se uma espécie de círculo vicioso: na falta de uma política pública específica para promover a mídia-educação nas escolas brasileiras, os professores não contam com recursos apropriados, tais como diretrizes pedagógicas e materiais instrucionais; na falta de tais recursos, as comunidades escolares não atentam para a relevância do assunto, o que talvez reforce a manutenção da ausência das políticas.

de programação etc., para alunos do Ensino fundamental à universidade. O programa consiste numa espécie de robô, no formato de uma tartaruga, que obedece aos comandos do usuário. O LOGO sofreu diversas atualizações e possui, inclusive, versão em português e módulos de aplicação de recursos de inteligência artificial.

² A TV Escola é um canal gerenciado pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação, e foi proposta durante a elaboração do Planejamento Estratégico do MEC para o período 1995-98. Estimativas atuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) apontam que a TV Escola atinge cerca de 400 mil professores em 21 mil escolas públicas do país.

³ Criado em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), financia a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, tão logo o Brasil entre na corrente da promoção da *media literacy*⁴, talvez uma das requisições mais urgentes seja a produção de recursos educacionais apropriados, para que até mesmo os professores sem formação adequada possam começar a praticar a mídia-educação.

Para concluir este artigo, o próximo item descreve um recurso pedagógico retirado da experiência britânica: o estudo do programa Big Brother, a partir da perspectiva da *media literacy*. Trata-se de uma unidade do livro *The Media Book* (Grahame e Domaille, 2001), material didático específico sobre mídia, para ser usado nas escolas secundárias inglesas, equivalentes ao nosso Ensino Médio.

5. *Media Literacy*, educação escolar e o Big Brother

A unidade número 8 do livro *The Media Book* (Grahame e Domaille, 2001) aplica conceitos e práticas pedagógicas referentes à *media literacy*, comentadas anteriormente: são sete atividades que tratam da linguagem, do comportamento da audiência e das instituições de mídia. Usando a idéia de prática situada (Cope e Kalantzis, 2000), os autores organizam a introdução ao estudo a partir de um diagrama que, ao ser respondido pela classe, traz à tona o conhecimento implícito, sob diversas perspectivas, que vão da análise das técnicas de produção e de edição, à investigação dos motivos que levam as pessoas a assistirem esse tipo de programa. A partir do conhecimento explicitado pelo diagrama, os estudantes passam a desenvolver as seguintes atividades:

1. Investigar qual é o gênero do programa Big Brother: em que medida emprega técnicas de documentário, de *games* televisivos e de narrativas de ficção;

2. Em que medida as técnicas de produção usadas influenciam no resultado que o telespectador vê. Nesse momento, são transmitidas informações adicionais sobre as rotinas de produção;

3. Quais recursos da linguagem televisiva são usados para criar a identidade do programa – vinheta de abertura, cenários, postura da apresentadora e dos concorrentes, conteúdo sintetizado pela edição do programa (62 horas de vídeo que resultaram na veiculação de 90 segundos de cenas da expulsão de um membro do grupo). Juntas, essas três atividades realizam as “experiências com designs disponíveis”, segundo a terminologia do New London Group.

4. Pesquisa de audiência, em que cada estudante entrevista pessoas que gostam e pessoas que odeiam o Big Brother. Esse material será utilizado posteriormente, na atividade de simulação;

5. Pesquisa sobre as origens do termo “Big Brother”, no romance de George Orwell e no projeto elaborado pela Endemol, empresa que detém os direitos autorais do programa. Adicionalmente, o livro fornece informações tanto sobre o romance e seu autor, quanto sobre a empresa – quem são os proprietários e quais outros programas são produzidos pelo grupo. Novamente, são situações de instrução explícita, que servem para o estudante investigar como dois discursos diferentes (o literário e o televisivo comercial) se relacionam.

⁴ Veja-se, por exemplo, o Media Literacy Charter, do qual Portugal também faz parte: <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4>

6. Discussão entre os pares, para saber a opinião de cada um, sobre questões subjacentes à polêmica do Big Brother: se é um reflexo da vida real ou se são só fragmentos de emoção grosseira; se é uma jornada rumo ao eu dos participantes ou se é um documentário que reconstrói uma realidade distorcida, editando situações artificiais; se é uma investigação realista ou só um jogo de televisão, manipulado;

7. Finalmente, o conhecimento sistematizado nas seis atividades anteriores é usado numa espécie de simulação de um debate televisivo feito em classe. A turma é dividida em quatro grupos, que representam quatro lados da polêmica do Big Brother: diretores da produtora Endemol e do canal Channel4 (que veicula o programa no Reino Unido), críticos de TV, fãs do programa que sempre comparecem ao estúdio e audiência. Um quinto grupo se encarrega de organizar a produção do debate em sala de aula, definindo as regras, organizando o espaço para a presença e a manifestação dos espectadores, elaborando questões para os membros do painel e direcionando as discussões. Cada grupo recebe um resumo e questões que deve considerar na hora de representar o seu lado da discussão. No final, a classe deve avaliar quais os pontos de vista e os argumentos que sobressaíram no debate e porque isso aconteceu. Juntas, as atividades 6 e 7 valorizam a abordagem crítica, trazendo à tona os pontos de vista em disputa no contexto mais abrangente da produção de TV. A partir daí, o ato de assistir o Big Brother potencialmente pode se tornar uma prática transformada.

Figura 1 – Diagrama introdutório do estudo do programa Big Brother no livro *The Media Book*



6. Considerações finais

A proposta deste texto era apresentar algumas contribuições da chamada *media literacy* para a compreensão das questões sobre leitura e escrita que emergem do uso das plataformas digitais de comunicação. Para tanto, foram tomados como referência aspectos da política pública para promoção da *media literacy* recentemente implementada na Inglaterra, além de alguns conceitos gerados no âmbito da chamada mídia-educação – uma área interdisciplinar do conhecimento, que reúne contribuições vindas de campos distintos, tais como a sociologia, a lingüística e a psicologia.

A perspectiva apresentada aqui é a de que a convergência de linguagens e a abundância de informações propiciada pelas mídias digitais requer o desenvolvimento de habilidades de caráter técnico e informacional, e que uma saída prática para desenvolver tais habilidades no âmbito da educação escolar pode ser o uso de atividades de mídia-educação que utilizem a idéia de “gramática funcional multimodal”. De acordo com essa perspectiva, deve-se partir de práticas socialmente situadas, experimentar com os discursos disponíveis, oferecer instrução explícita em momentos oportunos e criar condições dinâmicas de abordagem crítica, embora a idéia do que seja a abordagem crítica ainda seja um campo repleto de contradições e lacunas.

A descrição de um exemplo – o estudo do programa Big Brother proposto por um livro didático de mídia-educação inglês – tentou mostrar como a abordagem da *media literacy* se concretiza na prática de sala de aula. Este exemplo foi escolhido porque trabalha com diferentes mídias – TV, imprensa e Internet –, trata de questões técnicas e condições institucionais de produção e contempla a realização de um debate, fundamentado em evidências, para se compreender os pontos de vista em disputa numa questão polêmica.

Assim, o conteúdo sinteticamente reunido neste texto pode ser útil ao indicar caminhos para pesquisas empíricas, baseadas no trabalho em sala de aula, que tenham como objetivo desenvolver a consciência sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação, bem como as habilidades de leitura e escrita necessárias para que toda pessoa possa usufruir dos benefícios das mídias digitais – como consumidoras e como cidadãs.

Nesse sentido, alguns pontos deveriam ser considerados. Primeiro: de antemão, é preciso que pesquisadores e educadores tenham bem definido um conceito de “literacia” em mídia, bem como as competências que caracterizam essa habilidade mais ampla de ler e escrever usando linguagens multimodais. Segundo: precisamos, rapidamente, ganhar experiência na produção de materiais pedagógicos que partam de casos concretos da mídia e da cultura de massa brasileira, e que utilizem o referencial da mídia-educação, a fim de inserir nossa experiência no contexto internacional e desenvolver o nosso conhecimento. Finalmente, precisamos unir esforços para solucionar problemas subjacentes à questão principal da *media literacy*: como lidar com as questões de direitos autorais ao utilizar estratos da mídia para produzir materiais pedagógicos; como tornar esses materiais disponíveis, como formar profissionais da educação e da comunicação para produzir materiais e abordagens de qualidade.

É certo que já acumulamos experiência razoável no campo da mídia-educação. Mas o contexto contemporâneo requer um tratamento mais sistemático dessa área no currí-

culo escolar brasileiro, a exemplo do que vem ocorrendo em países onde o processo de democratização das mídias está mais avançado do que o nosso.

Referências bibliográficas

- Belloni, Maria Luíza (2005). "Programa Formação do Telespectador – os desafios da inovação educacional" in *O que é mídia-educação*. 2.ª ed. Campinas, Autores Associados.
- Buckingham, David (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Office of Communications.
- Cagnin, Antônio Luiz. "O novo currículo para as faculdades de pedagogia: o espaço da comunicação" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.) (1986). *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Citelli, Adilson (1999). *Comunicação e Educação – a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac.
- Cope, Bill e Kalantzis, Mary. (2000) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge.
- Department of Culture, Media and Sports (DCMS) e Department of Trade and Industry – DTI (2000). *A New Future for Communications*. Londres: Her Majesty Stationary Office.
- Freitas, Jeanne Marie Machado. "Comunicação e participação política: o jornal 'Aqui Ó'" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.). (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Grahame, Jenny e Domaille, Kate (2001). *The Media Book*. Londres: English and Media Centre.
- Hobbs, Renee (2004). *A review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education in American Behavioral Scientist*, Vol (48)1, pp. 42-59.
- Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.). (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola, 1986.
- Leal Filho, L (1997). *A melhor TV do mundo*. São Paulo, Summus.
- Livingstone, S., Van Couvering, Elizabeth e Thumin, Nancy (2005). *Adult media literacy: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Office of Communications.
- Nogueira, Madza Julita. "O jornal na escola – da leitura de jornais ao jornal escolar" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.). (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Ofcom (2004). *Ofcom's Strategy and Priorities for the Promotion of Media Literacy – A statement*. Londres: Office of Communications.
- Ofcom (2006). *Media Literacy Audit – Report on Adult Media Literacy*. Londres: Office of Communications.
- Oliveira, J. B. "Videocassete: produção e reprodução na escola" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.).(1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Qualifications and Curriculum Authority (2003). *Media Studies – A level performance descriptions*. Londres, QCA.
- Roquete-Pinto, Vera Regina (2002-2003). "Roquete-Pinto, o rádio e o cinema educativos" in *Revista USP*. São Paulo, Edusp, edição n.º 56, pp. 10-16.
- Seligman, Laura (2008). "A escola e a formação do leitor crítico da mídia: políticas públicas no Brasil e em Santa Catarina". 104 f. Dissertação de mestra (Programa de Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC.
- Tyner, K (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwa: Lawrence Erlbaum.
- União Cristã Brasileira de Comunicação Social – UCBC. "Leitura Crítica da Comunicação: História do Processo". Texto disponível em www.ucbc.org.br. Acesso a 31 Mar. 2005.
- Valente, José Armando Valente. "Uso da informática na educação da criança deficiente física" in KUNSH, Margarida Maria Krohling (org.) (1986). *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.

La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red

Alfonso Gutiérrez Martín*

Resumen

En este artículo se parte del rápido desarrollo de las TIC y de la Web 2.0 para plantear la necesidad de nuevos modelos de alfabetización digital. Se analizan las características más definitorias de la nueva Red y sus implicaciones educativas, y se propone la integración curricular de los nuevos medios; una integración con prácticas y enfoques más centrados en la expresión creativa y en la construcción conjunta del conocimiento, lo que, como también se apunta, no está exento de posibles dificultades.

Abogamos por la imprescindible innovación educativa para adaptarse a las nuevas formas de recibir, buscar, clasificar, interpretar, valorar, crear y compartir la información; una innovación aún más evidentemente necesaria en la educación para los medios, educación que aquí presentamos como una alfabetización digital crítica y reflexiva. Existe el peligro de que esta alfabetización se centre en los contenidos instrumentales, por lo que es más necesario que nunca recuperar y tener presentes los fines, principios básicos o aspectos clave que han inspirado los enfoques críticos de la educación para los medios en las últimas décadas.

Palabras clave: Educación para los medios, alfabetización digital, Web 2.0, TIC, Currículo escolar

Alfabetización y cambio tecnológico

Hay pocas cosas que cambien tan rápidamente como las tecnologías de la información y la comunicación en la era digital. Una de ellas es, lógicamente, la terminología específica asociada a los desarrollos tecnológicos y sus distintos campos de aplicación.

* Profesor de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* y Catedrático de E. U. en la Universidad de Valladolid (alfguti@ono.com).

Los sistemas educativos nunca se han caracterizado por su capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios sociales y culturales, pero sí han ido incorporando a su lenguaje nuevos términos que en muchos casos se han venido aplicando sin más a lo que ya existía con otra denominación.

Un buen ejemplo de esta incorporación de nuevas palabras, nuevas definiciones y nuevas teorías al campo educativo, sin que lleguen a plasmarse cambios significativos en lo esencial, lo tenemos en todo lo relacionado con la integración curricular de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación. Los cambios en la educación no han podido seguir el ritmo marcado por los cambios en la tecnología y la terminología se ha ido, sin embargo, introduciendo con mayor o menor acierto en la literatura pedagógica, y en la actualidad bajo términos como “e-learning”, “enseñanza virtual” “alfabetización digital”, etc. se esconden en ocasiones los métodos más tradicionales y las viejas pedagogías transmisoras disfrazadas de modernidad y reforzadas con la tecnología.

La entrada de medios y TIC en las aulas ha seguido una doble vía. Por una parte, la ya citada incorporación de proyectores, magnetoscopios, televisores, cámaras, ordenadores, etc. para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por otra, la consideración de los medios de comunicación como fenómeno digno de estudio.

Esta segunda vía ha dado lugar al estudio de los medios de comunicación y la educación para los medios. La importancia que en el pasado siglo adquirían el cine, el cómic, la prensa, la radio y, posteriormente, la televisión, trajo consigo la lógica preocupación desde los sistemas educativos por incorporar a los currícula contenidos relacionados con estos medios de comunicación de masas. La consideración de los medios como objeto de estudio en la escuela nace con vocación “protectora”. Se estudian los productos mediáticos más populares entre los jóvenes para protegerles de su influencia negativa. Este enfoque inoculador dará pronto paso a otros menos tendenciosos, y el objetivo principal no será ya tanto proteger y vacunar como capacitar para la recepción crítica y, aunque en menor grado, la creación audiovisual y multimedia. Esta capacitación básica para “leer y escribir” con imágenes y sonido ha recibido distintas denominaciones según las distintas épocas históricas y los matices que en cada caso querían destacarse: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, educación para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional,...

Dada la importancia y el fuerte asentamiento del lenguaje verbal en la educación formal, en la mayor parte de los casos en los que se hace referencia a la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje audiovisual, se hace relacionando esta nueva alfabetización con la verbal o capacidad de leer y escribir una lengua. La alfabetización audiovisual se entiende como paralela y complementaria de la alfabetización tradicional, que ya era un derecho comúnmente reconocido.

Con la llegada de los primeros ordenadores a la educación se produce un cambio bastante significativo en lo que a conocimientos básicos necesarios (o alfabetización) se refiere y, por lo tanto, a los contenidos que deberían abordarse en la educación básica obligatoria. Los primeros ordenadores utilizan un lenguaje fundamentalmente lineal y alfanumérico, como el de un libro. Para poder utilizarlos no es necesario aprender

nuevos lenguajes, o nuevas formas de crear significado, como en el caso del lenguaje de la imagen y el audiovisual. Sí es necesario, sin embargo, aprender el manejo de la nueva tecnología, de los nuevos dispositivos para acceder y crear texto. La atención no se centra en el lenguaje sino en el dispositivo o instrumento. Y es precisamente en torno en el manejo de dispositivos y programas, y no en la decodificación o codificación del texto, donde más se concentran las destrezas básicas que constituyen el contenido de lo que se denominó alfabetización informática.

A finales del siglo XX se populariza la expresión “alfabetización digital”, que basa gran parte de su éxito en el glamur del término “digital”, término que parece aplicarse a todo lo que quiera venderse como moderno e innovador. Cuando el término “digital” irrumpe con fuerza desde el mundo empresarial en entornos de formación, se aplica sin más a un concepto tan rico y complejo como el de “alfabetización”. Con “alfabetización digital” se ha pretendido designar ese conjunto de destrezas básicas, puramente instrumentales, que nos convierten en usuarios de TIC. El estudio de lo que ahora se denomina Tecnologías de la Información y la Comunicación o TIC (que no siempre incluye los tradicionales medios de comunicación: prensa, radio y televisión) suele centrarse en la adquisición de las destrezas básicas necesarias para el uso eficaz.

Desde el punto de vista educativo, para evitar términos como “digital”, con tantas connotaciones interesadas, consideramos más apropiadas expresiones como alfabetización multimodal o multimedia. Gutiérrez (1997) se refería a la educación multimedia como aquella “que, haciendo uso de las tecnologías predominantes en nuestra sociedad actual, permita al alumno conseguir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para: – comunicarse (interpretar, y producir mensajes) utilizando distintos lenguajes y medios; desarrollar su autonomía personal y espíritu crítico, lo que les capacitaría para formar una sociedad justa y multicultural donde convivir con las innovaciones tecnológicas propias de cada época”. Este mismo autor años después aborda el concepto de alfabetización digital como sinónimo de alfabetización multimedia (Gutiérrez, 2003), como también lo hiciera Lanham (1995), quien destaca que esta alfabetización, “permitiendo que la información se presente en medios alternativos, y se examine de forma interactiva, enlaza perdurabilidad y novedad en una fértil oscilación, y vuelve a capturar la expresividad de las culturas orales.” (En Bawden. 2001).

Ya en nuestro recién comenzado siglo, cuando la evolución de la Web se considera suficientemente significativa como para buscar nuevas definiciones y cambiar su denominación a Web 2.0, casi de forma automática surgen expresiones como “educación 2.0”, “profesores 2.0” y “alfabetización digital 2.0”. Como apuntábamos anteriormente, en muchos casos se incorpora la terminología más de moda a remozadas prácticas con la vieja metodología, sin que se produzcan innovaciones educativas significativas.

Por lógica debemos entender la “alfabetización digital 2.0” como la preparación para vivir plenamente en la “sociedad 2.0” donde la “Web 2.0” constituye uno de sus elementos más definitorios. Resulta por tanto necesario que, antes de nada, intentemos aclarar, aunque sea brevemente, qué entendemos por la popular expresión “Web 2.0”, y todos sus derivados. Tratamos también de exponer cómo los grandes principios de la educación para los medios siguen siendo válidos para los nuevos modelos de alfabetiza-

ción (sea esta digital, multimedia audiovisual, informacional o “2.0”) y que tal vez haya llegado el momento de no seguir poniendo adjetivos excluyentes a la alfabetización, que no es ni más ni menos que preparación para la vida. Lógicamente, en un entorno cambiante, los objetivos, contenidos y metodología de la alfabetización han de evolucionar con los tiempos, pero deberán hacerlo sin que la alfabetización básica pierda el norte de su funcionalidad y sin menospreciar las aportaciones del pasado al modelo de educación predominante en cada época.

Alfabetización e Internet

Como ya analizamos en Gutiérrez (2003), Internet, o “la Web”, “la Red”, o como queramos llamarlo, en lo que al tratamiento de la información se refiere, ha supuesto en nuestra historia una revolución comparable a la ocasionada por la imprenta. Así como el texto impreso exigía la alfabetización verbal para su decodificación, el uso y aprovechamiento de Internet exige en nuestros días una preparación básica que algunos han llegado a identificar con la alfabetización digital. De la misma forma la capacitación para el uso de la Web 2.0 da lugar a la expresión “alfabetización digital 2.0”.

Para Gilster (1997: 1) la alfabetización digital gira en torno a la Red. De hecho él habla de la alfabetización digital como la “alfabetización para la Era Internet”, y la define como “la capacidad de acceder y utilizar los recursos de los ordenadores interconectados”.

También se refiere a la alfabetización digital como “la capacidad de comprender y utilizar la información de fuentes diversas y múltiples formatos, cuando se presenta a través del ordenador”. Es evidente la importancia que este autor da a Internet en su ya clásica obra sobre alfabetización digital. A lo largo de todo el libro *Digital Literacy* va completando su idea de alfabetización digital y, según él mismo admite, la mayor parte de esta obra está dedicada a analizar las estrategias para evaluar el contenido de lo que se puede encontrar en la Red, para verificar su autenticidad y relacionarla con otras fuentes de información.

Coincidimos con Warschauer (1999: 4) y otros muchos autores en que el desarrollo de Internet constituye el acontecimiento actual más influyente en la lecto-escritura y la alfabetización. Lo que la imprenta significó para el lenguaje verbal escrito, lo está suponiendo Internet para el hipertexto, y, en un futuro no muy lejano, lo será también para los nuevos lenguajes multimedia. Sánchez Noriega (2002: 71), por su parte, pone de manifiesto el papel de la Red en la divulgación del lenguaje multimedia y considera este hecho como uno de los más relevantes de nuestra cultura: “Pero lo que quizá resulte decisivo es que Internet otorga la mayoría de edad a un nuevo lenguaje, el “multimedia”, donde se combinan los textos escritos y orales, el diseño, la música y las imágenes fijas y dinámicas de diversa naturaleza y condición”.

El principal objetivo de la alfabetización digital que venimos proponiendo desde hace años es la capacitación para leer y escribir multimedia. Los documentos multimedia no son exclusivos de Internet, y, por lo tanto, es necesario advertir que la alfabetización digital no debe limitarse a las destrezas relacionadas con la navegación y el uso de la Red. Sin embargo, la mayor parte de los ordenadores hoy día están conectados y nadie

duda de que el continuo desarrollo del ciberespacio nos ofrece un campo de expresión cada vez mayor para la creación digital y multimedia. Hemos defendido la creación multimedia como principio básico de la alfabetización digital, y, como base de nuestro modelo, proponemos la realización de proyectos que den sentido educativo al uso, por otra parte imprescindible, de la tecnología digital. En muchas ocasiones los productos resultantes de esa creación multimedia, que ya tendría sentido simplemente como proceso, encuentran en Internet un lugar donde proyectarse, donde compartir espacio con otras voces. La expresión y la creación, al hacerse públicas, adquieren entonces su verdadero sentido de llegar a unos destinatarios, los usuarios de Internet, y este hecho resulta altamente motivador para quien tiene algo que ofrecer y que, a su vez, se acerca a la red para ver qué ofrecen otros. La creación de comunidades virtuales y el potencial de millones de ordenadores conectados afecta también a la idea de alfabetización. Si antes decíamos que la alfabetización digital no debe limitarse a las destrezas relacionadas con la navegación y el uso de la Red, tendremos que decir también que hoy día, y da vez más en un futuro próximo, no podremos decir que una persona está alfabetizada sino está capacitada para formar parte de una comunidad virtual o una red social en el ciberespacio. Nadie mejor que Rheingold, quien hace 15 años hablaba ya de “comunidades vituales” (Rheingold, 1993), ha examinado el potencial de las redes para el cambio social y el desarrollo personal. En una de su más influyentes obras (Rheingold, 2003) hace unos años vaticinaba el enorme impacto de las redes y las tecnologías inalámbricas, tratando de demostrar que este impacto y sus consecuencias positivas y negativas para la sociedad no dependen tanto de las herramientas, de la tecnología, sino de cómo las personas la usan, se resisten o adaptan a ella y en último término, se transforman a sí mismas, trasforman a sus comunidades y a la sociedad en general.

Remitimos al lector interesado al vídeo-blog de este autor¹ para escuchar de sus propios labios sus más recientes reflexiones en torno a la idea de que la Web se asemeja a un sistema nervioso global, un cerebro colectivo en el que cada usuario constituye una neurona y que dará como resultado “multitudes inteligentes”, o más bien una inteligencia colectiva con sus propias ideas e influencia social, resultado de la confluencia de las capacidades de cada una de sus pequeñas partes.

Web 2.0 y alfabetización digital

No es éste lugar para extendernos en consideraciones sobre las características fundamentales de la Web 2.0. En múltiples lugares de la propia red puede encontrarse información más que suficiente. Como punto de partida recomendamos O'Reilly (2005); Hernández (2007); Santamaría (2005); De la Torre (2006), Fumero y Roca (2007), y la propia Wikipedia en varios idiomas. En todas estas fuentes se encontrarán enlaces a otras muchas puertas al “hiperdocumento único e inabarcable” que ha llegado a ser el ciberespacio informativo. Aquí destacaremos aquellas que más implicaciones educativas nos parece que tienen y que vienen a confirmar la necesidad, ya otras veces apuntada, de

¹ En <http://vlog.rheingold.com/>.

superar la recepción crítica para hacer de la creación multimedia el principio básico de la alfabetización en la era digital.

La Web.1.0 en sus inicios compartía con los tradicionales medios de masas el modelo de comunicación de un emisor y muchos potenciales receptores. El uso de Internet ha servido en realidad para hacernos más receptores que nunca, para poner a nuestra disposición ingentes cantidades de información. La capacidad de seleccionar la información más relevante y útil se unía las destrezas propias de la educación para la recepción crítica. Aumenta el consumo de información y los documentos pasan de lineales (impresos y audiovisuales) a ser ramificados, multimedia e interactivos. Internet era también un medio de intercambiar información pero el uso predominante era (y de momento sigue siendo) de plataforma para que los grandes emisores, como empresas, gobiernos, grupos de poder, transmitan información con fines comerciales e ideológicos.

Internet desde su creación ha ido evolucionando de acuerdo a dos grandes aspectos fundamentales e interdependientes:

- el constante desarrollo de tecnologías y herramientas
- el comportamiento y papel de los usuarios.

En un momento dado los cambios en estos dos aspectos llegan a ser tan significativos que empieza a utilizarse el término de "2.0" para denominar el nuevo modelo de red. Parece que fue un empleado de O'Reilly Media, Dale Dougherty, quien utilizó por primera vez este término en la preparación de un congreso en el 2004, congreso que pasó a ser la primera edición de la "Web 2.0 Conference", donde se habló del renacimiento, la evolución y nuevas funcionalidades de la Web. En años posteriores se han celebrado otras tres ediciones del Congreso con gran éxito comercial y cobertura mediática. A lo largo de todos estos años se ha tratado de dar contenido a este nuevo término de Web 2.0, e incluso se aventuran definiciones de Web 3.0. Tampoco faltan quienes detrás de toda esta nueva terminología no ven sino intereses comerciales y búsqueda de impacto mediático. Por ejemplo Tim Berners-Lee (2006) (inventor de la World Wide Web junto con Paul F. Kazan allí por 1989) advierte de que la tecnología base de la Web 2.0 no difiere tanto de la ya empleada anteriormente en lo que fue la Web 1.0. Por otra parte - aclara Berners-Lee - quienes defienden esa idea tan extendida de que en la Web 1.0 se conectan ordenadores y se facilita información, mientras que en la Web 2.0 se conectan personas y se facilitan nuevas formas de colaboración, parecen olvidar que la interacción entre personas es lo que siempre ha sido la Red, diseñada desde sus inicios como un espacio de colaboración donde la gente pudiese interaccionar.

Vicente (2005) también critica el bombo y platillo con el que las grandes empresas del software anuncian la Web 2.0: "Una tecnología vistosa y revolucionaria que se presenta como la solución a todos los problemas de la Web (entonces se llamaba Flash y todos parecían odiarla; ahora se llama AJAX, y de momento no tiene mala prensa). Todo un léxico flamante estrenado para la ocasión ("folksonomías", RSS, "tagging", software social, APIs). Y una etiqueta atractiva y fácil de recordar que lo resume todo en una marca vendible. Olvídense de las punto.com; bienvenidos a la Web 2.0".

Florido (2007) señala que la WWW desde su diseño "se había basado en páginas estáticas más o menos actualizadas hasta la aparición en 1995 de los Content Manager

Systems (CMS) que supusieron un punto de inflexión en la dinámica de publicación. Gracias a estos gestores de contenidos se permite la creación y administración de páginas Web a través de formularios que cargan la información en una base de datos y luego se encarga de darle forma y presentar el contenido a demanda del usuario. El sistema permite manejar de manera independiente el contenido y el diseño y cualquiera que pueda rellenar un formulario Web es capaz de publicar, era el principio de las páginas dinámicas, o lo que algunos autores han llamado Web 1.5.

Dejando aparte las características tecnológicas que determinan el nuevo modelo de red (conexiones de alta velocidad, páginas dinámicas, redes sociales, Ajax, APis o XML, Flash, etc.), tal vez la característica más definitoria de la nueva Web, y para nosotros la más interesante, es la mayor implicación y participación del usuario. Se repite hasta la saciedad que las nuevas aplicaciones Web están “enfocadas al usuario final” y que la Web 2.0, más que una “tecnología” es una “actitud”.

Según esta nueva actitud los desarrolladores de la WWW diseñarán sus páginas para que los usuarios puedan no sólo consultar sino también añadir información. La Web 2.0 puede ser algo de verdad distinto cuando la mayor parte de su contenido esté constituido por las aportaciones de sus millones de usuarios y no por los diseñadores o editores de sitios. Si estos usuarios han de ser las personas que ahora acuden a nuestros centros educativos, ¿cómo les estamos preparando para ser partícipes de esa sociedad de la información en el ciberespacio? La escuela, la educación formal, al igual que los tradicionales medios de información (más que de “comunicación”), nos han transmitido una idea de la información, e incluso del conocimiento, como algo acabado, algo en manos de los informadores y sabios profesores, y que estos ponen a disposición de los receptores y alumnos. Es lógico, entonces que la enseñanza fuese transmisiva y que la educación para los medios estuviese centrada en la recepción (“crítica” en el mejor de los casos).

El contacto que los ahora educandos van a tener, y tienen ya, con la información en la Web 2.0 no responde ya a la lógica del saber establecido e incuestionable de la enseñanza tradicional, ni a la del mensaje acabado unidireccionalmente transmitido de los medios de masas. La “Sociedad Red” que tan claramente definió Castells (2000) no es una anécdota sin más de nuestra historia, ni las redes de información (“Web 2, 3, 4 ó 5 punto cero”) son un fenómeno pasajero sin importancia, sino que con toda seguridad van a formar parte de la vida y el quehacer diario de los ciudadanos del siglo XXI. Si la educación y la alfabetización de dichos ciudadanos no les preparan adecuadamente para el uso de esas redes; para intercambiar, valorar y crear documentos multimedia; para participar libre y responsablemente de las redes sociales; para ser ciudadanos del ciberespacio, no estarán cumpliendo su principal objetivo, que según la UNESCO no es otro que las personas logren “su propio desarrollo y el de su comunidad”.

Formar usuarios 2.0 para la Web del futuro. “No es oro todo lo que reluce”

Lo de formar y preparar para la red global, para el uso de las TIC, aparece a menudo proclamado con gran entusiasmo y no pocas ambigüedades. Se podría llegar a pensar que los sistemas educativos han de ponerse al servicio de las TIC, y que la alfabetiza-

ción, más que preparación para la vida, es preparación para Internet o la red de turno. El discurso con claro sesgo tecnológico de algunas empresas, e incluso gobiernos y autoridades educativas, parece invitarnos a olvidar nuestras caducas prácticas de enseñanza y aprendizaje, y acudir ilusionados al nirvana de la educación virtual, del aprendizaje con TIC, del ciberespacio como entorno sin problemas.

Espacios de participación como los blogs, wikis, lugares donde poder subir tus propias fotos, vídeos y casi todo tipo de creaciones digitales, gozaron en sus inicios de una áurea de fácil acceso y de libre expresión; se presentaban como una sana intención de dar voz y cabida a todos en la Red; se invitaba a compartir opiniones, ideas y conocimiento. La corta pero intensa historia de estos lugares o páginas Web ha demostrado, por una parte, que nada escapa a intereses comerciales, y, por otra, que, para compartir ideas no sólo hay que disponer de un lugar, real o virtual, para hacerlo, sino que también hay que tener ideas. Como recientemente ha manifestado Manuel Castells en entrevista al diario "El País" (06-01-2008), "en la sociedad de Internet, lo complicado no es saber navegar, sino saber dónde ir, dónde buscar lo que se quiere encontrar y qué hacer con lo que se encuentra. Y esto requiere educación": Algo así ya nos dejó dicho Séneca hablando también de la "navegación": "no hay viento favorable para el que no sabe a dónde va".

La alfabetización, la educación formal, sobre todo, habrá de estar más ocupada con el desarrollo de capacidades como pensar, reflexionar, valorar, opinar y respetar otras opiniones, que con la capacidad de utilizar un ordenador o una PDA para participar en un blog, o la de enviar mensajes SMS a foros de discusión. No es que esta última alfabetización tecnológica de uso de dispositivos y programas no sea necesaria. Si damos prioridad a la alfabetización crítico-reflexiva en la enseñanza formal, es por dos razones fundamentales: – en primer lugar porque existe el peligro real de que se reduzca la alfabetización digital a la puramente instrumental, y – porque fuera de la escuela lo que más fácil y probablemente va a aprender cualquiera son los conocimientos tecnológicos básicos, y no tanto los crítico-reflexivos. Si estos últimos no se abordan desde las instituciones de educación pública, se podría perpetuar la situación ya existente, donde los jóvenes manejan mucho y bien sus móviles, portátiles, programas de mensajería instantánea, consolas, etc., pero los contenidos y tipos de uso predominantes no contribuyen, sino que podrían llegar a dificultar, la consecución de los fines de la alfabetización y la educación: el desarrollo individual y de la comunidad, el respeto, la tolerancia, la justicia social, etc.

Los desarrollos tecnológicos acercan cada vez más la posibilidad de creación de contenidos al usuario medio; facilitan enormemente la grabación, edición y difusión de imágenes y sonidos. La capacitación para la creación multimedia y la participación en la construcción del ciberespacio, la alfabetización digital en su dimensión crítico-reflexiva, debería ser paralela a esa posibilidad técnica de crear contenidos multimedia. El aprendizaje de manejo que los niños y jóvenes llevan a cabo por su cuenta y riesgo de las TIC debería ir acompañado de una educación en el lenguaje audiovisual y multimedia, de una educación para los medios. Esta educación para los medios, que también podríamos llamar alfabetización digital, sería tarea de agentes educativos como la familia, los

propios medios de comunicación y la escuela; pero no nos engañemos, si los aspectos de reflexión y análisis crítico no se abordan de forma sistemática en los centros escolares, la alfabetización digital puede quedar reducida a la creación de consumidores y usuarios de tecnología.

Ya hemos dicho que las TIC están cada vez más presentes en la vida de nuestros alumnos. De una forma u otra estos nativos digitales (como luego veremos) van a aprender a vivir en la sociedad digital. Ni la alfabetización en el siglo XXI puede obviar el tipo de sociedad de la información en que vivimos, ni la educación formal puede permanecer ajena a esa preparación básica. La educación para los medios, para la sociedad digital supone la integración curricular de las nuevas tecnologías multimedia, y, de manera especial en nuestra época, de la Web 2.0.

Sin embargo, como apuntábamos al comienzo, la evolución de los sistemas educativos no es tan rápida como el cambio social. La incorporación de la Web 2.0 a la educación reglada no va a resultar tan fácil como su éxito en sectores comerciales y de ocio. La integración curricular de las nuevas redes como recursos, como contenidos y como entornos de enseñanza-aprendizaje va a encontrarse con una serie de dificultades a las que nos referimos brevemente a continuación.

– Las inversiones e innovaciones tecnológicas en los niveles básicos de educación van por detrás de las existentes en el mundo del ocio, la economía y otros sectores.

Medios como la televisión, el vídeo o el ordenador han llegado a las aulas cuando su implantación y generalización en el mercado doméstico ha permitido precios al alcance de los presupuestos escolares. Los dispositivos multimedia se diseñan para satisfacer (y crear en muchos casos) necesidades relacionadas con el ocio y el entretenimiento, y las características y prestaciones de los equipos no siempre se adaptan a la especificidad de su uso didáctico. Los programas y aplicaciones específicamente diseñados para la enseñanza no son rentables bajo el prisma de la sociedad de mercado y consumo. Su rentabilidad es educativa y social y la inversión sólo se justificaría desde la consideración de la educación como servicio público. La actual tendencia neoliberal no propicia la inversión en materiales, equipos ni en formación de profesionales para la educación pública básica.

Las inversiones en alfabetización digital que se plantean los países europeos, por ejemplo, no responden a los fines de la educación de desarrollo personal y social, sino que se derivan de la competitividad comercial y responden al “nuevo objetivo estratégico” que se plantease en el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de Marzo de 2000 y se ha venido repitiendo desde entonces: *convertir la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*

– Los alumnos, “nativos digitales”, superan en competencia tecnológica a los profesores, “inmigrantes digitales”, quienes, en el mejor de los casos, son “realalfabetizados”.

Premsky (2001a) ha hecho popular las expresiones *nativos* y *emigrantes digitales* y señala que las diferencias entre los estudiantes (nativos digitales) y sus profesores (emi-

grantes digitales) están en la raíz de muchos de los actuales problemas a los que se hoy se enfrenta la educación. Plantea este autor la hipótesis de que es muy probable que los cerebros de los nativos sean físicamente diferentes como resultado del insumo digital recibido durante su desarrollo.

En un segundo artículo (Prensky, 2001b), este autor parte de la neurobiología, de la psicología social y de estudios sobre el uso de videojuegos educativos para dar las razones de por qué él cree que sí existen diferencias sustanciales entre los cerebros de nativos e inmigrantes digitales. El perfil que nos presenta del alumno nativo digital que termina su escolaridad es el de un adolescente que ha pasado más de 10.000 horas jugando con videojuegos, que ha enviado y recibido más de 200 mensajes por Internet; ha pasado más de 10.000 horas usando su teléfono móvil; ha visto más de 20.000 horas de televisión (gran parte de ritmo rápido como el de las cadenas musicales), y más de 500.000 anuncios. Estos mismos adolescentes, al terminar su escolaridad, habrán leído también libros, pero según una estimación optimista, tan sólo durante 5.000 horas.

No debemos olvidar, sin embargo, que, aunque los alumnos posean una mayor competencia tecnológica, esto no significa que su nivel de alfabetización digital sea mayor que el de sus profesores. Esta aseveración, frecuentemente repetida, parte del error de limitar la alfabetización digital a sus aspectos más instrumentales, lo que constituye otro de los problemas que abordamos a continuación.

– El estudio de los medios, la alfabetización digital, se centra más en los contenidos instrumentales de manejo de equipos y programas que en los contenidos crítico-reflexivos.

Ya hemos dejado claro en numerosas ocasiones que la alfabetización múltiple, la alfabetización para la Sociedad de la Información, es algo más que la capacitación para el buen uso de ratones y teclas, la alfabetización no debe limitar sus objetivos a las herramientas ni a los programas con los que se crea, distribuye, consulta, comparte, etc. la información y se genera el conocimiento. Defendemos una educación para los medios, y una alfabetización, más centrada en los contenidos de los mensajes, en el análisis de los procesos de comunicación, en la capacidad de generar conocimiento individual y colectivamente. Dice un proverbio chino (o dicen que dice un proverbio chino) que cuando se apunta a la luna el tonto se queda mirando al dedo. Hacer de las destrezas básicas de manejo de las TIC el componente básico de la alfabetización digital sería como quedarse mirando al dedo. Lo verdaderamente importante (la luna, según el proverbio) sería el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comunicarse, reflexionar.

En algunas ocasiones nos hemos atrevido a afirmar, siempre con las oportunas matizaciones, que en la escuela no podemos perder el tiempo enseñando el manejo del ordenador. Lo decimos para poner de manifiesto la mayor importancia que en entornos educativos debe de tener la reflexión sobre las TIC que su manejo. Evidentemente la competencia técnica de uso de la TIC es imprescindible, pero, dado que es muy probable que este componente de la alfabetización digital, lo adquieran las personas fuera de la escuela, ¿por qué no dedicamos la educación formal a desarrollar el espíritu crítico, la reflexión sobre las implicaciones económicas y sociales de las TIC, y la participación ciudadana? La dimensión tecnológica de la alfabetización digital podría considerarse

lo primero de todo cronológicamente hablando, pero nunca lo prioritario en la educación y formación de la persona. Desde las instituciones educativas no es tan necesario enseñar a manejar ordenadores, cámaras, programas; a entrar en los chats, blogs, etc., como lo es prepararles para la reflexión conjunta, la participación en las comunidades virtuales, capacitarles para las nuevas formas de comunicarse y relacionarse con el uso de nuevas tecnologías en la Web 2.0, para la democratización del ciberespacio. Un ciberespacio que se está construyendo día a día y a pasos agigantados, sin “permiso de las autoridades”, y, en muchos casos, sin suficiente conocimiento por parte de los educadores. Se están creando en este espacio virtual “zonas libres de adultos” donde los jóvenes intercambian sus propios documentos audiovisuales. Es una educación informal que corre paralela a la educación formal y cada vez más alejada de los fines educativos comúnmente admitidos. Tal vez la estructura, o “la actitud”, de la Web 2.0 permita la creación conjunta de la sociedad del conocimiento, pero corresponde a la educación capacitar a los usuarios para transformar la información en conocimiento y para compartirlo en las redes. Al fin y al cabo las TIC y las redes trabajan con datos, con información. El conocimiento es algo que adquiere la persona que procesa la información y aprende.

– En la educación institucional predominan los usos de las TIC que refuerzan pedagogías transmisoras, individualistas y competitivas sobre los que promueven la colaboración

Como hemos apuntado, la Web 2.0 basa gran parte de su éxito en la posibilidad de compartir información y, tal vez lo más novedoso, compartir información sobre la información. En la enseñanza formal no se educa a los alumnos para compartir y crear entre todos el conocimiento. No suele considerarse al alumno capaz de “producir” conocimiento sino que se le valora en la medida que sepa “reproducir” (normalmente en un examen) la información que le proporciona el profesor, que es la persona autorizada para ello. Resulta curioso analizar, por ejemplo, las reticencias de muchos intelectuales a aceptar como válida la información de la Wikipedia (aportada desinteresadamente por cualquier usuario de la red), a la que se ha venido comparando con la Encarta o la Enciclopedia Británica, realizada por expertos. La Web 2.0 se nutre de la información (texto, vídeo, fotos, etc) aportada por los usuarios, de sus opiniones, y le permite a todos informar a los demás sobre la relevancia de la información y los contenidos existentes en la Red. “Folksonomía” es un popular neologismo formado a partir de folk (gente) y taxonomía, y viene a definir un sistema colaborativo para clasificar la información por medio de etiquetas (tags). Los usuarios pueden “pegar etiquetas” o añadir comentarios a fragmentos de la información disponible en Internet, o señalar con “marcadores” (bookmarks) páginas Web de interés, fotos, vídeos o artículos de periódicos. Se está hablando ya incluso de una nueva generación de buscadores “democráticos”. Kratia² es un buscador que permite a los usuarios evaluar los resultados de las búsquedas según les parezcan buenos o malos, y esta valoración va determinando el orden en que el buscador presenta las páginas.

Consideramos demasiado pretencioso afirmar que con estos modos de participación se da al usuario el poder de controlar la Red, pero al menos podría significar un cambio

² En www.kratia.com.

de actitud en el sentido de dar al usuario una participación más creativa. En cualquier caso, sería deseable que las prácticas educativas avanzasen también en el mismo sentido.

Si es necesaria una mayor participación e implicación de los alumnos en su propio aprendizaje y en la creación de contenidos, más lo es en la educación para los medios, una educación para los medios que hemos identificado con la alfabetización digital a partir de la creación multimedia.

– La capacitación digital en la escuela suele entenderse como preparar para el acceso y el consumo de información (sólo a veces para la recepción crítica). Con la Web 2.0 hay que preparar para la producción creativa y participación como emisores.

La educación para los medios hasta finales del siglo pasado ha estado centrada en el desarrollo de la recepción crítica. No podría ser de otro modo cuando los medios predominantes eran medios de comunicación de masas (televisión, prensa y radio), y el papel de los educandos el de receptores. La creación y el desarrollo de la capacidad de expresión en la escuela se ha centrado casi exclusivamente en el lenguaje verbal escrito. Salvo honrosas experiencias de educación audiovisual, el lenguaje verbal ha acaparado de manera casi exclusiva el aprendizaje sistemático en centros de formación. La alfabetización audiovisual supuso ya una iniciación a la creación de documentos audiovisuales, la alfabetización multimedia o digital, la alfabetización 2.0, implica un giro hacia priorizar la creación de mensajes sobre la mera recepción de los mismos.

Se acabaron los tiempos en los que la producción audiovisual era cosa de unos pocos expertos privilegiados. Con la digitalización se desmitifica la producción multimedia, que no necesariamente tiene que estar en manos de grandes empresas con poderosos equipos y grandes especialistas. Con el abaratamiento de las herramientas de producción, y las redes como medio de difusión, se abre todo un mundo de participación creativa que ha dado lugar, como decíamos, a la Web 2.0, una red donde crear y compartir información. Precisamente en uno de esos espacios de libre acceso para hacer aportaciones, en el blog “Educastur” (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2007), podemos encontrar un interesante análisis de las implicaciones educativas de las nuevas redes. Para la integración curricular de la Web 2.0 se proponen “dos vías de trabajo: 1. Recopilar y compartir información; 2. Crear y compartir contenido”. Esta segunda vía constituye el principal reto de la alfabetización digital.

La posibilidad actual de establecer relaciones de comunicación multidireccionales se ha visto enormemente facilitada por los muchos lugares de Internet presentados como “plantillas” que cualquier usuario puede rellenar sin necesidad ni de saber programar ni de saber diseñar una página Web.

De la Torre (2006) da gran importancia a este hecho y señala que “la propia facilidad de uso que se nos ofrece para incorporarnos a esta nueva versión de la Web genera un nuevo reto educativo: el salto tecnológico ya no puede ser excusa para que iniciemos procesos de intercambio y reflexión. Son los contenidos los que están robando el protagonismo a los aspectos tecnológicos o de diseño”.

A medida que las tecnologías se hagan transparentes, dejarán de reclamar la atención prioritaria que se les daba en la alfabetización informática y podremos recuperar

espacio para la reflexión, así como para los enfoques críticos de la educación para los medios. ¿Podremos volver a centrarnos en qué decimos y no en la herramienta que utilizamos para hacerlo?

A la facilidad de uso de la Red, se une otra característica de gran trascendencia: la posibilidad de incluir la propia imagen y, por lo tanto, de recuperar características de la comunicación oral tradicional, como el gesto, movimiento, lenguaje corporal o los aspectos paralingüísticos. El mayor ancho de banda que permite la circulación fluida de documentos audiovisuales, va a dar lugar a una nueva forma de comunicación y un nuevo modelo de alfabetización. Una nueva alfabetización que puede incluso recuperar la pertinencia e importancia de destrezas comunicativas anteriores al auge de la imprenta.

La Educación para los medios, más necesaria que nunca

No es difícil suponer que, a mayor importancia de los medios correspondería una mayor necesidad de la alfabetización en materia de comunicación. Esta creciente importancia de medios y TIC en la Sociedad de la Información reabre importantes debates sobre la necesidad de cambios educativos que respondan a las nuevas necesidades sociales y laborales. La alfabetización y educación para los medios se hace más que nunca necesaria y así se recoge en numerosos documentos oficiales de los países desarrollados. La Unión Europea señala que *Ala participación activa en la sociedad moderna requiere también destrezas específicas para el uso de la ingente cantidad de información a la que estamos expuestos. Estas destrezas constituyen la alfabetización para los medios. La alfabetización para los medios es la capacidad de acceder, analizar y evaluar las imágenes, palabras y sonidos a los que nos enfrentamos diariamente, así como la de comunicarse con fluidez a través de los viejos y nuevos medios@.*³

La educación para los medios, que podemos entender como la continuación lógica de la citada alfabetización lleva varias décadas tratando de definir sus objetivos básicos, contenidos mínimos y lugar que debe ocupar en el currículo. Los objetivos básicos quedan marcados en las definiciones anteriores: se trataría de que los ciudadanos en la Sociedad de la Información estén capacitados para acceder, analizar y producir información y para comunicarse con diversos lenguajes y distintos dispositivos. En cuanto a los contenidos, como ha quedado dicho podrían clasificarse en dos grandes apartados que, como es lógico, no se dan por separado: – los contenidos instrumentales y – los contenidos crítico-reflexivos.

Vamos a terminar estas consideraciones sobre la alfabetización digital y la educación para los medios analizando la pertinencia para la alfabetización digital 2.0 de los que en las últimas décadas han sido considerados como aspectos clave o contenidos mínimos de la educación para los medios. Para ello recogemos aquí lo ya expresado en Gutiérrez (2007) como imprescindible para “educar la mirada” en la sociedad digital del tercer milenio.

³ En http://www.eu.int/information_society/edutra/skills/index_es.htm. Consultado 8-01-2008.

A pesar de su aspecto 'natural', los productos de los medios no son "la realidad", son cuidadosas elaboraciones que obedecen a razones técnicas, a condicionantes del propio lenguaje, y, por supuesto, a las intenciones de sus creadores.

En un futuro donde la *inmersión* en el documento audiovisual interactivo sea más frecuente que su contemplación desde el exterior de un dispositivo bidireccional claramente diferenciado, necesitaremos más que nunca hacer conscientes a los usuarios de que "la imagen no es la realidad". Las conexiones que se están creando entre los mundos virtuales y los reales, la repercusiones de *Second Life*, por ejemplo, en la cuenta corriente de la primera vida del usuario, contribuyen a confundir los hechos que suceden en la vida real con los que se crean en la virtual.

Las empresas mediáticas son complicados entramados con grandes intereses comerciales e ideológicos que aparecen reflejados en las propias producciones y en las formas de distribución.

Este aspecto, tan estudiado y evidente en los tradicionales medios de comunicación, pasa a veces desapercibido en el caso de Internet. Nos referimos al caso de "YouTube" como claro ejemplo del poder del dinero y de los intereses económicos de las grandes empresas en la Red. Como todos sabemos este lugar de Internet, creado a primeros de 2005, permite a los usuarios subir vídeos que quedan a disposición de quien quiera verlos. Un lugar basado en la idea de compartir y que se alimenta de la creatividad de sus usuarios y aportaciones desinteresadas. Esta libertad de "compartir" tiene sus riesgos cuando lo que se comparte está sujeto a copyright, cuando se pone a disposición de todos fragmentos de series de televisión, de películas, etc. YouTube se ha convertido en un enorme almacén de videoclips, anuncios y extractos de programas comerciales de TV. De momento la aparición de estos extractos puede servir incluso para publicitar los programas de donde provienen, pero la industria cinematográfica y de televisión, que tiene en venta esos mismos productos, ve con recelo la posibilidad de que un mayor ancho de banda en la Web 2.0 permita la circulación fácil y fluida de películas y programas completos. En Octubre de 2006 Google, a pesar de disponer de un servicio similar, *Google Video*, compra YouTube por 1650 millones de dólares. Algunos lo ven como una forma de controlar el tipo de contenidos y auguran que ocurrirá algo similar a lo que ya ocurriera con Napster en el caso de la música. La presión de las empresas mediáticas acabará con lo que ellos, basados en las discutibles leyes del copyright, llaman piratería en la Red. El control volvería en gran medida a las empresas de comunicación.

Los medios de comunicación actúan como agentes educadores de la audiencia, transmiten una ideología y contribuyen decisivamente a crear una determinada identidad cultural o tipo de sociedad.

La educación para los medios ahora, como antes, debería conseguir que los educandos fuesen conscientes del papel de los medios en la configuración de ideologías y grupos sociales, de su influencia en nuestra forma de pensar e incluso en nuestra manera de actuar. Hoy día, y más aún en un futuro con la Web 2.0 ó 3.0, el saberse influido por los medios de masas supone también el ser conscientes de tu propia capacidad de influencia.

Las posibilidades que los nuevos medios ofrecen a los grupos ideológicos minoritarios es analizada por Ortega (2007), quien cuestiona el efecto unificador de la globa-

lización mediática y señala que “los nuevos medios permiten que se pongan en contacto personas con intereses comunes pero alejadas entre sí. Las minorías sumadas acaban siendo no mayorías, sino masas. Todo ello favorece la diversidad a escala global, pero también local. Los espacios internos de minorías, a menudo relegadas o socialmente excluidas, tienen sus propios canales de comunicación, desde luego en radio, a veces en la televisión e incluso en papel y en la Red”.

Leung (2007) investiga sobre la presencia de las minorías étnicas en el ciberespacio, su producción, la forma en que están representadas y el uso que hacen de la Red para representarse a sí mismas y ver otras representaciones. Define la autora Internet como “medio de minorías” y “tecnología de la resistencia” (P. 65)

Será interesante que nuestros jóvenes aprendan a analizar críticamente cómo están representados en los distintos medios y qué pueden hacer ellos para influir en esas representaciones, y, por lo tanto, en la idea que de ellos tenga la sociedad en general.

Las audiencias no son entes pasivos y amorfos, sino que participan en la negociación de los significados propuestos por los productos mediáticos, y en la creación de sus propios mensajes.

Medios de masas como la televisión y el cine han sido frecuente criticados por generar pasividad en los espectadores, a quienes se imaginaba absortos en el fondo del sillón. La televisión sigue siendo el gran medio de ocio en los hogares (aunque esta superioridad con respecto a Internet no esté tan clara en el caso de los jóvenes), por tanto sigue siendo también necesario desde la educación para los medios advertir que, aunque físicamente se permanezca quieto, es muy importante la actividad mental que exige y provoca el discurso audiovisual. Por otra parte, la actividad que supone teclear o mover el ratón no es necesariamente educativa si no va acompañada de la correspondiente actividad mental de decodificación de los mensajes.

La educación para los nuevos medios como alfabetización digital 2.0 debería tratar de conseguir que este cambio de la recepción hacia una mayor implicación de los usuarios del medio no se limite a un aumento de la oferta y a una televisión o vídeo a la carta por Internet. El “veo lo que quiero, cuando quiero y donde quiero” que ya se vende desde las plataformas digitales no hace sino reforzar nuestro papel como receptores y consumidores. Sigue siendo una idea de los medios de masas (aunque se individualice y personalice su uso) en la “Sociedad 1.0”. El salto cualitativo en la implicación de los usuarios en el uso de medios de comunicación estaría en capacitarles para la creación y emisión de contenidos, conseguir una comunicación multidireccional. En muchos casos la comunidad bidireccional se utiliza simplemente para que la empresa mediática consiga datos sobre consumo y preferencias de los usuarios que puedan serles de utilidad.

Desde entornos educativos, y si queremos que esta sociedad de tanta información se convierta en una sociedad del conocimiento ampliamente compartido, debemos abogar por unos medios de comunicación democráticos y de libre acceso para los educandos y la ciudadanía.

En una economía de mercado la cantidad de espectadores, consumidores o usuarios de un producto mediático justifica a dicho producto y se convierte en la principal razón de su existencia. Preocupa el número de usuarios o espectadores, no su formación.

Mientras vivamos en una sociedad neoliberal donde el dinero sea el máximo valor y hasta la cultura y el conocimiento se conviertan en mercancía, seguirá siendo válido este principio. Antes nos referíamos a la compra de You Tube por parte de Google para demostrar la existencia de grandes intereses comerciales en Internet. Analizamos ahora un segundo aspecto más sutil, no tan comentado y más en línea con el tema de las audiencias. Google, más que contenidos, lo que ha comprado en realidad, y ello justificaría su gran inversión, es “audiencia”, usuarios, visitantes de ese lugar, que a su vez pueda vender a los anunciantes, con lo que volvemos al tradicional sistema de comprar y vender audiencias. En cuanto a los productos audiovisuales de los que se nutre el sitio a algunos pocos les parece inaceptable que esta gran empresa obtenga beneficio económico con las aportaciones voluntarias de gente más dispuesta a compartir que a vender. Un espacio que se veía como un lugar libre y abierto a que cada uno desinteresadamente aportase su granito de arena de producción audiovisual puede quedar controlado y convertido en un escaparate más del comercio virtual.

Comenzábamos destacando los rápidos avances de la tecnología y sus implicaciones sociales y educativas. Es evidente que las prácticas de alfabetización básica y el propio concepto de alfabetización han de adaptarse a los nuevos tiempos, pero esto no significa que tengamos que olvidar el pasado y lo hasta ahora conseguido. En el caso de la educación para los medios, gran parte de sus fines y los principios generales que la inspiraron el pasado siglo son igualmente válidos para la “alfabetización digital 2.0” en la sociedad red. Es más, no sólo son válidos sino más necesarios que nunca en una época donde el manejo de la tecnología reclama tanto nuestra atención; necesarios, en definitiva, para seguir teniendo presente siempre la luna allá en la lejanía y no quedarnos mirando el dedo.

Conclusiones y propuestas

Hemos tratado de exponer cómo los importantes cambios tecnológicos de finales del siglo XX han influido y siguen influyendo significativamente en el modelo social y en la forma de comunicarnos; en la sociedad en que educamos y el mundo ideal para el que decimos estar preparando. La Sociedad Red o Sociedad de la Información trae consigo importantes implicaciones educativas, tanto en los medios y métodos utilizados, como en los contenidos y competencias básicas que se proponen.

La adquisición de esas competencias básicas, lo que se ha dado en llamar “alfabetización digital”, es tarea de todos, de forma especial de los sistemas de educación formal, que han de enfrentarse a este cometido en coordinación con otros agentes de educación.

Sin embargo, el simple uso de los nuevos medios no puede ser el principal objetivo de los sistemas educativos. Proponemos que las autoridades educativas de los distintos gobiernos planteen una integración curricular de las TIC que vaya más allá de la preparación para su utilización y de su uso como recursos didácticos. La alfabetización digital crítica que propugnamos estaría más centrada en la capacitación de las personas para vivir, desarrollarse y participar plenamente en la sociedad del tercer milenio; en la

formación de “usuarios 2.0” de las futuras redes sociales, personas que, tanto en su vida “real” como “virtual”, contribuyan a la creación de un mundo más justo.

La abundancia, omnipresencia y complejidad de dispositivos para procesar (recibir, enviar, crear, almacenar, editar, etc.) información multimedia ha llevado a muchos a confundir la alfabetización digital con el aprendizaje del manejo de los aparatos más comunes. Esta alfabetización, que anteriormente hemos denominado como “instrumental”, no debe ser prioritaria, al menos en los centros educativos, a lo que hemos considerado alfabetización “crítico-reflexiva”. Aunque los dos tipos de conocimientos y destrezas son necesarios y de hecho inseparables, proponemos dar prioridad en los programas escolares a los contenidos más relacionados con la reflexión que con el manejo. En este sentido consideramos de gran utilidad replantear los fines, principios básicos o aspectos clave que hasta ahora han inspirado los enfoques críticos de la educación para los medios y adaptarlos a las nuevas situaciones. Proponemos una alfabetización digital, básica y obligatoria, como equivalente a la “educación para los medios 2.0”; una educación necesaria para hacer más habitable un mundo interconectado donde todavía existen demasiados excluidos de todo tipo.

Referencias bibliográficas

- Bawden, David (2001): *Information and digital literacies; a review of concepts*. *Journal of Documentation*, 2001. Traducción al castellano en la revista *ANALES DE DOCUMENTACIÓN*, N.º 5, Ed. Universidad de Murcia. Disponible en www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf. Consultado el 2-01-2008
- Berners-Lee, Tim (2006): “DeveloperWorks Interviews: Tim Berners-Lee” En: <http://www.ibm.com/developerworks/podcast/dw/cm-int082206txt.html>. Consultado el 2-01-2008
- Castells, Manuel (2000): *The Rise of the Network Society, 2nd edition*. Cambridge, MA, USA. Blackwell Publishers, Inc.
- Consejería de Educación del Principado de Asturias (2007): “Web 2.0 y Educación”. En http://blog.educastur.es/files/2007/06/Web2_0v02.pdf
- De la Torre, Anibal (2006): “Web Educativa 2.0”. En *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Número 20. Enero 2006. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>
- Florida Pérez, Mario (2007): “Internet como fuente de información”. En: http://www.ua.es/es/servicios/syfformacion/cursos_programados/2007/otrasconvocatorias/documentacion/internet_fuente_informacion.pdf
- Fumero, Antonio y Roca, Genís (2007): *Web 2.0*. Madrid. Fundación Orange. Disponible en: http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/Web_DEF_COMPLETO.pdf. (Consultado 2-01-2008)
- Gilster, Paul (1997): *Digital literacy*. New York. Wiley & Sons, Inc.
- Gutiérrez, Alfonso (1997): *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid. Ediciones de la Torre
- Gutiérrez, Alfonso (2003): *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona. Gedisa.
- Gutiérrez, Alfonso (2007): “Educar para los medios en la era digital / Media Education in the digital age”. En el libro *Educar la Mirada*. Por Aguadez, José Ignacio (Coord.). Grupo Comunicar Ediciones – IOR-TV/RTVE.
- Hernández, Pedro (2007): “Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea”. *No Solo Usabilidad Journal*, nº 6. 13 de Febrero de 2007. México. En: <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/Web20.htm#del>
- Leung, Linda (2007): *Enicidad Virtual. Raza, Resistencia y World Wide Web*. Barcelona. Gedisa.
- O'Reilly, Tim (2005): “What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”. En: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>. (Consultado 2-01-2008)
- Ortega, Andrés (2007): La fuerza de los pocos. Artículo basado en su libro *La fuerza de los pocos: Cómo el mundo se está fragmentando*, de próxima publicación por Galaxia Gutenberg. En: http://laotraorilla.blog-city.com/la_fuerza_de_los_pocos.htm. (Consultado 8-01-08)

- Prensky, Marc (2001a): "Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. P. 1-6 October 2001). Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, Marc (2001b). "Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?" En *On the Horizon*, 9(6), 1-6. December, 2001. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Rheingold, Howard (1993): *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison-Wesley Publishing Company. Reading, MA.
- Rheingold, Howard (2003): *Smart Mobs : The Next Social Revolution*. Cambridge, EUA: Perseus.
- Sánchez, José Luis (2002): *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la opulencia informativa*. Madrid. Tecnos.
- Santamaría, Fernando (2005): "Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías Web: Weblogs, wikis, redes sociales y Web 2.0". En: http://gabinetedeinformatica.net/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf. (Consultado 2-01-2008).
- Vicente, José Luis de (2005): "Inteligencia colectiva en la Web 2.0". En: <http://www.elastico.net/archives/005717.html>
- Warschauer, Mark (1999): *Electronic Literacies*. Mahwah, NJ. LEA, Inc. Publishers.

Notícias desalinhasdas de crianças em linha. Como a imprensa configura riscos e oportunidades da Internet

Cristina Ponte^{*} e Daniel Cardoso^{**}

Resumo

Neste artigo apresentam-se tendências da imprensa portuguesa no tratamento da relação de crianças com as novas tecnologias, encontradas em análises de imprensa sobre jornais de informação geral e orientados para as famílias. Marcadas pela escassez relativamente a outras temáticas sobre crianças, centradas sobretudo no *offline*, essas notícias permanecem contudo fiéis aos guiões dominantes da cobertura jornalística sobre a infância: a criança vítima e em risco sexual, e a criança transgressora. No âmbito de um estudo comparado europeu em curso, estes resultados permitirão identificar semelhanças e diferenças nos modos como os *media* noticiosos de cada país configuram os discursos públicos transnacionais sobre as tecnologias e marcam a seu modo a (i)literacia digital.

Palavras-chave: Crianças e Internet; Notícias; Projecto EU Kids Online; Análise de imprensa

Introdução

O aumento de notícias sobre crianças e questões com elas relacionadas tem vindo a ser sublinhado em estudos longitudinais sobre a cobertura jornalística da infância realizados em vários países, nas últimas décadas. Apesar contudo da afirmação dos seus direitos de cidadania, introduzidos pela Convenção de 1989, e da identificação da enorme vulnerabilidade em que se encontram milhões de crianças de todo o mundo nos contextos da globalização, o que se encontra sobretudo nas notícias sobre crianças e seus contextos são focos em casos singulares, nos espaços locais, uma bem maior orientação

^{*} Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Projecto EU Kids Online (coordenadora nacional) (cristina.ponte@fcsb.unl.pt).

^{**} Licenciado em Ciências da Comunicação pela FCSH-UNL. Projecto EU Kids Online.

para as famílias e as suas ansiedades do que uma interpelação dos problemas e desafios no quadro de políticas públicas de infância.

Nas sociedades contemporâneas de ritmo acelerado de mudança social e económica, os contornos de ansiedade e de incerteza com que as famílias lidam com a situação presente e futura dos seus filhos, alimenta todo um discurso das notícias, orientador e marcador entre a identificação de perigos e ameaças (os riscos negativos) e de oportunidades e desafios (os riscos positivos) para as *suas* crianças. No seu estudo longitudinal sobre uma década nos grandes jornais norte-americanos, David Altheide (2002) destaca como as crianças se tornaram instrumentais para sublinhar a centralidade do risco e dos perigos da vida corrente. A crescente visibilidade de um “discurso do medo”, sobretudo associado a termos como “crianças”, “escola” e “bairros”, nas notícias contribuiria para uma alteração das percepções sobre o mundo e das suas geografias. Considera o autor que direccionar o medo numa dada sociedade equivale a exercer o controlo sobre essa sociedade, e que o uso recorrente dessas conexões simbólicas no discurso público assenta em medos colectivos que transformam as percepções sociais de ambientes seguros e sob controlo.

O discurso do risco associado ao discurso do aconselhamento, dirigido a pais e educadores cada vez mais considerados como responsáveis singulares pelas decisões de risco que envolvem os seus filhos, tem vindo a alimentar de forma notória os conteúdos dos meios de comunicação social (Ponte, 2005, 2007a). Torna-se assim relevante apreciar as características do discurso noticioso enquanto discurso público e impõe-se a necessidade da leitura crítica dos seus conteúdos, também numa perspectiva de literacia.

Como defende Sonia Livingstone, coordenadora do Projecto EU Kids Online onde esta investigação se situa e que adiante apresentaremos, “a própria literacia dos *media* precisa de ir além de uma definição focalizada nas capacidades dos utilizadores (acesso, análise, avaliação e produção de conteúdos), para considerar os ‘acordos de conhecimento social’ implicados nos seus textos e tecnologias, nos seus usos sociais e institucionais e ainda nos modos como esses acordos são geridos, nomeadamente pelos *media*, pelo governo, pelas políticas de educação e pelas empresas” (Livingstone, 2004).

Averiguar de que forma(s) é que os *media* noticiosos contribuem para a literacia das suas audiências em matéria da relação das crianças com as novas tecnologias será então o fio condutor deste artigo, centrado na imprensa portuguesa. De que modos é que os meios noticiosos, como narrativas míticas contemporâneas sobre a realidade (Carey, 1988), marcadas também pela globalização e a intensificação das trocas, são cruzadas pelos olhares nacionais dos seus profissionais, no que se refere às considerações de risco sobre as *suas* crianças?

(In)visibilidades do *online* nas notícias sobre crianças na imprensa portuguesa

Uma pesquisa sobre a cobertura jornalística de crianças (0-14 anos) em dois jornais nacionais, *Público* e *Diário de Notícias*, em 2000¹, durante todo o ano e cobrindo notícias de crianças até aos 14 anos, e actualizada cinco anos depois, evidenciou situações de

¹ Foram tidos em conta para a recolha do *corpus* as edições diárias e as revistas publicadas ao domingo, nestes jornais.

risco social como as mães presentes nas notícias sobre crianças, muitas vezes incidindo no acompanhamento de casos singulares de grande dramatismo e favorecedores de um tratamento de folhetim (Pontó, 2007b). Disputas legais pelo exercício do poder parental em 2000, e maus-tratos físicos extremos que levaram à morte de crianças, em 2005, foram as grandes histórias jornalísticas, suscitadoras não só de notícias mas também de análises sobre o desrespeito pelos direitos das crianças por parte de instâncias públicas e políticas.

Não constituindo em regra histórias com continuidade, destaca-se contudo entre os temas da criança em risco a ameaça sexual. Em 2000, nestes dois jornais a pedofilia via Internet, os raptos e tráfico de crianças proporcionados por redes, eram então os principais conteúdos sobre risco sexual, com as notícias a provirem sobretudo de outros países europeus. Em 2005, três anos depois do caso Casa Pia ter destacado o abuso sexual de crianças como escândalo nacional, este tema duplicou e nacionalizou-se nestas notícias. Na forma de breves, foi frequente a referência a detenções de “allegados pedófilos” por todo o país, contribuindo esse risco sexual para a configuração de espaços reais (a rua, os vizinhos, estranhos) como perigosos e inseguros.

O alargamento da pesquisa em 2005 a mais dois jornais de informação geral (*Jornal de Notícias* e *Correio da Manhã*) e o prolongamento até aos 18 anos, continuou a evidenciar uma relativa escassez de notícias sobre este tema, quer do prisma dos seus riscos quer das potencialidades trazidas pelas novas características da rede, nomeadamente de produção e partilha. Embora o novo governo fizesse do “choque tecnológico” uma das suas bandeiras e anunciasse programas ambiciosos para a sua realização, embora adolescentes e jovens estejam entre os maiores utilizadores das novas tecnologias, da Internet ao telemóvel, e lhes seja apontado um papel de liderança na adesão das famílias aos novos meios, a agenda das oportunidades esteve ainda mais afastada das notícias do que a (tradicional) agenda dos riscos, dominada pelo risco sexual.

De um total de 5 462 peças recolhidas nos quatro jornais em 2005, apenas 77 referiam acontecimentos e questões associadas com o acesso e uso da Internet por parte de crianças e jovens, e destas cerca de um terço situavam-se no âmbito de actividades escolares e para o seu uso enquanto alunos. O risco sexual continuava a dominar: os itens nacionais referiam sobretudo acções bem sucedidas por parte das forças policiais no desmantelamento de redes de pedofilia ou a denúncia de que era possível a conteúdos pornográficos em bibliotecas públicas frequentados por crianças. Uma das escassas excepções a este discurso do risco apareceu contudo em manchete, no *Diário de Notícias*, contrariando a associação entre o domínio da linguagem SMS e os maus resultados escolares a portugueses.

Algumas (escassas) notícias apontavam outros riscos, associados ao telemóvel, a insegurança ligada a delinquência (aparelhos roubados a crianças ou por crianças). Nas notícias vindas de fora do país, a agenda era mais alargada e o protagonismo de crianças mais acentuado: para além de estudos sobre riscos para a saúde derivados de radiações, era noticiada a dependência dos telemóveis, a sua produção de conteúdos sexuais, violentos e difamatórios, ou o plágio em trabalhos escolares.

No cômputo de um ano, pode-se portanto constatar que o discurso da imprensa de informação geral foi marcado sobretudo pela escassez de atenção ao tema dos acessos

e usos, potencialidades e riscos do *online* nas crianças portuguesas, com excepção para os riscos sexuais, num contexto político favorável a um discurso positivista sobre o papel mobilizador das novas tecnologias na modernização da sociedade portuguesa, marcado por um certo determinismo tecnológico. A desatenção na agenda dos *media* aos quotidianos de crianças e jovens e à expressão da sua voz não terá sido por isso capaz de interpelar os “acordos de conhecimento social” subjacentes a essas políticas: que acessos (reais) têm e que usos fazem das novas tecnologias, que oportunidades e que riscos experimentam, que ambientes sociais e educacionais (de regulação, de literacia e de *empowerment*) envolvem e condicionam esse uso?²

Riscos e oportunidades: a pesquisa comparada do Projecto EU Kids Online

Liderado por Sonia Livingstone, investigadora com larga pesquisa sobre a relação de crianças e jovens com as novas tecnologias e os seus contextos, o projecto europeu EU Kids Online (2006-2009) reúne 21 países europeus e tem como principais objectivos inventariar, comparar e analisar a investigação realizada sobre os usos e os contextos de utilização da Internet e dos novos *media* por crianças e jovens nos diversos países envolvidos. Procura por isso identificar padrões de semelhanças e de diferenças entre os resultados encontrados nos vários países. Deste projecto deverão ainda surgir igualmente recomendações que sirvam de apoio a políticas públicas no sector, bem como orientações metodológicas que forneçam uma base de trabalho para futuras investigações na área.

Para as perguntas a que se propõe responder esta meta-pesquisa – *se e como* variam em cada país as questões investigadas e *porque* variam – o projecto traçou um dispositivo de análise ambicioso e que tem vindo a testar e a aperfeiçoar. É do andamento de um desses passos, a análise comparada do discurso dos *media*, que daremos conta adiante.

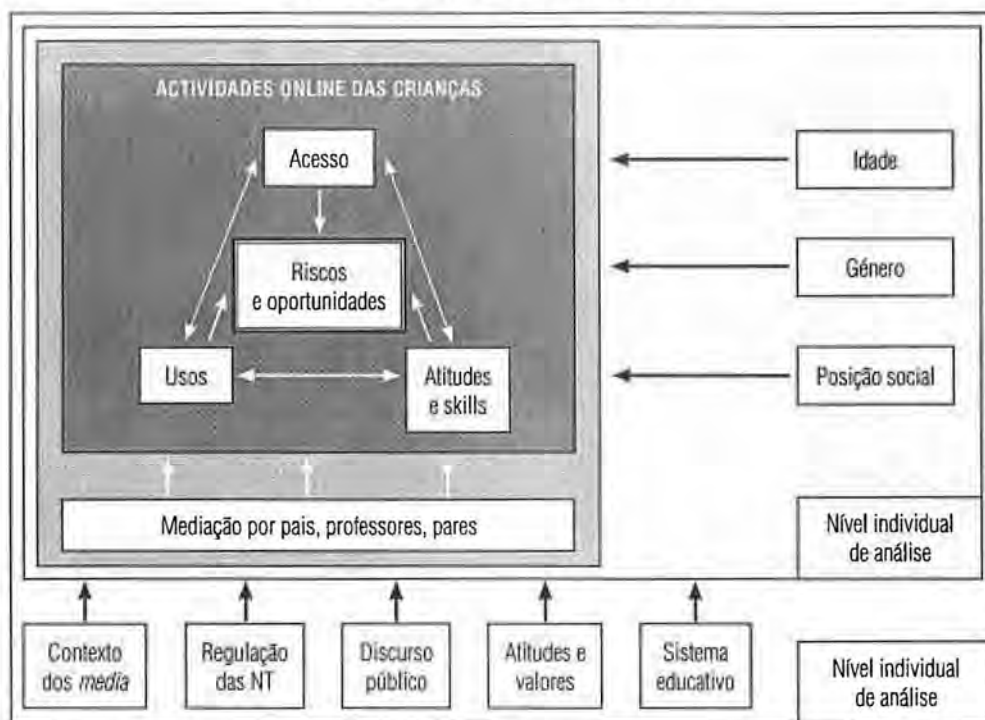
Considera-se que, para pensar a literacia e a cidadania digital experimentada pelos mais novos, nos seus acessos, usos, competências e saberes, um primeiro enquadramento passa naturalmente por os situar no seu contexto individual e de proximidade, tendo em conta variáveis como a idade, sexo, meio social, ambiente familiar, escola, amigos e pares, pelas quais essa relação é incontornavelmente marcada. Mas importa também ir mais longe e ter presente o contexto mais amplo, em que essas relações se processam. Nesse contexto mais amplo, de carácter nacional, mas marcado inevitavelmente por tendências transnacionais e globais, interferem dimensões como o grau de penetração social das novas tecnologias, as políticas de regulação, as atitudes e valores colectivos, o sistema educativo, os discursos públicos.

² Uma outra recolha na imprensa regional e em revistas orientadas para famílias, identificou 119 peças sobre crianças e Internet publicadas em 2005. Embora o discurso do risco fosse dominante, um quarto das peças apontava soluções para problemas de segurança, o que estava ausente na imprensa de informação geral, esta marcada pelo domínio das breves. Apenas uma em dez destas peças apresentavam uma perspectiva equilibrada, conjugando riscos e oportunidades, e não mais de 6% incidiam sobre as potencialidades do *online*. Conteúdos “desadequados a crianças”, que afectariam o seu desenvolvimento social e emocional, eram os riscos mais referidos, seguidos de efeitos prejudiciais para a concentração nos estudos, a saúde e o bem-estar psíquico, como a adicção. Nesta imprensa de particular proximidade com os leitores, a protecção das *nossas crianças* sobrepunha-se assim à sua capacitação para tirar partido das potencialidades do meio com os seus filhos ou para uma maior literacia digital que lhes permitisse um acompanhamento mais próximo das suas actividades *online*.

O Quadro I apresenta de forma sistematizada essa estrutura. Colocando no centro o desafio de identificar riscos e oportunidades de actividades *online* por crianças, fá-las depender numa primeira instância das condições de acesso, de uso, as atitudes e as capacidades (*skills*) de que dispõe cada criança nessa relação com a tecnologia. Esse perfil de relação é ainda fortemente mediado pelo seu ambiente familiar, pela escola e pelas suas vivências de aluno, e por relações estreitas com os outros que lhe estão próximos (os seus pares). A pesquisa já encontrada sugere que a idade, o género sexual e a posição socioeconómica em que se situa são também variáveis independentes nas formas como se manifestam acessos e usos – e os consequentes riscos negativos e oportunidades.

A este nível de análise que se situa numa dimensão essencialmente individual há contudo que estender um nível mais amplo de contextualização, aquilo que constitui a particularidade de cada país em que vivem as crianças. Apesar dos contextos de globalização, é prudente não perder de vista a importância dos contextos locais e nacionais, das dinâmicas colectivas e das histórias e trajectórias que marcam os seus ambientes. Activando uma pesquisa comparada em que cada país conta como objecto de análise por si mesmo, e como contexto de estudo e unidade de análise para verificação de hipóteses gerais (Hasebrink *et al.*, 2007), contribuem para o nível nacional de análise patamares como o seu contexto dos *media*, as políticas de regulação das novas tecnologias, o discurso público (entre ele, o dos *media* noticiosos), as atitudes e valores e o sistema educativo.

Quadro 1 – Estrutura do campo de pesquisa



Fonte: EU Kids Online (www.eukidsonline.net)

Neste sentido, uma das atenções do Projecto vai para a comparação dos diferentes contextos nacionais que compõem o friso dos 21 países envolvidos, e um dos pontos de comparação vai precisamente para o que constitui a agenda das notícias sobre crianças e novas tecnologias, em cada país, num mesmo momento.

A anteceder a construção e aplicação de uma grelha comum para essa comparação foi realizado um estudo piloto que envolveu Portugal, a Polónia e o Reino Unido e que teve também esta dimensão do discurso noticioso em foco. Na cobertura de imprensa realizada em dois meses finais de 2006, e apesar de os critérios e condições de recolha terem variado ligeiramente, foi possível evidenciar diferenças assinaláveis no grau de presença do tema nos *media*. Na Polónia, que incidiu nos principais jornais do país, o foco nas oportunidades suplantava o foco nos riscos e quando estes apareciam não adquiriam um carácter sensacionalista nem uma tonalidade de pânico moral. A perspectiva positiva sobre acessos e usos das novas tecnologias pelos novos suplantava assim o discurso tradicional das crianças em risco. Em Portugal, os principais jornais e conotados com a "imprensa de referência" não apresentavam notícias sobre o tema, na linha do desinteresse já referido. No Reino Unido, os jornais de referência também não apresentavam notícias, enquanto os tablóides apresentavam notícias que enfatizavam matérias de risco num tom sensacionalista e de pânico moral. Em títulos de imprensa regionais e locais, e em revistas, foi encontrada mais alguma cobertura em Portugal e no Reino Unido, predominando em ambos os países o discurso do risco, mas oscilando com os meses no caso português (Hasebrink *et al.*, 2007)³.

De passivos a activos na experiência de riscos e oportunidades online

É perspectiva deste Projecto a de que os riscos e as oportunidades do acesso e das experiências *online* vividas por crianças não podem ser pensadas de forma dissociada. A fronteira entre oportunidades e riscos está muito longe de ser clara. Como escreve Livingstone (2007), muitas actividades encaradas como oportunidades por parte das crianças são consideradas de risco pelos seus pais e outros adultos e há mesmo quem considere que os adolescentes devem experienciar certos riscos como forma de aprendizagem de vida. Os dados da pesquisa, como aponta, mostram que à medida que as crianças adquirem cada vez mais capacidades como utilizadores da Internet, as suas experiências de risco e de oportunidades processam-se em paralelo, numa correlação positiva.

³ A continuidade da atenção à cobertura noticiosa deste tema nos *media* portugueses deu conta de um aumento da atenção aquando do Dia Europeu por uma Internet mais segura, a 7 de Fevereiro. Ao contrário do que acontecera em anos anteriores, onde a efeméride passara em silêncio, nesse dia a realização de fóruns de rádio e de televisão teve testemunhos de preocupação e de insegurança por parte de pais, sobre o tempo dispendido e conteúdos prejudiciais (pornografia) a que teriam acesso. Num ano marcado por grande visibilidade de notícias nacionais associadas a crianças (como o desaparecimento de Maddie e as disputas do poder paternal, como o caso Esmeralda), a cobertura jornalística continuaria a pautar-se por uma relativa indiferença. A visibilidade adviria curiosamente da (des)conjugação entre a agenda política e agenda mediática, aquando do anúncio formal do reforço da rede escolar em recursos informáticos e outras medidas do Plano Tecnológico. O recurso a crianças como figurantes de alunos é a presença maciça de responsáveis ministeriais na distribuição de computadores pelo país acabaram por constituir o enquadramento dominante de "propaganda política", anulando uma discussão substantiva sobre o acesso e uso de meios informáticos nas escolas, os modos de envolvimento e participação de professores, alunos, familiares e comunidade.

Ainda que de uma forma não acabada, os Quadros II e III procuram sistematizar diferentes tipos de risco (comerciais, agressivos, sexuais, valores negativos) e de oportunidades (aprendizagem, participação e vida cívica, criatividade, identidade e ligação social) que a vivência *online* pode activar. Esses quadros foram ainda construídos na perspectiva de atenção aos vários lugares onde é posicionada a criança. No discurso dominante dos adultos, esta tende a ser considerada sobretudo como recipiente, destinatária e vítima passiva de conteúdos que não procurou, contactando com eles por via ocasional e sugerindo que a solução (proteccionista) estaria num bloqueamento desses conteúdos. Se a primeira linha de células em cada quadro situa a criança como alvo de conteúdos preparados por outrem (adultos, sobretudo), as linhas seguintes destacam um maior protagonismo da sua parte, que não pode deixar de ser pensado em termos também dos seus direitos de participação social (cf. Art. 13º da Convenção): as experiências de intercâmbio, a criança enquanto parceira de uma relação de comunicação com outros, e a criança enquanto agente, com iniciativa na experiência *online*.

Quadro II – Riscos na relação *online*

RISCOS	COMERCIAIS	AGRESSÕES	SEXUAIS	VALORES ANTI-SOCIAIS
Foco: conteúdos Criança como alvo	Publicidade, <i>spam</i> , patrocínios, envio de dados pessoais	Conteúdo violento e incitação ao ódio	Conteúdo pornográfico ou indesejável	Conselhos racistas e enganadores
Foco: Contactos Criança como participante	Pressão/caça a dados pessoais	<i>Bullying</i> , assédio, devassa	Encontrar estranhos, ser seduzido	Ofensas ao eu, persuasão indesejada
Foco: Conduta Criança como actor	Pirataria, <i>downloads</i> ilegais	<i>Bullying</i> , assediador devassar	Criar e distribuir pornografia	Fornecer informação e conselhos enganadores

Fonte: EU Kids Online (www.eukidsonline.net)

Quadro III – Oportunidades na relação *online*

OPORTUNIDADES	APRENDIZAGEM	PARTICIPAÇÃO, VIDA CÍVICA	CRIATIVIDADE	IDENTIDADE E LAÇOS SOCIAIS
Foco: Conteúdo Criança como alvo	Websites de apoio a aprendizagens	Websites de apoio a participação	Websites que estimulam como ser criativo	Informação sobre saúde, valores, relações sociais
Foco: Contactos Criança como participante	Contactos que estimulam aprender em conjunto	Contactos que facilitam a participação	Contactos que estimulam a criatividade	Plataformas de partilha de interesses, comunidades
Foco: Conduta Criança como actor	Formas de aprendizagem iniciadas pela criança	Formas de participação iniciadas pela criança	Exercício da criatividade no <i>online</i>	Iniciar comunicação sobre questões relevantes

Fonte: EU Kids Online (www.eukidsonline.net)

Tanto em Riscos como em Oportunidades, os diferentes papéis que os jovens podem assumir (alvos, participantes ou actores) apontam para tipos diferentes de cobertura jornalística, para paradigmas distintos de retratar as situações. Assim, torna-se possível pesar não só as diferenças entre cobertura de riscos *versus* cobertura de oportunidades, mas também estudar de que forma se enquadram as crianças nesses mesmos riscos e oportunidades.

A fim de proceder ao levantamento da paisagem noticiosa deste campo, cada um dos 21 países participantes no estudo realizou uma análise de imprensa sobre dois jornais do seu país, num mesmo período temporal e segundo uma grelha previamente acordada. Os resultados comparados entre os 21 países estarão disponíveis em breve, mas partilham-se neste artigo as orientações metodológicas dessa análise e adiantam-se alguns resultados encontrados na imprensa portuguesa.

O período que se determinou analisar nos 21 países foi de 1 de Outubro a 30 de Novembro. Em Portugal, a equipa escolheu os jornais *Público* e *Correio da Manhã*, como forma de tentar ver as diferenças entre um jornal tido como “de referência”, e outro mais “popular”.

Foram usados critérios de codificação, como: *tom geral* da peça (a forma como a notícia é apresentada ao público, como positiva, negativa, uma mistura de ambas ou apenas descritiva); *centralidade* do tema na peça (foco principal ou secundário); *características, serviços ou possibilidades* da Internet (motores de pesquisa, jogos, blogs, partilha de vídeos, infra-estrutura, serviços móveis...); *origem geográfica* nacional ou internacional das notícias; *proveniência* das matérias noticiadas (estudos académicos, pesquisas de mercado; legislação, reacções...); *fontes de informação* (indústria da Internet, política, forças legais; organizações civis, investigadores...); *áreas temáticas* (aspectos legais/crimes; trabalho; educação; entretenimento; comércio; segurança...). Tratados em SPSS, a recolha destes indicadores fornecerá certamente padrões sobre os discursos dos *media* e para entender a forma como as novas tecnologias de informação são, em geral, apresentadas nos *media* europeus.

Estes aspectos podem também ser complementados por uma análise textual em maior profundidade de algumas das peças mais significativas encontradas em cada país, ou da comparação de como nos vários países os mesmos casos foram noticiados. Uma das linhas de análise qualitativa será a análise dos títulos e neste sentido todos os títulos foram traduzidos para inglês. Desta forma garante-se uma maior interoperabilidade dos dados obtidos, que permite ainda ver que estratégias discursivas são usadas nos títulos para captar a atenção dos leitores.

Notícias sobre o online:

uma contagem do risco institucionalmente combatido

De 1 de Outubro a 30 de Novembro, no conjunto dos dois jornais, foram encontrados 42 artigos que correspondem aos critérios de busca indicados, não tendo sido incluídas peças que mencionavam o tema de forma demasiado secundária. Foram incluídas apenas peças com uma influência significativa da Internet na vivência das crianças, que tanto

poderia ser de acção como de recepção. Apesar de ser um pequeno número, se tivermos em conta que em todo o ano de 2005 e em quatro jornais foram encontrados pouco mais de sete dezenas de peças, nota-se também aqui uma crescente atenção ao tema.

A maioria das peças encontradas vem do *Correio da Manhã* (23), contra 19 do *Público* (Caderno Principal, P2 e suplemento Digital, este levado também em consideração nesta contagem por ser especializado na área das novas tecnologias), na forma de notícias de pequena e média dimensão, sem particular visibilidade.

Foram quatro os acontecimentos que marcaram a cobertura noticiosa do tema nestes dois jornais neste período: nos primeiros dias de Outubro, a prisão de “Vico”, pedófilo e responsável pela circulação de imagens de crianças sexualmente abusadas na Internet; a captura pela Polícia Judiciária portuguesa de bastantes elementos de uma rede pedófila, e um tiroteio provocado por um estudante que se viria a suicidar, num liceu finlandês, na cidade de Tuusula, que trouxe à memória o episódio de Columbine, nos EUA e por fim o impedimento, por parte das forças policiais alertadas por fontes de informação como a Comissão de Protecção, de um alegado suicídio colectivo por parte de um grupo de jovens que utilizava a Internet (em especial o Orkut, um site de rede social, segundo noticiado na altura) como forma de encontrar informação e reforço para as suas actividades auto-mutilatórias.

A perseguição a “Vico” já durava há bastante tempo e foi graças à Internet que a polícia conseguiu capturá-lo: as contribuições da população depois da revelação da imagem do pedófilo (tecnologicamente conseguida) foram vitais para a identificação do criminoso, tendo inclusivamente dado lugar a um artigo de duas páginas no P2 com o foco na intervenção nas forças policiais e como usaram os efeitos da rede para fazer o seu trabalho. Para os propósitos deste artigo, o que é premente analisar é a forma como se faz a interacção entre as crianças e a Internet. A captura desse agente contribuiu de forma directa para uma almejada vitória sobre a ameaça sexual sobre crianças, na medida em que terminou com uma situação de exploração sexual a que as crianças estavam sujeitas. Nessa mesma linha de combate ao risco sexual, em Portugal, cerca de oitenta alegados pedófilos foram também detidos pela Polícia Judiciária, mas o assunto saiu rapidamente da agenda (no dia 10 de Outubro, a data da detenção, cada um dos jornais publicou uma peça sobre o caso) e foi ignorada nos dois jornais em análise que essa acção da PJ tinha já relação com a recentemente criada linha de denúncia por parte dos cidadãos (*hotline*) activada no âmbito do Programa InternetSegura. Perdeu-se assim uma oportunidade para contextualizar e mobilizar a atenção pública para esse Programa.

O caso da escola de Tuusula, a 8 de Novembro, foi o mais focado por ambos os jornais, especialmente em termos de *follow-up* associado ao ocorrido. No dia seguinte ao acontecimento, o *Público* editou duas peças, e o *Correio da Manhã* uma. Graças a acontecimentos semelhantes, repercussões do que se passou em Tuusula, os dias que seguiram foram pontuados por outros artigos que acabavam por fazer referência ao mesmo caso – um no *Correio da Manhã* e dois no *Público*.

Se a maioria das peças é de pequena ou média dimensão, nestes acontecimentos encontramos a atribuição de um maior espaço nas páginas do jornal. Exemplo disso é o artigo do *Público* de 13 de Novembro, alguns dias depois do acontecimento, que

relaciona o tiroteio de Tuusula com o de Columbine, e que aponta coincidências, como as referências musicais dos jovens que causaram os incidentes.

O escasso número de artigos encontrados nestes dois jornais leva à conclusão que a Internet e as crianças é uma temática que recebe ainda pouca atenção ou destaque editorial, excepto quando um acontecimento com especial valor-notícia vem perturbar de forma espectacular a aparente modorra que rodeia o assunto, olhando pelos olhos da perspectiva jornalística, e consegue permanecer em agenda por alguns dias. Entre estes quatro acontecimentos, o forte protagonismo do agente infractor como monstro (“Vico”, o pedófilo há muito perseguido, e o jovem suicida finlandês que dispara sobre colegas) é esse garante, ultrapassando o seu excesso de negatividade as vitórias das forças de segurança.

A classificação que envolvia distinguir entre assuntos nacionais, internacionais ou mistos, e que poderia parecer simples, revelou-se ocasionalmente problemática. Na verdade, certos artigos surgem como forma de reflectir uma determinada preocupação que surge devido a um acontecimento específico, ocorrido noutra local. Porém, a alusão a esse mesmo acontecimento poderá estar apenas subentendida ou até mesmo ausente – por conseguinte, torna-se relativamente inapropriado atribuir uma origem nacional a essa peça jornalística. Contudo, nota-se que a grande maioria dos artigos – 28 – continua a ter como referência principal algo que sucedeu no estrangeiro. Doze peças abordam matérias nacionais, mas metade delas relaciona-se com um único acontecimento: o alegado suicídio de grupo evitado por acção policial.

A análise debruçou-se também sobre a forma como os artigos retrataram a Internet: de forma positiva, negativa, mista ou simplesmente descritiva. Dos 42 artigos reunidos, apenas oito colocam o seu foco sobre as vantagens da interacção das crianças com a Internet, ou retratam os acontecimentos de uma forma positiva. Por outro lado, 18 dos artigos são totalmente negativistas e 15 são mistos. São os casos retratados de pedofilia/pornografia infantil relacionados com o *online* que explicam a maior parte dos 15 artigos mistos – mistos no sentido em que são as capturas dos criminosos que são noticiadas, o que é positivamente investido, mas onde a Internet é geralmente tida como um veículo de fácil disseminação de, por exemplo, imagens de pornografia infantil. O panorama geral coloca portanto um pendor tendencialmente negativista no que rodeia os acontecimentos relacionados com a *web*. Os poucos casos que contrariam esta tendência estão essencialmente ligados a notícias que aparecem no suplemento “Digital” do *Público*.

Com base nos Quadros II e III, procurou-se fazer o levantamento de quais as vantagens e desvantagens do uso da Internet que são mais mencionadas pelas peças. A importância desses quadros está na clara separação entre os diferentes papéis que as crianças podem assumir dentro de cada contexto: alvos, participantes numa relação ou actores/protagonistas. O ponto que mais merece destaque é de que nenhuma das peças mencionava conjuntamente riscos e oportunidades; além disto, notou-se uma desigualdade de abordagens temáticas bem evidente: 37 artigos aludem a riscos e apenas 5 falam de oportunidades postas à disposição das crianças por via da sua experiência *online*.

Dos 37 artigos sobre riscos, dois tópicos dominam claramente a agenda temática: o foco nos conteúdos, a criança como alvo de conteúdo sexual pornográfico ou indesejá-

vel (quase metade das referências a risco) e o foco na conduta, a criança agente, actor de violência e agressividade. Não tiveram expressão riscos como exposição a conteúdos comerciais (publicidade, *spam*, envio de dados pessoais), a sua participação nesse risco (pressão e caça de dados pessoais), a criação ou distribuição de pornografia. As restantes células do Quadro II tiveram valores residuais. A criança vítima de conteúdos (indefesa, sobretudo) e a criança agente, o sujeito desviado da imagem de inocência e fragilidade associada à infância (o jovem delinquent) sobressaem assim face à construção mais complexa e dinâmica das interações em rede, com a (des)focagem nos contactos e na criança como participante.

Quanto a vantagens e oportunidades da Internet (Quadro III) não é possível apontar qualquer tendência predominante, com base nos dados disponíveis, que são residuais (uma, duas referências no máximo) e se concentram num pequeno e sumário artigo, publicado no Suplemento Digital do *Público*. Esse breve artigo dava conta do potencial de uma nova plataforma de cooperação *online*, e apontava vantagens ao nível da criatividade e inovação dos jovens em vários contextos. De referir ainda que nenhuma referência foi encontrada sobre a criança enquanto actor capaz de iniciar a comunicação sobre questões relevantes, no âmbito das oportunidades da Internet na criação de identidade e laços sociais.

A investigação não podia deixar de se debruçar sobre quais os pontos de vista representados pelas peças. A par do tom e do papel das crianças dentro da construção noticiosa, este elemento permite mais claramente entender qual a relação entre os *media* e os acontecimentos que reportam. As conclusões são claras: 22 artigos usam como fonte algum tipo de representante legal ou a polícia. Apenas oito dos artigos contam com as próprias crianças como fontes que auxiliam a construir as peças. Assim, um olhar preliminar pelos resultados estatísticos aponta na direcção de um discurso do risco, que é essencialmente uma realidade exterior e repetitiva, enquanto que em Portugal pouco mais existe para além de operações policiais de grande calibre e bem-sucedidas. O sistema institucionalmente definido é quem ocupa o lugar de discurso e é quem administra os comportamentos tidos como correctos e aceitáveis.

Problematizando os resultados

– a dependência dos *scripts* e do normativo social

Apesar de a amostra ser relativamente pequena (quando se olha para os números relativos a cada país), as conclusões que se podem retirar não contradizem os dados previamente existentes e serão, com alguma certeza, extensíveis ao panorama dos jornais de circulação nacional. Uma análise textual profunda de várias peças está para além do âmbito deste artigo, mas os números apresentados são uma panorâmica geral que permite caracterizar a cobertura mediática do campo de intersecção entre a Internet e as crianças.

E as conclusões são tudo menos lisonjeiras para os *media* portugueses. O campo da Internet é visto ainda como sendo de franja, e vem ao de cima associado a uma temática primária (pedofilia/pornografia infantil/crimes) ao invés de se destacar e demarcar de forma clara.

Numa clara apologia do insólito e do chocante (que se processa essencialmente no estrangeiro), a cobertura mediática portuguesa parece estar alheia das potencialidades da Internet. Poderá argumentar-se que os *media* portugueses insistem em ver a Internet como um espaço, vazio, que se preenche com acontecimentos vindos do mundo real, ao invés de uma ferramenta de produção – produção de conteúdos, produção de sentidos e potencialidades. Quer seja vista como um veículo transmissor de dados originários do mundo físico (pornografia infantil), quer um veículo de informação que conduz a actos prejudiciais (informação sobre automutilação), a Internet carece de uma identidade bem definida e de um entendimento claro, por parte dos *media*, do seu dinamismo específico. Ou então, como é o caso das referências ao YouTube aquando do tiroteio em Tuusula, há quase invariavelmente uma conotação negativa.

Todas as considerações que se podem tecer sobre os efeitos (positivos e negativos) da Web 2.0 reduzem-se muitas vezes a artigos como “O que é o Orkut? Uma rede de «amigos» com alguns problemas” (*Público*, 21/11/07). Há uma codificação de certos termos ou recursos estilísticos (nomeadamente o uso mais ou menos feliz da palavra “rede” ou de aspas quando tal é perfeitamente desnecessário ou tendencioso) – os *scripts* de que fala Teun van Dijk (1994) – que acabam por limitar e mesmo impedir um desenvolvimento positivo da imagem que é projectada pelos *media*. Textualmente, a indefinição a que se assiste quando se fala da Internet aponta para conhecimentos pouco exactos, o que também pode ser explicado pelo enquadramento geral da maioria dos artigos: pornografia infantil e a sua subsequente partilha *online*. O YouTube aparece associado à produção de conteúdo negativo; o Orkut aparece ligado à troca de informações prejudiciais.

Porém, mesmo o conjunto de possíveis perigos que advêm do uso incorrecto da Internet não é apropriadamente espelhado nos artigos, e poucas são as chamadas de atenção para esse mesmo problema. Uma excepção notável pode encontrar-se no artigo de 10/10/07 do *Correio da Manhã* que acompanhou a captura de cerca de 80 alegados pedófilos, “Um grande número de menores”, em que um representante da polícia alerta para a necessidade de alguma supervisão parental, já que os menores de 18 anos são, segundo as informações de que dispõe, dos maiores consumidores de pornografia infantil. A abordagem aqui poderá ser sobre um aspecto negativo da utilização, mas encontra-se devidamente enquadrada e chama a atenção para algo que, à partida, será pouco divulgado – foi a única referência a tal dado encontrada em todos os artigos (dos quais, convém relembrar, uma boa parte é sobre conteúdos sexuais problemáticos) e centralizado nas posições da criança enquanto vítima passiva de conteúdos que não procura – na construção de uma inocência assexuada.

O *Público*, por outro lado, preferiu criar uma distanciação artificial entre público-alvo e crianças como agentes passivos, com a sua peça “Devemos preocupar-nos quando eles navegam?” (22/11/07) – o elemento “nós” (os pais, educadores e afins) fala sobre o elemento “eles” (as crianças), um elemento ausente da experiência jornalística a não ser como receptor de medidas de controlo sobre comportamento indesejado. Para além dos pressupostos óbvios – que os jovens não lêem jornais – o simples facto de surgir a menção à preocupação gera preocupação (por efeito performativo da notícia);

além do mais, o artigo prefere preocupar-se essencialmente com riscos. Fica a questão: o artigo não seria necessariamente diferente se a procura de subjectividade jornalística guiasse de forma mais definida os conteúdos? A procura dos valores-notícia mais pungentes não estará aqui a ser feita a expensas dos princípios deontológicos, utilizando uma formulação baseada numa posição de poder e definição do “outro” como objecto? A ressaltar parcialmente a questão (mas ainda dentro da ideologia geral do controlo), este artigo encontra-se junto de um outro, cujo título é “Filtros ajudam a proteger mas não substituem pais”, e que está subordinado ao primeiro, demonstrando assim uma menor preocupação com uma intervenção positiva e proactiva por parte dos educadores. Este é um dos poucos artigos cujo tom é bastante mais positivo mas, de forma quase contraditória, vem novamente basear-se nas mesmas preocupações do anterior, deixando de lado as vantagens do próprio uso da Internet, que poderão contribuir para uma melhor educação para os *media* – um elemento fundamental quando a preocupação é desenvolver boas práticas *online* nos jovens – e continuando a retratar os jovens como receptores de um modelo disciplinar a ser estabelecido e cristalizado pelos *media*.

O panorama não se torna mais animador quando se consideram as fontes utilizadas: as referências à polícia sucedem-se, transformam-se numa fonte quase absoluta e contribuem para o desequilíbrio do retrato mediaticamente construído da Internet e para a supremacia da criança-alvo ou da criança-transgressora, como anteriormente mencionado.

Este ponto convida a uma paragem para reflectir sobre o funcionamento interno dos *media*. No que diz respeito à cobertura deste tema (e que permite também explicar o porquê de uma tal semelhança entre dois jornais que são, em estilo e política editorial, fundamentalmente diferentes), o tamanho reduzido das peças denuncia uma importância relativamente pequena dos acontecimentos que estão relacionados com a Internet e portanto o recurso quase exclusivo aos telexes de agência para fazer a cobertura. Estes privilegiam essencialmente as fontes institucionais, mais facilmente contactáveis e mais correctamente equipadas para lidar com os *media* do que, em geral, as crianças. As excepções a esta relação, já referidas, coincidem com acontecimentos cujo interesse na escala de valores-notícia ultrapassa largamente o dos outros artigos sobre Internet e crianças, onde se tem o cuidado de recorrer a múltiplas fontes, de forma a criar um artigo que se pretende mais complexo e completo. Se há um artigo (do *Correio da Manhã*) que se centra em boa parte nas declarações de um jovem, intitulado as suas palavras em discurso directo – “Eu corto-me. Qual é o problema?” (22/11/07) – artigos semelhantes mas de pendor menos tenebroso não foram encontrados.

Pode então dizer-se que os meios de comunicação de massas analisados ignoram os aspectos positivos da Internet? A resposta é claramente ambígua. Três dos cinco artigos que adoptam como elemento principal as oportunidades que a Internet abre às crianças estão incluídos no suplemento “Digital” do *Público*. Entende-se assim que as oportunidades têm apenas interesse para um sector especializado dos leitores (já que o suplemento tem um público-alvo diferente do corpo principal do jornal), enquanto que para a esmagadora maioria dos consumidores dos *media* apenas os riscos são cativantes o suficiente para merecerem real atenção. Mediante uma problematização crítica deste

facto, pode dizer-se que o discurso dos riscos funciona dentro de um *script* simplificado e geral, enquanto que as vantagens parecem requerer algum tipo específico de conhecimento que, do ponto de vista dos órgãos em questão, não entra dentro dos pressupostos de conhecimento do público-alvo. Porém, ao alimentar esta elitização do discurso positivo em torno das oportunidades que a Internet abre, os *mass media* não estarão a reforçar a dificuldade de acesso do público em geral a essa informação, criando um ciclo vicioso que redundará numa pior educação para os *media*, tanto para educadores como para crianças, bem como num aumento do fosso cognitivo entre estes?

Esta atitude deixa portanto pouco espaço de manobra entre os lugares-comuns de vitimização e criminalização, os dois pólos em torno dos quais os *media* organizam a sua gestão discursiva do risco. Na sua base, encontra-se uma incompreensão da medida em que a Internet vem configurar uma mudança paradigmática na forma como o comum cidadão – e aqui os jovens não só se incluem como, na verdade, ganham um especial destaque – produz os mais diversos tipos de conteúdo, pela forma como se relaciona intuitiva e organicamente com os novos *media*. O crime rodeia a experiência da Internet que, por sua vez, se subordina aos acontecimentos que tenham repercussão física directa no “mundo real”. Neste ponto, o discurso jornalístico não se afasta da já referida estratégia de gestão dos medos colectivos que têm a sua base no tecido social, e o seu reforço e eco nos *media* – o facto de incluir um grupo tipicamente caracterizado como sendo especialmente frágil apenas serve para amplificar mais este efeito. A situação complexifica-se quando este suposto grupo de risco é a origem directa dos acontecimentos (negativos) – o *script* obriga a que se identifique um grupo nefasto contra o qual a sociedade tem que se proteger, e é então criada a figura do jovem inconformado, socialmente alheado, um Outro que não tem nada que ver com o que é suposto ser a sua identidade. Porque o panorama mediático não está equipado para lidar com a criança como actor, a criança deixa subitamente de o ser nos termos em que normalmente se constrói a figura da criança. Esta alter-criança está fora do tecido social, ataca-o, e deve despertar nos pais (as figuras a que se reduzem os educadores) um instinto – e uma prática – de controlo e protecção, os elementos que retornam o fluxo narrativo ao *script* original.

Em suma, é necessário que os *media* trabalhem no sentido da sua auto-regulação ou, mais exactamente, no sentido da sua autocrítica. A prática jornalística deve procurar realizar um processo interno de meta-jornalismo, de forma a identificar quais os protótipos discursivos que estão presentes na sociedade e poder, a partir daí, fornecer um ponto de vista equilibrado e onde o contraditório tenha espaço dentro do debate racional mediado. O panorama actual limita-se a repercutir e ampliar os efeitos já discutidos e, como referido, a mover a retórica das oportunidades para fora do enquadramento *mainstream*, em direcção a uma elitização que passa pela construção de uma falsa complexidade temática que tem por detrás a marca de inexistência de um *script* que englobe a situação. Contra isso, impõe-se analisar mais profundamente de que formas se podem os *mass media* interessar pela divulgação de oportunidades que são, em última instância, o motor, berço e veículo de uma cidadania pós-moderna, tecnológica e de dispersão de lugares discursivos.

Bibliografia

- Altheide, D. L. (2002). Children and the Discourse of Fear. *Symbolic Interaction*, 25(2), 229-250.
- Carey, J. W. (Ed.). (1988). *Media, Myths and Narratives. Television and the Press*. Londres: Sage.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Kirwill, L., & Ponte, C. (2007). Comparing Children's Online Activities and Risks across Europe: A preliminary report comparing findings for Poland, Portugal and UK [Electronic Version].
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Livingstone, S. (2007). *Mapping the possibilities for beneficial online resources for children: Issues of trust, risk and media literacy*. Comunicação apresentada na Conferência More Trust in Contents – the potential of co- and self-regulation in digital media, Leipzig, Germany.
- Ponte, C. (2005). *Crianças em notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico (1970-2000)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ponte, C. (2007a). Mudam-se os tempos, mudam-se as notícias? A cobertura jornalística de crianças no Público e Diário de Notícias em 2000 e 2005. *Media & Jornalismo*, 11, 51-72.
- Ponte, C. (2007b). Notícias sobre crianças, risco e ansiedade social. In M. M. Vieira (Ed.), *Escola, Jovens e Media* (pp. 21-66). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Dijk, T. A. V. (1993). El estudio interdisciplinario de las noticias y el discurso (d. o. e. i. J. Soler, Trans.). In K. B. Jensen & N. W. Jankowski (Eds.), *Metodologias Cualitativas de Investigacion en Comunicacion de Masas* (pp. 135-148). Barcelona: Bosch Comunicacion, 1993.

O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais

Luis Pereira*

Resumo

Neste artigo, pretendemos reflectir sobre as mudanças que a utilização de dispositivos digitais tem introduzido na forma de aprender, de ver, de pensar, de sentir, sobretudo nos jovens. Ao mesmo tempo, que competências devem ser desenvolvidas e qual o papel da escola e dos educadores, que tendencialmente são emigrantes de uma cultura analógica.

A reflexão centra-se, depois, na importância que os videojogos têm nas mudanças efectuadas, já que são uma porta de entrada para o mundo digital.

Por fim, são apresentados alguns dados sobre a perspectiva que jovens em escolaridade obrigatória têm, precisamente, sobre o potencial de aprendizagem dos videojogos.

Palavras-chave: Competências digitais; videojogos e aprendizagem; literacia digital

Introdução

O audiovisual atravessa o quotidiano de milhões de pessoas e interfere na sua forma de aprender, de ver, de pensar, de sentir. Através desse tipo de produção, os jovens constroem identidades sociais (Pereira, 2007b). Para além disso, grande parte das acções e relações das pessoas de uma forma geral é mediada por objectos electrónicos (Moita, 2004). Assim, o papel que a televisão tinha na apropriação que os jovens fazem da realidade é cada vez mais assumido pelos *media* digitais.

O acesso facilitado à Internet e a dispositivos digitais e o enriquecimento dos recursos disponibilizados na Web criam novos hábitos de divertimento e de acesso à informação. Por exemplo, os videojogos – que neste texto assumem um relevo especial – são uma forma de divertimento, mas constituem também uma nova possibilidade de adqui-

*Doutorando no Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS) – UM e Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (lunigopercira@gmail.com).

rir conhecimento. Os dados de um estudo que é apresentado na parte final demonstram que os videojogos, aos olhos dos jogadores, potenciam a aprendizagem.

O seu papel é também importante, pois funcionam como porta de entrada para o mundo digital, já que jogar videojogos é uma das actividades favoritas sobretudo dos mais novos. Por outro lado, actividades como esta, nas quais se gastam muitas horas por semana, vão moldando algumas características nos utilizadores. Neste texto, pretendemos reflectir sobre as alterações provocados pela proliferação do digital e, também, sobre as competências que a escola poderá desenvolver nos jovens para fomentar a sua utilização de forma adequada e crítica.

Competências no paradigma digital

Paralelamente aos desenvolvimentos das Tecnologias de Informação, grande parte dos jovens tem crescido a utilizar computadores e outros aparelhos digitais. Alguns autores, como Brown (2005), falam em *Geração Net*; Alves (2005), em *Filhos da Cultura da Simulação* ou *Screenagers*; Gros (2003b), em *Geração Digital*; Prensky (2001), em *Nativos Digitais*.

Segundo Gros (2003b), e com o contributo de outros autores, as características fundamentais desta geração são as apresentadas a seguir.

- Maior processamento simultâneo: têm mais facilidade em fazer várias actividades ao mesmo tempo (Brown, 2005), e isso traduz-se, porventura, numa atenção menos intensa. Os estudantes de hoje são vistos sempre ocupados a enviar mensagens, a *blogar*, a fazer *download* de música e vídeos, sempre em ligação com amigos (Moore *et al.*, 2005).

- O texto ilustra a imagem: o papel do texto nos meios tecnológicos é, muitas vezes, o de elucidar algo que foi primeiramente experimentado como imagem.

- Ruptura com a linearidade no acesso à informação: o uso do hipertexto, presente nos jogos, na navegação na Internet, e também em documentos multimédia educativos, introduziram as crianças e os jovens numa forma significativamente diferente de organizar a informação e de a utilizar. Esta cultura caracteriza-se por formas de pensamento não lineares que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais (Alves, 2005).

- Conectividade: a tendência para estar ligado, síncrona ou assincronamente, tende a aumentar, graças à Internet e aos acessórios móveis. Qualquer uma das ligações oferece oportunidades muito variadas para aceder à informação e estabelecer relações. Por isso, esta geração tende a pensar de forma diferente, pois a busca de informação e comunicação processa-se a partir das TIC.

- Acção constante: perante um programa informático, raramente lêem um manual. Esperam que o *software* os ensine como o utilizar, de forma imediata. Aliás, tendencialmente preferem aprender fazendo em vez de lhes ser dito o que fazer (Oblinger & Oblinger, 2005).

- Orientação para a resolução do problema: a aproximação à realidade é muito parecida com a da resolução de um videojogo.

- Orientação para a equipa: ao contrário do que muitas vezes se pensa, os jovens são sociáveis e orientados para a equipa, graças aos recursos que as TIC disponibilizam

(Brown, 2005). As comunidades online formam-se, muitas vezes, à volta de jogos e os jogadores partilham os seus jogos com outros (Oblinger & Oblinger, 2005).

- Recompensa imediata: estes jovens, novamente graças aos jogos, estão habituados a obter resultados e um grau de satisfação no final de uma actividade.

- Importância da fantasia: a fantasia é um elemento primordial desta geração. A simulação, presente nas imagens interactivas, na realidade virtual, nos videojogos, amplia a imaginação e o pensamento (Alves, 2005). O desenvolvimento tecnológico tem alterado, para além disso, o uso dos sentidos, exigindo outros movimentos de corpos, de gestos, de linguagem (Moita, 2004).

Visão positiva da tecnologia: as novas gerações crescem a utilizar as tecnologias, por isso não lhes são estranhas e não têm delas uma visão negativa, como acontece com alguns adultos. Eles não se recusam a interagir com a tecnologia (Norman, 2001), a tecnologia é algo de natural e espontâneo, uma extensão do seu próprio corpo; próteses, no dizer de Martins (2004).

Se, por um lado, são já identificáveis alterações significativas na forma como as pessoas, sobretudo as mais novas, comunicam e acedem à informação, o aumento recente da influência do digital implica repensar as competências a desenvolver nos jovens. A este propósito, é relevante conhecer o conjunto de competências que Jenkins (2006) considera serem necessárias para os jovens se poderem movimentar no panorama dos novos *media*.

As novas competências incluem: Jogar – a capacidade de experimentar com o que nos rodeia como uma forma de resolução de problemas; *Performance* – a capacidade para adoptar identidades alternativas com o objectivo de improvisar e descobrir; Simulação – a capacidade para interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real; Apropriação – a capacidade de relacionar significativamente conteúdos dos *media*; Multitarefa – a capacidade de analisar o ambiente e mudar a perspectiva, de forma a salientar detalhes; Cognição distribuída – a capacidade de interagir com ferramentas que melhoraram as capacidades mentais; Inteligência colectiva – a capacidade de reunir conhecimento e comparar notas com outro em função de um objectivo comum; Julgamento – capacidade de avaliar a confiança e credibilidade de diferentes fontes de informação; Navegação através dos diferentes *media* – a capacidade de seguir o fluxo de histórias e confirmação através de modalidades diferentes; Trabalho em rede – a capacidade de procurar, sintetizar e disseminar; Negociação – a capacidade de viajar através de comunidades diferentes, discernindo e respeitando perspectivas diversas, e seguindo regras alternativas.

A este propósito, duas breves reflexões, uma sobre o desafio colocado aos educadores e outra sobre o papel dos videojogos.

Os educadores analógicos das gerações digitais

Em primeiro lugar, a exigência da proposta de Jenkins (2006), que se compreenderá se repararmos na complexidade que o digital tem vindo a adquirir, coloca um enorme desafio aos educadores, professores e pais, desde logo pelo facto de terem crescido num mundo analógico. Esta migração do analógico para o digital, como refere Jenkins

(2007), num conceito recuperado de Prensky (2001), deixa marcas. Tal como alguém que aprende uma língua em adulto não consegue perder o sotaque, assim será muito difícil que os educadores consigam uma mudança completa (sem sotaque) de paradigma. Por outro lado, não se poderá pensar que nada há a ensinar/aprender, porque na verdade, estas novas competências requeridas vêm, sobretudo, aumentar a necessidade de ter presente uma literacia, por assim dizer, tradicional: a capacidade de leitura, interpretação e sentido crítico são agora mais necessários do que nunca.

A pesquisa de informação, por exemplo, não poderá ser vista como um acto meramente mecânico. Não é só a questão mais técnica, até porque isso é relativamente simples, mas essencialmente como lidar com a informação. Castells, numa entrevista publicada pelo diário *El País*¹, diz que na Internet “o complicado não é saber navegar, mas antes onde procurar o que se quer encontrar e o que fazer com o que se encontra”, referindo ainda que “quanto mais autónoma é uma pessoa, mais utiliza a Internet. (...) E o uso da Internet reforça, ao mesmo tempo, a sua autonomia”. Ou seja, a autonomia leva à utilização da Internet, que, por sua vez, promove a autonomia. Portanto, apesar das novas exigências do digital, as competências de literacia que promova o sentido crítico são agora, pelo menos, tão necessárias quanto o eram antes.

Na mesma entrevista, Castells conclui que “isto requer educação”. Precisamente em Espanha, existe desde Dezembro de 2006 um documento legal que estabelece conteúdos mínimos para o Ensino Secundário Obrigatório². E no que toca ao tratamento da informação e competência digital, diz o seguinte:

Consiste em possuir capacidade para procurar, obter, processar e comunicar informação e para a transformar em conhecimento. Incorpora diferentes competências, que vão desde o acesso à informação até à sua transmissão em suportes diversificados, depois de tratada, incluindo a utilização das tecnologias da informação e da comunicação como elemento essencial para se informar, aprender e comunicar.

Esta inscrição legislativa tem, a nosso ver, o mérito de responsabilizar a escola e de lhe conferir um papel que não se fique apenas por garantir aos alunos o acesso a *hardware*. Pinto (2000) refere, a propósito de políticas orientadas para a propagação do uso de computadores e da Internet, que isso poderá não surtir os efeitos desejáveis se não for acompanhado por políticas de igual relevo centradas no desenvolvimento de competências – não apenas instrumentais – que a actual sociedade da informação e do conhecimento exige.

¹ “El poder tiene miedo de Internet”. Url: www.elpais.com/articulo/reportajes/poder/tienc/miedo/Internet/elpepusocdmg/20080106elpdmgrp_5/Tes (consultado a 01/2008).

² Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria – 1631/2006, de 29 de diciembre de 2006. Url: <http://www.boc.es/boc/dias/2007/01/05/pdf/A00677-00779.pdf> (consultado a 01/2008).

O papel dos videojogos

Ao observarmos com atenção as características e competências enumeradas por Jenkins (2006), percebe-se que os videojogos estão aí representados com relevo. Esta forma de divertimento é, afinal, mais do que isso, podendo ter ainda consequências na forma de aprender e até no modo como é encarada a escola. Gee (2003), entrevistado por Foreman (2004), afirma que os jovens podem reconhecer mais potencialidades de aprendizagem fora da escola. Assim, quando chegam ao ensino, questionam-se sobre o porquê de estar dentro de uma sala de aula com as mesmas pessoas, quando essa forma de aprender lhes parece desajustada, comparando com outros espaços onde se pode trabalhar bastante melhor.

De facto, as crianças que jogam são capazes de fazer e compreender várias tarefas complexas, como calcular, construir, voar. Por isso, o *currículum* que encontram na escola pode parecer desinteressante (Prensky, 2003; Jenkins, 2006). Os *media* digitais, computador, jogos, Internet, cujo tempo de utilização em casa se aproxima do gasto a ver televisão (Oblinger & Oblinger, 2005), estão, então, a alterar a forma de aprender. E, concretamente, os videojogos têm assumido nos últimos anos um papel fundamental na vida das crianças e dos adolescentes (Gros, 2003a; Kirriemuir & McFarlane, 2004).

“A geração para quem aprender é jogar” – é com esta expressão que Wim (2007) sintetiza a forma de aprender desta geração. Naturalmente, muitas questões podem ser levantadas. Nomeadamente, quem pertence a esta geração e como se poderá generalizar estas características, sem deixar de ter em conta a realidade social, económica, cultural, espacial dos sujeitos. E, ainda, como tem sido possível que os videojogos deixem a esfera do divertimento para passar a ganhar terreno na sociabilização, na aprendizagem. Além disso, alguns autores mais entusiasmados com as potencialidades dos videojogos procuram fazer a sua defesa, contrapondo a ideia dominante de que os videojogos são violentos e viciam (Kirriemuir & McFarlane, 2004). Acontece também que alguns investigadores pertencem à geração que começou a jogar, podendo por isso ter um olhar pouco distanciado (Gee *apud* Foreman, 2004).

Os videojogos sérios

Como prova de que os videojogos não são encarados apenas como meras actividades lúdicas, o número de jogos cuja finalidade não se centra apenas no divertimento, designados por *non-entertainment games*, tem aumentado, emergindo assim um novo mercado, o dos Jogos Sérios. Frasca (2004) fala de jogos com *agenda*, isto é, jogos que procuram comunicar uma ideia. São aqueles jogos com os quais se pode concordar ou discordar. Certamente que ninguém discorda do *Tetris*, afirma Frasca (2003).

Os jogos podem não ser, então, um mero divertimento, o que não é, aliás, uma novidade introduzida pelos jogos interactivos. O Monopólio, inicialmente chamado “Landlord’s Game”, foi criado em 1904 por Lizzie J. Maggie, nos Estados Unidos, para marcar uma posição em relação aos impostos sobre as propriedades (Frasca, 2004).

No entanto, o papel da ideologia nos videojogos é mais complexo, comparando com os *media* tradicionais, porque não se limitam a representar acções, mas também regras

de comportamento (Frasca, 2001). Para Gee (2003), os videogames têm um potencial ilimitado para criar complexidade, porque permitem às pessoas experimentar o mundo a partir de diferentes perspectivas, onde cada um tem de agir através das personagens que vai encarnando.

Como exemplo, poder-se-á referir *Food Force*³ e *Darfur is Dying*⁴. O primeiro, *Food Force* (Figura 1), foi desenvolvido pelo Programa Alimentar das Nações e procura alertar para um problema, que é a fome no mundo, e sensibilizar para a importância deste programa das Nações Unidas, levando a que as pessoas possam dar um contributo.

O segundo, *Darfur is Dying* (Figura 2), desenvolvido por um grupo de estudantes da University of Southern California em parceria com Reebok Human Rights Foundation e o International Crisis Group, pretende sensibilizar as pessoas para a situação de crise vivida no Sudão.



Figura 1 – *Food Force*



Figura 2 – *Darfur is Dying*

³ Url: <http://www.food-force.com>.

⁴ Url: <http://www.darfurisdying.com>.

Potencial de aprendizagem dos videojogos

Para melhor se compreender esta realidade, poderá ser interessante conhecer a perspectiva dos próprios jogadores. Num estudo realizado no âmbito da nossa dissertação de mestrado (Pereira, 2007a), na qual se procedeu a um levantamento dos hábitos e preferências dos jovens, foram inquiridos alunos do 9.º ano de escolaridade de Portugal Continental. A amostra era constituída por 260 alunos, 134 raparigas e 126 rapazes, sendo a média de idades 14,5 anos.

Relativamente à questão se se podia aprender algo com os videojogos, sem especificar qualquer tipo de jogo, as respostas obtidas foram as seguintes: 63,5% dos inquiridos afirmaram que é possível aprender com este tipo de jogos (as respostas são mais positivas entre os rapazes, com 73,8%, contra 53,7% entre as raparigas); 22,7% referiram que isso não é possível e 13,8% não responderam.

Curiosamente, num estudo de McFarlane *et al.* (2002), 19% dos rapazes e 31% das raparigas consideraram, precisamente, que os jogos contribuíam para a aprendizagem das matérias nas aulas, e fomentavam o conhecimento em geral. Numa investigação realizada por Jones (2003), cerca de dois terços dos inquiridos (66%) sentiam que a actividade de jogar não tinha impacto na sua aprendizagem, nem positiva nem negativa. Em ambos os resultados, os inquiridos são mais cépticos relativamente ao potencial pedagógico dos videojogos, comparando com as respostas dos alunos por nós inquiridos.

Questionados, em seguida, sobre o que é que se podia aprender com os videojogos, as 118 respostas consideradas válidas a esta questão aberta ficaram divididas pelas categorias seguintes: competências (n=40), línguas (n=39), saberes práticos (n=24), passar o tempo (n=8) e aspectos negativos (n=7).

De seguida, encontra-se cada uma das categorias acompanhadas pelas expressões dos inquiridos.

• Competências

Uma das competências mais referidas está relacionada com as faculdades cognitivas: “desenvolve a nossa rapidez de raciocínio”, a “capacidade de raciocínio”, “a nossa mente”, “os reflexos, a estratégia e o desenvolvimento mental”, ajuda “a criar e a desenvolver o cérebro” e “a concentrar-me melhor”. Em conclusão, “fazem-nos pensar”.

Os videojogos favorecem também “o desenvolvimento a nível de reflexos”, ajudam a “treinar os reflexos, tácticas, estratégias”. Os jogos podem contribuir também para o desenvolvimento de competências interpessoais, por exemplo, “a trabalhar em conjunto”, a “aprender a viver outras vidas”, a “ser um cidadão”, e contribuem principalmente para o desenvolvimento de competências intrapessoais, como referem os sujeitos: os videojogos ajudam a “aprender a estar connosco próprios”, a “puxar pela nossa criatividade”, a desenvolver “estratégias”, a “aprender a explorar”, e a tentar sempre “ter melhores estatísticas”.

Segundo alguns jovens, “nem tudo o que se passa nos jogos acontece na vida”, “nem tudo na vida é como os videojogos”, mas estes ajudam a enfrentar a realidade, pois mostram, por exemplo, “que se gasta dinheiro”. Além disso, com os jogos aprende-se a “nunca desistir do nosso objectivo”. E, ao jogar, “aprende-se a jogar melhor”.

• Línguas

A possibilidade de se aprender línguas é referida pelos sujeitos nestes moldes: “aprendem-se outras línguas”, “a língua inglesa ou outra na qual o jogo esteja”, “inglês, porque a maior parte dos jogos estão em inglês”. Jogando, “aperfeiçoei o meu inglês”, refere um sujeito.

Alguns alunos referem-se à aquisição de vocabulário: “aprender a dizer algumas palavras noutras línguas”, “aprendemos algum vocabulário”, “expressões em inglês em alguns jogos”.

• Saberes práticos

Os sujeitos referem que, jogando, podem aprender o “calibre de armas, história da 2.^a guerra”, “aprender coisas antigas”, “como é que se viveu nos tempos da 2.^a guerra mundial”, a “fazer pontaria”. Pode ensinar também “a conduzir melhor”, “a saber defender-se”, e ajuda a “aprender a escrever palavras”.

Segundo certos respondentes, “alguns videojogos ajudam a mostrar países” e “as grandes cidades”, em suma, “cultura geral”. Permitem, ainda, aprender “a trabalhar com o PC, com a PSP”.

• Modo de passar o tempo

Com os videojogos, é possível “aprender a divertir-se”, “a passar o tempo e a divertir-se” e “a divertir-se e aprender”, “a distrair-se quando não há nada para fazer” ou a “aliviar o stress”.

• Aspectos negativos

Alguns alunos referiram, por outro lado, que com os videojogos pode-se aprender a “matar os inimigos”, “a violar, a destruir, a roubar”, a “dar porrada”.

Sintetizando, a maior parte dos motivos apresentados (n=41) remete para o desenvolvimento cognitivo: desenvolvem a rapidez de raciocínio, fazem pensar, puxam pela criatividade, ajudam a ganhar concentração e melhoram a memória. Destacam, ainda, o autoconhecimento e o factor social: aprender a estar consigo próprio, aprender a viver outras vidas, a trabalhar em conjunto. Além disso, 39 sujeitos sublinham a importância dos jogos para a aprendizagem de línguas.

Há também alguns saberes práticos (n=23) que, consoante a temática do jogo, vão sendo assimilados. Através de simuladores pode-se aprender a manusear objectos, a testar o seu funcionamento, mas também a fazer experiências que, doutra forma, estariam vedadas aos mais jovens, como, por exemplo, conduzir.

Também são referidos aspectos negativos (n=7), mas há a consciência de “que nem tudo na vida é como os videojogos”, “nem tudo o que se passa nos jogos acontece na vida”.

Conclusão

Graças aos videojogos, os computadores e, naturalmente, as consolas são cada vez mais evoluídos. Em paralelo com estes avanços tecnológicos, os videojogos têm introduzido alterações importantes no divertimento, mas também no acesso à informação e na forma como os jovens se relacionam com os outros e consigo próprios (com o seu avatar). Os videojogos são uma actividade muito envolvente, a todos os níveis, incluindo o intelectual (Prensky *apud* Foreman, 2004), por isso podem propiciar aprendizagens diversas, conforme considerou, aliás, a maioria dos sujeitos inquiridos no estudo referido.

Os videojogos são, além disso, a porta de entrada da maioria das crianças e adolescentes no mundo da informática (Moita, 2004; Gros, 2003b; Lynn, 2005) e, quando jogam, estão a aprender estratégias e a desenvolver destrezas básicas para aceder ao mundo virtual (Gros, 2003a, 2003b) – “aprende-se a jogar melhor”, sintetizou um dos inquiridos. Os videojogos são, pois, um factor decisivo para um tipo de literacia digital, o de aprender a manusear os aparelhos e a movimentar-se em ambientes virtuais.

Quanto ao aproveitamento que a escola faz dos jogos, Jenkins (2006) nota que a discussão tem andado à volta dos jogos como ferramenta capaz de motivar para a aprendizagem de determinadas matérias. Considera, no entanto, que tem tendência para crescer o reconhecimento do jogar, por si só, como um meio de explorar e processar conhecimento, que é uma competência fundamental que a criança deve dominar tendo em conta os papéis e responsabilidades que irá desempenhar mais tarde.

Referências bibliográficas

- Alves, Lynn (2005). *Game over, jogos electrónicos e violência*. São Paulo: Editora Futura.
- Brown, Malcolm (2005). ‘Learning Spaces’ in D. Oblinger & J. Oblinger (eds), *Educating the Net Generation*. Educause. Url: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub71011.pdf> (consultado em 01/2008).
- Foreman, Joel (2004). ‘Game-Based Learning: How to Delight and Instruct in the 21st Century’, *Educause Review* – September/October, 51-66. Url: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0454.pdf> (consultado em 01/2008).
- Frasca, Gonzalo (2001). ‘Rethinking Agency and Immersion: videogames as a means of consciousness-raising’, *SIGGRAPH’ 2001*. Url: <http://www.siggraph.org/artdesign/gallery/S01/essays/0378.pdf> (consultado em 01/2008).
- Frasca, Gonzalo (2003). ‘Ideological Videogames: Press left button to dissent’, *Ivory Tower*, International Game Developers Association. Url: http://www.igda.org/columns/ivorytower/ivory_Nov03.php (consultado em 01/2008).
- Frasca, Gonzalo (2004). ‘Playing for the White House: videogames in the current US Presidential Campaign’, *Interact, revista de arte, cultura e tecnologia*. URL: http://www.interact.com.pt/11/Interact11_sub34.html (consultado em 01/2008).
- Gee, James Paul (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nova Iorque: Palgrave.
- Gros, Begoña (2003a). ‘The impact of digital games in education’, *First Monday*, V.8, 7. Url: http://firstmonday.org/issues/issue8_7/gros/index.html (consultado em 07/2006).
- Gros, Begoña (2003b). ‘Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje: la utilización de los videojuegos en la enseñanza’, *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 3. Url: http://tecdigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_gros_ind.html (consultado em 01/2008).
- Jenkins, Henry (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Media Education for the 21st Century*. MacArthur. Url: http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (consultado em 01/2008).

- Jenkins, Henry (2007). *Reconsidering Digital Immigrants...* Url: http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html (consultado em 01/2008).
- Kirriemuir, John & Mcfarlane, Angela (2004). *Literature Review in Games and Learning*. Futurlab Séries. Url: http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/Games_Review1.pdf (consultado em 01/2008).
- Martins, Moisés de Lemos (2004). 'Tecnologia e sonho de humanidade', *VI Encontro da Federação Lusófona de Ciências da Comunicação (LUSOCOM)*. Url: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/995> (consultado em 01/2008).
- Moita, Filomena (2004). *Juventude e jogos eletrónicos. Que currículo é esse?*, Url: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-jogos-electronicos.pdf> (consultado em 01/2008).
- Moore, Anne H.; Moore, Jonh F. & Fowler, Shelli B. (2005). 'Faculty Development for the Net Generation' in D. Oblinger & J. Oblinger (eds), *Educating the Net Generation*. Educause. Url: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101k.pdf> (consultado em 01/2008).
- Oblinger, Diana & Oblinger, James (2005). 'Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation'. In D. Oblinger & J. Oblinger (eds), *Educating the Net Generation*. Educause. Url: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101b.pdf> (consultado em 01/2008).
- Pereira, Luís (2007a). Os Videojogos na Aprendizagem: estudo sobre as preferências dos alunos do 9.º ano e sobre as perspectivas das editoras. Dissertação de Mestrado. Braga: U. Minho.
- Pereira, Sara (2007b). *A Minha TV é Um Mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*. Porto: Campo das Letras.
- Pinto, Manuel (2000). *A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada*. In Presidência da República Portuguesa, *Os Cidadãos e a Sociedade de Informação*. Lisboa, IN-CM.
- Prensky, Mark (2001). 'Digital Natives, Digital Immigrants', *On the Horizon*, 9 (5), October. Url: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado em 01/2008).
- Prensky, Marc (2003). 'Digital Game-Based Learning', *ACM Computers in Entertainment*, 1 (1), October, Book 02. Url: http://portal.acm.org/ft_gateway.cfm?id=950596&type=pdf&coll=GUIDE&dl=GUIDE&CFID=19253&CFTOKEN=76451821 (consultado em 07/2006).
- Wim, Veen (2007). 'Homo Zappiens – Learning Knowledge; The Digital Mindset' in *EU Conference eLearning Lisboa 2007- Delivering on the Lisboa Agenda*. Url: http://www.elearninglisboa.com/send_file.php?tid=ZmljaGVpcm9z&did=0f28b5d49b3020afeecd95b4009adf4c (consultado em 01/2008).

Leituras

Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinet-Delaunay, G.; Pérez Tornero, J. M. (eds.) (2008) *Empowerment Through Media Education – An Intercultural Dialogue. Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/NORDICOM, 272 pp.*

Manuel Pinto

Os estudos sobre educação para os *media* e, de forma mais abrangente, os que abordam a relação entre as gerações mais novas e os meios de difusão e comunicação ficarão, no plano internacional, tributários do trabalho que há cerca de uma década vem sendo desenvolvido na Universidade de Gotemburgo (Suécia), sob a liderança das Profs. Ulla Carlsson e Cecília von Feilitzen. Com o patrocínio da UNESCO, este é um relevante esforço de criação de uma base de dados e de ‘networking’ de publicações, investigações, estudiosos, organizações e iniciativas que têm em comum a preocupação pelo papel dos *media* na vida das crianças e dos jovens.

“*Empowerment Through Media Education*” corporiza uma boa parte das comunicações apresentadas em dois encontros internacionais, um realizado em Março de 2007 em Riade, na Arábia Saudita, e outro três meses depois, em Paris. Se o primeiro teve como característica o facto de ter colocado em diálogo duas culturas e duas civilizações carentes de inter-conhecimento e de diálogo, o segundo serviu para assinalar os 25 anos daquela que ficou conhecida como Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media*.

Não é fácil a tradução para português do conceito de “empowerment”. É evidente que é a ideia de poder ou de capacidade que está aqui em causa, ainda que se possa incluir igualmente a ideia de qualificação ou de habilitação. Não é razoável entender o conceito como outorga ou delegação de poderes, visto que não existe um poder que seja apanágio de uma entidade e que seja partilhado ou concessionado. É, antes, a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de recursos autónomos que capacitem uma pessoa, um grupo ou uma comunidade para algo. No caso presente, deverá deduzir-se que a capacitação, através da Educação para os *Media*, é para uma maior realização pessoal, um maior apetrechamento em ordem a um exercício pleno, crítico e responsável da cidadania.

Mas, dito isto, fica uma questão em aberto: e que entender por Educação para os *Media*? A obra aqui em apreço proporciona múltiplos contributos para a resposta e, desde logo, o importante capítulo que lhe serve de introdução. Uma coisa é certa (e partilhada pela generalidade dos autores): “é lamentável que as agências políticas e de apoio continuem tantas vezes a preferir financiar a aquisição de equipamentos, acreditando que isso promove a inovação” (p. 28).

O conceito de “media education” com que a generalidade dos textos desta obra colectiva trabalha aparenta-o ou põe-no em relação com o de “literacia informativa e mediática” ou “literacia digital”. Existiria, na visão dos quatro editores de “Empowerment” uma relação de sequencialidade, ou mesmo causalidade, entre “media education” e “me-

dia literacy”, sendo aquela o processo e esta o resultado (p. 23). A adjectivação “digital” decorre do facto de ser esse ambiente tecnológico mediatizado e essa a lógica informadora das práticas sociais que tende a predominar nas sociedades desenvolvidas. A necessidade e urgência de investigar sobre o assunto e de promover iniciativas de formação neste âmbito devem-se ao facto de que “muito do conteúdo que se encontra acessível através, por exemplo, da *web* e do telefone móvel, permanece uma *terra incognita* para muitos adultos” (p. 20). Processos em que a digitalização se fez sentir acentuadamente como a convergência (de conteúdos, suportes, tecnologias), a fragmentação (de audiências), a diversificação (de plataformas de acesso à informação, de ‘pólos de enunciação’) e a individualização (informação à medida, agregadores personalizados, *media* pessoais) têm vindo a alterar substantivamente o quadro de referência da socialização e do exercício da cidadania. A quantidade e variedade da informação disponível, a dificuldade das velhas ferramentas e grelhas para lidar com a nova realidade e – não menos importante – as profundas assimetrias sociais no acesso e usufruto dos recursos disponíveis tornam a literacia informativa e mediática um desafio necessário para qualquer cidadão.

Como observa Geneviève Jacquinote-Delaunay, citando um responsável europeu, “um indivíduo é alfabetizado nos *media* se consegue fazer escolhas e ponderar as razões para essas escolhas; se se consegue acautelar a si e à sua família quanto a conteúdos problemáticos; se adquiriu conhecimento e *know-how* que o capacite para o uso dos *media* enquanto cidadão responsável e a tomar parte activa na vida da sociedade” (p. 62). Na medida em que estes parâmetros estão em jogo, pode dizer-se que “a educação para os *media* constitui um direito fundamental da Humanidade” (*ib.*). Uma ideia repetida noutras partes do livro (ex.: pp. 28 e 38).

Um contributo interessante para substanciar esta linha de reflexão pode ser encontrada no texto assinado por Pier Cesare Rivoltella, professor da Universidade Católica de Milão e um conceituado especialista europeu na matéria. Defendendo uma perspectiva “multimédia” ‘socio-cêntrica’ (e não ‘médio-cêntrica’), ele entende que, além das tarefas da alfabetização, é necessário, hoje, lidar com a dimensão filosófica da tecnologia e “passar de um sistema escolar no qual os *media* são uma ‘janela’ para um novo sistema capaz de compreender o ambiente real da educação” (p. 205). A tarefa é de monta e, segundo o autor, exige aprender a encontrar mapas que ajudem a navegar numa cultura-mosaico (um conhecimento não hierarquizado), o que pressuporá igualmente um movimento de ruptura com um modelo didáctico unidireccional e transmissivo em favor de um modelo relacional e cooperativo.

Numa obra repleta de pistas para a investigação e intervenção no terreno da literacia digital, seria difícil, em pouco espaço, dar conta de todos os contributos. Valerá a pena, por conseguinte, chamar a atenção para um aspecto que não é frequente em obras deste âmbito e que reside na presença de um bom número de trabalhos oriundos do mundo árabe. Pode ser um meio útil e proveitoso para conhecer o pensamento e as referências de espaços culturais diversos daqueles em que nos movemos e dos quais os grandes *media* se limitam a difundir pouco mais do que caricaturas.

Fica, enfim, a ideia de Divina Frau-Meigs, que resume bem todo o livro, da educação para os *media* como “a journey to empowerment”.

Gonnet, J. (2007) *Educação para os Media: As controvérsias fecundas.*

Porto: Porto Editora

Luis Pereira

O número 12 da Coleção Comunicação, da responsabilidade de Joaquim Fidalgo e Manuel Pinto, professores e investigadores na Universidade do Minho, é um livro de Jacques Gonnet, professor da Universidade Paris III – Sorbonne e autor de vários livros ligados à temática da educação e dos *media*. A sedução e os equívocos em torno da educação para os *media* são o ponto de partida deste livro que pretende “discernir a ambiguidade do conceito” (p. 137), convocando e explorando diferentes ideias sobre esta ideia de educar para os *media*, cuja exigência “data, muito simplesmente, do momento em que os *media* surgiram” (p. 9).

Jacques Gonnet vai, ao longo do livro, justificando a necessidade do estudo dos *media*, desde logo, pelo lugar que ocupam na vida quotidiana. Afirma o autor que “hoje são os *media* que concretizam e moldam em grande medida a nossa percepção do mundo” (p. 6). Mais à frente, acrescenta, “na relação que invento ou que mantenho com os outros, os *media* sugerem-me imagens de paisagens desconhecidas, de mundos interiores que me submergem” (p. 49). A relação da pessoa com o mundo estrutura-se, pois, em função das informações recolhidas através dos *media*, que, “uma vez integrados, modificam profundamente o nosso comportamento e o nosso imaginário” (p. 57).

Tendo em conta tal importância, o autor destaca o papel da escola para educar para os *media*, procurando entender a evolução da instituição escolar, a sua função e exigências, de forma a enquadrar e aprofundar a ideia de educação para os *media*. A este respeito, o autor parte das controvérsias que tem gerado o entendimento deste conceito e, apoiado em Len Masterman, distingue três grandes abordagens: uma abordagem vacinatória, uma atitude de análise crítica e uma abordagem semiológica de descodificação dos *media*. Cada uma delas corresponde a uma fase.

No caso da abordagem vacinatória, a ideia é que os *media* corrompem, por isso é necessário criar anticorpos capazes de proteger os consumidores. Esta ideia subsiste ainda hoje, “com um carácter provavelmente forte, pelo menos no inconsciente colectivo” (p. 20), sugere Gonnet. A atitude crítica significou uma nova forma de ver os *media*, tentando observar o valor de um artigo, de uma obra (cinematográfica, por exemplo)... No entanto, considera-se que os educadores deviam tratar a questão do valor como algo relativo, evitando criar uma atmosfera de permanentes inibições. Quanto à terceira abordagem, a descodificação dos *media*, a ideia é a de que os *media* não mostram a realidade, apenas a representam.

Se em termos conceptuais há diferentes entendimentos, graças aos diversos contextos históricos, geográficos, culturais, a sua operacionalização demonstra uma maior coerência, como se pode verificar em programas recentes de educação para os *media* propostos por vários sistemas educativos. Através da análise de documentos

de países como Canadá, Austrália, Bélgica, Grã-Bretanha e também de Portugal, bem como da UNESCO e do Conselho da Europa, o autor conclui que os vários programas preconizam, no seu conjunto, o início da abordagem dos *media* a partir dos 6 anos de idade. Os temas propostos são, sobretudo, i) as linguagens, cujos métodos consistem, essencialmente, na desconstrução e construção de mensagens; e ii) as tecnologias, que passa por aprender a utilizar as tecnologias de uso corrente para compreender o funcionamento das grandes tecnologias mediáticas. Finalmente, é atribuído um lugar de destaque às representações, “um dos eixos basilares do trabalho educativo sobre os *media*” (p. 18), que deve levar a reflectir, por exemplo, sobre o processo de influência, observando a tipologia de um produto mediático, a quem se dirige ou quem o produz.

Esta prática de educação para os *media* contradiz a ideia de que escola e os *media* estão em concorrência, de que é exemplo maior a relação entre escola e televisão. A escola não deve ignorar esta realidade, mas antes explicar o uso que dela se pode fazer, em vez de agir como se a televisão não existisse. A televisão, tal como os outros *media*, cada qual com a sua lógica, contribuem para as percepções do mundo, “percepções que é preciso interrogar, estruturar, validar” (p. 74).

Pegando no exemplo de um jornal escolar, o autor sublinha a sua importância em relação à forma como se pode constituir como um modelo de educação para os *media*: a aprendizagem das regras de uma sociedade, o poder do que se escreve, os diálogos com a autoridade. “Fazer um jornal é uma forma de concretização de uma educação para os *media*” (p. 111), tal como a rádio ou os multimédia são bons contributos para a educação activa para os *media*. Em relação às novas práticas proporcionadas pelos multimédia, o autor reconhece que “possuem outro interesse que é preciso saber utilizar” (p. 118), sem chegar a aprofundar as problemáticas introduzidas pelos novos *media*.

Nas conclusões, o autor apresenta aquilo que considera os dois imaginários principais no que toca às ideias fundadoras do conceito educação para os *media*. Um primeiro, que é o de aprender a decifrar os *media*, para que alguém não se torne um analfabeto. Neste caso, reivindica-se a forma de uma disciplina escolar no sentido mais clássico, porque parece evidente que um trabalho aprofundado sobre os *media* se torna uma necessidade na escola actual, tal como aprender a ler e a escrever.

O segundo imaginário é o de que os *media* contribuem para repensar a escola que promove a democracia – “não se faz um jornal numa escola em regime ditatorial” (p. 138) – dando destaque à participação activa do aluno, com a sua capacidade para analisar as mensagens dos *media*, mas também para criar os seus próprios *media*. E os adeptos desta perspectiva não defendem a sua escolarização, no sentido da criação de uma nova disciplina. Consideram que uma mudança muito mais abrangente poderá ser feita na escola, ao repensar a relação com o saber, com a autoridade.

Perante estas duas concepções que “induzem comportamentos e estratégias diferentes” (p. 138), o autor propõe que se vejam as duas possibilidades como complementares, porque partilham uma certa abordagem do saber, dando resposta ao desejo humano de decifrar o mundo e de estimular uma sociedade que se interroga a si própria. Este desafio acaba por explicar o mote do livro, lançado no subtítulo, *as controvérsias fecundas*.

No final do livro, o autor deixa algumas sugestões de leitura, que complementam outras indicadas ao longo do livro, de autores como Barthes, Masterman, Morin, Popper, Wolton, e remete para uma selecção bibliográfica relativamente à “Semana da imprensa na escola” no site do Centre de Liaison de l’Enseignement et des Moyens d’Information (CLEMI), de que foi responsável.

Abstracts

“Screens’ appropriation. Audiovisual messages production in childhood to construct a critical citizenship in front of TV”
La «apropiación» de las pantallas. La producción de mensajes audiovisuales en la infancia para una ciudadanía crítica ante la TV

Jacqueline Sánchez Carrero / José Ignacio Aguaded Gómez

Investigating on the potential that have the children and youths actually to be able to generate an audiovisual document, product of a prior educational process, is currently an interesting line of investigation in media education. In this work, reflection of a prolonged investigation, we interact this suggestive environment of creative competences of children and adolescents with its capacities to generate critical readings of the TV. We consider that production and analysis are two faces of a same currency and only in the measure that the boys learn to produce they become better and more media readers.

Keywords: message audiovisual, citizenship criticism, media reader, audiovisual production, media education.

Family dynamics and interaction surrounding media: young people autonomy, authority and parent control over media in Portugal
Dinâmica familiar e interação em torno dos *media*: autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os *media* em Portugal

Gustavo Cardoso / Rita Espanha / Tiago Lapa

During the last decades emerged a new media landscape framing the experiences of children and adolescents. Youngsters have been socialized amid multiple mediatic realities; thus, new abilities seem to be acquired intuitively by younger generations such as ways of exploring the interconnectivity between various media and ways of operating various media simultaneously. Adding to these changes, a shift from the public to the private in the life of young individuals is also verified. This is related, on one hand, with the decline of “street culture” and the concomitant retreat to the home, in particular, in urban contexts, and, on the other hand, with the decline of the television as a “electronic fireplace” and the emergence of the “bedroom culture”. Through the data of two surveys, one applied face-to-face nationwide and another online with a web survey, we

aim to assess the ways the “bedroom culture” as been emerging among the Portuguese youth. Furthermore, the transformations in the media landscape are connected with the family interaction surrounding media. The possible ways the media environment might be changing the status of “young individual” and of family are assess as well.

Keywords: Youth, media, networked communication, family interaction

Development and validation of media literacy indicators

Construção e validação de indicadores de literacia mediática

Sílvia G. João / Isabel Menezes

In this paper we present three indicators constructed to evaluate dimensions of media literacy within university students. We begin by discussing the conceptualization of the media literacy construct, and the process of its transformation into three diverse types of indicators, including a scale and two media messages, a newspaper transcript and a cartoon. These indicators were used in a study with students from Porto University, and the results will be presented and discussed in terms of their potentials and limits for research in media literacy studies.

Keywords: Media Literacy, Critical Thinking, Ethnic Prejudice

The cultural scenarios and multiliteracies in school

Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola

Monica Fantin

The current cultural context has been posing different challenges for teachers. Besides developing reading and writing skills, it is necessary to emerge in the culture, and master the different codes of different languages. In this context, the media education studies have been discussing the educational possibilities of seeing, interpreting, problematizing, and producing different kinds of texts in a critical and creative way, through the use of all means, languages and technologies available. Considering that the media can no longer be excluded from the literacy programs, it is essential to reflect upon what makes us literate in the XXI century. These reflections assume the resignification of the literacy, *media literacy* and multiliteracies concepts. This is what this article discusses, by broadening the conception of literacy and creating a new scenario for the idealization of the *Culture Station School*.

Keywords: media education, media literacy, *multiliteracies*, school, culture

Media literacy as a social practice: purposes and pedagogical approaches **Media literacy como prática social: objetivos e abordagens pedagógicas**

Alexandra Bujokas de Siqueira

The digital television arrival and the internet popularisation brings about a question, that is, “do the digital technologies improve or worsen reading and writing skills?”. The knowledge produced within media studies field can contribute in order to develop a better understanding of media technologies role in education, particularly departing from the so called media literacy approach. This paper puts together concepts and practical experience carried out mainly in UK, country which has started the digital TV switch over in 1998 and is achieving a media literacy public policy since 2003. The article’s content has been organized on three parts: firstly it recovers some relevant historical and political points of the digital switch over, which requested a new particular public policy on media education. Secondly, this paper outlines core concepts of media literacy as a knowledge field with purposes and methods, particularly for schooling. The third part presents a historical approach of the Brazilian experience on media and education. The fourth part describes a practical experience: an educational activity created by the English and Media Centre from London, using the TV programme Big Brother to teach about how media works.

Keywords: digital platforms, media literacy, schooling

Media Education as Digital Literacy 2.0 in the network society **La Educación para los Medios como Alfabetización Digital 2.0 En La Sociedad Red**

Alfonso Gutiérrez Martín

In this article we start from analyzing the fast development of the ICT and the Web 2.0 in order to consider the need for new models of digital literacy. The most significant characteristics of the new Web and their educational implications are also analyzed. We propose the curricular integration of new media with practices and approaches more engaged in the creative expression and the joint construction of knowledge. We also deal with possible difficulties and resistances that digital literacy might encounter in formal education.

We pleaded for the necessary educative innovations to adapt to the new ways of receiving, searching, classifying, processing, valuing, creating and sharing information. These innovations are necessary above all in media education, a media education that we present here as a critical and reflective digital literacy. There is a clear danger of this digital literacy focuses on the most technical and instrumental aspects, reason why it is more necessary than ever to recover and bear in mind the basic aims, principles or key aspects of critical approaches that have inspired media education in the last decades.

Keywords: Media Education, Digital literacy, WEB 2.0, ICT, School Curriculum

Framing on line children in the news.
How the news presents risk and opportunities on the Internet
Notícias desalinhadas de crianças em linha.
Como a imprensa configura riscos e oportunidades da Internet

Cristina Ponte / Daniel Cardoso

How Portuguese news media cover children accessing and using new media, their risks and opportunities, is the focus of this article, based on newspapers and family-oriented magazines. Although becoming more frequent, this is a no frequent topic, compared with on offline situations involving children. These items share the main scripts of children in the news: children in sexual risk and the delinquent child. Part of a cross-national research, these results enable identification of similarities and differences in the ways national media frame global public discourses about online children, therefore contributing to the digital (i)literacy.

Keywords: Children and Internet, News Media, EU Kids Online, Press analysis

The videogames' role in the development of digital skills
O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais

Luís Pereira

In this article we intend to think about the changes that the digital devices utilization has been introducing in the way of learning, seeing, thinking and feeling, mainly in young people. Simultaneously, which skills should be developed and what is the school and educators' role, who are usually emigrants from an analogical culture. The reflection is focused then in the importance videogames have in the occurred changes, once they are a way in to the digital world. Finally, we present some data on the perspective that young people in mandatory school age have about the learning potential of videogames.

Keywords: Digital skills, videogames and learning, digital literacy

Normas para apresentação de originais

A revista *Comunicação e Sociedade* está aberta à colaboração de todos os docentes, investigadores e profissionais no âmbito das Ciências e Tecnologias da Comunicação. Os artigos a publicar podem incidir sobre investigações empíricas, revisões de literatura, apresentação de modelos teóricos ou recensões de obras.

Na apresentação dos artigos, os autores deverão seguir as seguintes instruções:

a) Os originais deverão ser enviados em formato electrónico para: CECS@ics.uminho.pt. No caso de números temáticos, os originais deverão ser enviados para o correio electrónico do respectivo coordenador.

b) Deverão ser ainda enviadas três cópias em papel para: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga.

c) Os originais deverão ser dactilografados a dois espaços em folhas brancas normalizadas (tipo A4), letra Times New Roman, 12 pt. Figuras, quadros e desenhos deverão aparecer no fim dos originais, em folhas separadas. Os originais electrónicos deverão ser enviados em Word (ambiente Windows ou Mac). O formato utilizado para gráficos, que devem vir sempre inseridos no texto Word, é o JPEG ou o TIFF, com uma resolução de pelo menos 300 dpi.

d) Os originais deverão ser acompanhados de um resumo, máximo 1000 caracteres, em português e inglês. Os originais completos não deverão ultrapassar os 50 000 caracteres (incluindo espaços).

e) Deverá ser enviada uma página separada do manuscrito, contendo os seguintes elementos: Título do artigo, em português e inglês; Nomes e instituições dos autores; Palavras-chave, em português e inglês (máximo de cinco); Nome e endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito.

f) As citações ou referências a autores e obras deverão obedecer ao seguinte padrão: (Berten, 2001); (Winseck & Cuthbert, 1997); (Gudykunst *et al.*, 1996), correspondendo, nas referências bibliográficas apresentadas no final do trabalho, ao seguinte padrão:

Berten, A. (2001) 'A Ética da Discussão: Ideologia ou Utopia?', *Comunicação e Sociedade*, 4: 11-44.

Foucault, M. (1971) *L'Ordre du Discourse*, Paris: Gallimard.

Winseck, D. & Cuthbert, M. (1997) 'From Communication to Democratic Norms: Reflections on the Normative Dimensions of International Communication Policy' in Sreberny-Mohammadi, A., Winseck, D., McKenna, J. & Boyd-Barrett, O. (eds.) (1997) *Media in a Global Context: A Reader*, London: Arnold, pp. 162-76.

Gudykunst, W., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (eds.) (1996) *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, Thousand Oaks, CA: Sage.

g) Os artigos publicados são da responsabilidade dos respectivos autores.

h) Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até 15 dias após a sua recepção.

i) Os autores terão direito a um exemplar da revista em que os seus trabalhos sejam publicados.

j) A revista *Comunicação e Sociedade* está aberta a toda a colaboração, não se responsabilizando, contudo, pela publicação de originais não solicitados. Os originais não serão devolvidos, independentemente da sua publicação ou não.

k) Os originais enviados à revista *Comunicação e Sociedade* serão submetidos a revisão previamente à sua publicação.

13

CIDADANIA E LITERACIAS MEDIÁTICAS

Comunicação e Sociedade

Numa sociedade que procura a sua identidade numa entrega cada vez mais obsessiva ao paradigma comunicacional, o itinerário que traçamos para **Comunicação e Sociedade** é o de respondermos o melhor que pudermos à inquietação de sabermos o que é que se passa hoje entre nós: nas conversas diárias e nos gestos de convivialidade; na projecção colectiva de espaços, imagens e figuras; nas formas de vestir, ornamentar e modelar os corpos; nas narrativas míticas, que os *media* não se cansam de ampliar; nas interacções formais e informais dos contextos organizacionais; na multiplicidade dos entrançados de redes de informação movidas péla electrónica e pela informática; enfim, nas sinalizações das ruas, casas, praças e jardins.

Firmamos entretanto um compromisso com a crítica dialógica, nos vários níveis de comunicação em que situamos as nossas preocupações, agindo em favor de uma comunicação essencial, múltipla, irredutível e comunitária, desalojando dos seus nichos a comunicação pontual, funcional, potente e performante.

ISSN 1645-2089



9 771645 208137