

Comunicação e Sociedade

REVISTA 14 | 2008 | NOVOS TERRITÓRIOS DA LITERACIA

Ambientes digitais

Espaços de cidadania

Literacia e cultura

Lazeres e saberes



Universidade do Minho
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Título: COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE 14

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 Autónoma 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: Manuel Pinto e Sara Pereira

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 as Edições Húmus, Lda., Rua Rua de Paradas, 139 – Vilarinho das Cambas, Apartado 7097 – 4764-908 Ribeirão. Tel. 252 301 382/ Fax. 252 317 555/ *E-mail:* humus@sapo.pt

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

Artigos e recensões: Os autores que desejem publicar artigos ou recensões 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: Papelmunde SMG, Lda.

ISSN: 1645-2089

Depósito legal:

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

Índice

Nota introdutória <i>Manuel Pinto e Sara Pereira</i>	5
Literacia para a cidadania <i>Maria Augusta Babo</i>	7
Possibilidades e limites das TIC para a literacia cívica <i>Patrícia Olinda Loureiro Dias da Silva</i>	15
Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino <i>Manuel José Carvalho de Almeida Damásio</i>	33
Cidadania cultural e literacia artística: lazer e saberes em museus e cibermuseus da cidade criativa <i>Pedro de Andrade</i>	51
Varia	
Imagem analógica x imagem digital: sobre a impressão de ruptura referencial <i>Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia</i>	63
Competências de comunicação para a sociedade da informação: alguns elementos sobre a situação dos recém-licenciados em Portugal <i>Lurdes Macedo</i>	69
A produción informativa dos soportes tradicionais na era dixital <i>José Sixto García</i>	85
Leituras	
Leitão, Ema Sofia (2003). <i>Desenhos Animados. Discursos sobre Ser Criança</i> . Lisboa: Edições 70 <i>Sara Pereira</i>	95
Cabecinhas, Rosa (2007). <i>Preto e Branco – A naturalização da discriminação racial</i> . Porto: Campo das Letras <i>Carla Cerqueira</i>	98
Abstracts	103
<i>Normas para apresentação de originais</i>	107

Nota Introdutória

Manuel Pinto* e Sara Pereira**

Como aprender a ler um mundo tão diverso e tão problemático como é aquele em que nos é dado viver e que tem o condão de não nos proporcionar uma alternativa que não seja no plano simbólico, dos sonhos e dos desejos? E como aprender não só a ler, mas também a intervir nele e participar nas melhores soluções para os desafios que ele coloca?

As perguntas poderiam ser formuladas a partir dos, cada dia mais numerosos, territórios em que as questões da literacia se levantam. Basta, para tal, constatar a quantidade de adjectivos que namoram e se casam com o termo *literacia*.

Depois de uma (longa) etapa em que as competências da aprendizagem da vida e do mundo se configuravam em torno da trilogia ler-escrever-contar e encontravam na educação escolar o seu *locus* privilegiado, passou-se, na segunda metade do século XX, a uma crescente consciência do lugar decisivo que deveria ocupar a educação para os *media* na sua tríplice apresentação de recurso, tópico e meio de expressão e participação. Numa era global como é a actual, de redes planetárias, de aprendizagem cada vez menos circunscrita a um tempo e a um lugar, os horizontes da literacia confundem-se progressivamente com as ferramentas, as mediações e as trajectórias para viver com dignidade e sentido a multidimensionalidade da vida.

Insiste-se quá excessivamente numa perspectiva logocêntrica da literacia. As práticas e as pesquisas ganhariam porventura em cuidar igualmente de outras dimensões complementares. Há, de facto, um *pathos* da literacia, feito de trajectos, experiências e relações. E há também um *ethos* da literacia, que convoca a inquirição sobre a credibilidade da acção, mas igualmente sobre outros valores referenciais que se jogam no âmago do uso crescente e “democratizado” das ferramentas e redes digitais. Investigação e acção dificilmente podem passar ao lado destes pilares.

Este número de *Comunicação e Sociedade* abre com um artigo, da autoria de Maria Augusta Babo, que reflecte sobre o exercício da cidadania na era do digital. A autora considera que a rede é cada vez mais um meio de participação para a cidadania na

medida em que permite o acesso “aos universos político-cultural e de informação globais” e aceder a “um lugar virtual público de expressão de convicções, de opiniões e de argumentação”. O novo espaço público virtual, refere a autora, está a tornar-se no espaço de cidadania por excelência e, desse modo, a formar o que chama de ‘ciber-cidadania’. Por esse motivo, Maria Augusta Babo fala de um reforço da literacia no digital no sentido de desenvolver não apenas competências de leitura (de apreensão e interpretação do texto) mas também, e principalmente, “capacidades de utilização da informação na rede”.

Este debate é, de algum modo, continuado no artigo seguinte, da autoria de Patrícia Silva. A autora discute a literacia digital ligada à acção cívica, considerando que a “literacia cívica” exige o desenvolvimento de um conjunto de competências de natureza variada que permitirá aos cidadãos uma participação política efectiva. O papel que as tecnologias de informação e comunicação podem desempenhar na promoção da literacia cívica, as suas possibilidades, mas também os seus limites são igualmente objecto de uma reflexão alargada neste texto.

No artigo que se segue, Manuel Damásio debruça-se sobre o conceito de literacia, ensaiando a revisão e o alargamento do conceito para que este enquadre as possibilidades provenientes do processo de mediatização da experiência educativa em ambientes digitais.

Pedro de Andrade oferece-nos, de seguida, uma reflexão em torno de uma outra forma de literacia – a artística. O autor salienta a importância e as possibilidades dos locais informais de cultura, de lazer, de jogo e de informação ao nível da construção dos saberes e da aprendizagem da cidadania. Estes “territórios de formação informal”, como lhes chama o autor, nomeadamente o museu de arte, têm potencialidades únicas na formação artística informal, contribuindo para o exercício de uma cidadania criativa.

A secção *Varia* inclui três textos que, embora com problemática autónoma face à temática do número, mantêm com esta relações, diríamos, peninsulares. Assim, o artigo de Alfredo Suppia debruça-se sobre as questões e os desafios colocados à filosofia da imagem pela tecnologia digital. Suppia discute a suposta ruptura da imagem com o seu referente provocada e possibilitada pelas novas tecnologias digitais.

No artigo seguinte, Lurdes Macedo reflecte sobre a necessidade de desenvolvimento de competências específicas de comunicação face às exigências do mercado de emprego de futuro. Na análise dos resultados de um estudo empírico desenvolvido com jovens recém-licenciados, a autora revela, entre outros aspectos, a necessidade de “reformulação de estratégias e de itinerários pedagógicos dos vários níveis de ensino, no que respeita ao treino e ao desenvolvimento de competências de comunicação”.

Finalmente, o texto de José Sixto reflecte sobre as possibilidades – e não ameaças – e necessidades que as novas tecnologias vieram colocar aos jornalistas e ao modo de fazer jornalismo.

Literacia para a cidadania*

Maria Augusta Babo**

Resumo

De que é feita a consciência de cidadania? Antes de mais, de uma formação na literacia. A escola deve ser de novo convocada a assumir a responsabilidade da preparação para a cidadania. Cidadania e literacia são indissociáveis. A entrada no universo da escrita terá de ser vista como a possibilidade, que passa pelo mundo do escrito, da formação da consciência cívica. A era do digital permite, hoje, desenvolver outras posturas do escrito de modo a reforçar os laços de cidadania. Trata-se de entender em que consistem esses dispositivos e de que forma podem potenciar o estatuto de cidadania nas nossas democracias contemporâneas.

Palavras-chave: cibercidadania, espaço público virtual, hipermédia, leitura

Uma arche(o)logia da técnica:

1. Há uma dimensão arche(o)lógica da técnica, no sentido de uma ordem que atravessa e ao mesmo tempo está subentendida, que sustenta as redes informacionais e que vale a pena formular.

Duas razões estão na base da necessidade que o humano teve de recorrer às próteses para fazer face aos desafios que se lhe apresentaram. Uma falta originária do corpo, a sua incompletude, abre a possibilidade de incorporação da técnica; essa possibilidade está inscrita no humano desde os primórdios. B. Stiegler, filósofo que tem pensado a dimensão técnica do humano, afirma, a este respeito: “a hominização é a exteriorização funcional das experiências individuais e singulares que se transmitem àqueles que se tornam por isso seus herdeiros: os descendentes” (2004: 27). A questão da técnica

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada ao Congresso Internacional – Cultura digital y Ciudadanía – Universidade Autónoma de Madrid, em Novembro de 2004

** Professora Associada no Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (mab@fesh.unl.pt).

redunda tão-só na aceleração da finitude humana, tomada como fim do corpo e como fim de uma ideia de humano. A capacidade de conservação exterior, memória externa ou arquivo, é a condição mesma da morte como “desaparecimento possível do corpo próprio”. Mas a própria dispensabilidade do corpo na existência do sujeito é hoje, não do domínio da ciência de ficção, mas da realidade.

Ora, o papel da escrita como dispositivo de exteriorização funcional da experiência, para retomar os termos de Stiegler, é estrutural. A escrita vem impor um regime de exterioridade ao humano que lhe modifica a sua ex-istência, contribuindo não só para acentuar a consciência da finitude como para passar de uma posição de herança genética a uma posição de herança cultural, isto é, herança de um património adquirido pela comunidade porque exterior a cada indivíduo. A instauração e a conseqüente instituição do documento exteriorizaram a memória, autonomizando o arquivo. E essa é uma mutação incalculável na filogénese do humano. A exteriorização é então originária, porque se dá como suplemento de origem.

Mas a escrita caracteriza-se ainda por ser a primeira nootécnica ou técnica do pensamento, para adoptar um termo de M. Guillaume (1997: 130), que teve os seus desenvolvimentos conhecidos nos diferentes *media* clássicos. As novas tecnologias de informação são nootécnicas que se afirmam como próteses do cérebro capazes de grandes mutações.

Curiosamente, os argumentos esgrimidos na Antiguidade grega contra e a favor da escrita não se renovaram estruturalmente. A crítica à exteriorização da memória na escrita, autonomizando a palavra da presença e do sopro do seu autor, encontramos-a hoje reflectida no pólo da recepção, a leitura. Assim, o discurso apocalíptico aponta às novas tecnologias da informação o decréscimo, senão da escrita – o pânico inicial parece ter-se dissipado com a avalanche de textos que a Internet veio disponibilizar –, pelo menos da leitura, salientando a proliferação de informação que não passa já pelo saber interiorizado, apropriado. A desapropriação do saber pelo fluxo incontido de informação é o reverso da desapropriação da palavra aquando da imposição da escrita. Em causa, sempre, a presença do sujeito como garante do sentido ou, justamente, a sua falência. As conseqüências dessa desapropriação estendem-se ainda a uma alegada mutação no regime de leitura que passaria de intensivo a extensivo, como veremos mais à frente. Esquecemo-nos, porém, que tal mutação havia já sido definida aquando do aparecimento do livro impresso ao produzir uma industrialização da escrita e, conseqüentemente, uma alteração dos regimes de leitura, a qual passou a uma ser uma actividade privada e silenciosa. Acresce agora o facto de se registar, na rede, uma des-hierarquização e uma descontextualização dos textos, decorrentes de um excesso de arborescências, como lhe chama Guillaume. Trata-se de uma mutação que Deleuze teve a antevisão de formular e que não é senão a passagem para um outro regime de funcionamento des-hierarquizado do texto, o da replicação rizomática. A textualidade deixa de se inscrever num regime maquínico/mecânico, com o livro impresso, para passar a um regime reticular/digital, transpondo-se para a rede. O que vem a ser a escrita no quadro deste outro regime pós-industrial? Tal mutação é pesada de efeitos, assinalados desde logo por Pierre Lévy que aponta a diluição da função autoral no hipertextual.

Há que salvaguardar, no entanto, o princípio formulado por Castells (2003, p. 85) segundo a qual “as tecnologias são o produto do seu processo histórico de constituição e não, simplesmente, da sua concepção tecnológica original”. Quer isto dizer que os efeitos do tecnológico, a existir, não são determinantes, já que é a sociedade como corpo que acabará por gerir as mutações sociais daí decorrentes, às vezes mesmo ao arpejo de todas as expectativas, sejam elas mais optimistas ou mais pessimistas. O receio que se havia instalado de que a Internet desenvolvesse uma atomização social profunda é hoje desmentido pelo aparecimento de outro tipo de sociabilidades, por exemplo os *groupware*, que se definem por um estreitamento de laços, não no seio da vizinhança – comunidade física –, mas junto de indivíduos que revelam posturas semelhantes aos mais diversos níveis (Castells: 2003). Isto é, há fortes organizações sociais em rede e estas organizações tendem a crescer de importância e a estender-se às mais variadas formas de sociabilidades e de solidariedades. Regista-se ainda o desenvolvimento de efeitos de inteligência colectiva cuja amplitude é ainda cedo para definir. Uma outra constatação é que o aparecimento de uma tecnologia para servir um fim determinado pode vir a desenvolver outras funcionalidades à partida não previstas. É exactamente o caso da Internet, criada para fins militares e que transborda da sua função primeira para se implantar num outro quadro que passa hoje por um pendor marcadamente solidário e humanitário, com a emergência de todo o tipo de circulação: petições, abaixo-assinados, circulação de denúncias de todos os jogos de poder, etc.

Por outro lado, F.-B. Huyghe (2001) regista uma dupla ancoragem dos sistemas de comunicação que se pode formular do seguinte modo: se os *mass media* tradicionais chegaram ao limite da unificação quer espacial, cobrindo todo o território, quer temporal, o directo do acontecimento, contudo, as novas tecnologias da informação vêm permitir a reunião num mesmo sistema de informações heterogéneas e um percurso infinito entre essa heterogeneidade – percurso que pode ser individualizado ao máximo uma vez que a rede funciona em sistema hipertextual, isto é, permite o deslocamento constante, de documento para documento. Para além disso, as novas tecnologias da informação cumprem, mesmo que descoordenadamente, a função de arquivo ao qual se pode voltar em tempo diferido.

A Internet preenche uma dupla funcionalidade: a de permitir ao mesmo tempo a conexão em directo à rede de informação e/ou o acesso ao arquivo, e ainda a convergência de *heterotopos* num mesmo *topos* – o ciberespaço. Uma espécie de ubiquidade espaço-temporal instala-se, dando acesso à enorme heterogeneidade de documentos alojados no mesmo ciberespaço. Haveria, pois, tendência para concluir, salienta ainda Huyghe, que as novas tecnologias de informação, hipermédia e Internet, aliadas ao desdobramento em hipertexto, vêm abrir possibilidades infinitas de criação e, portanto, diferenciar o utilizador e permitir a marcação de singularidades. No entanto, esse megadocumento que alastra infinitamente nas redes opera um outro fenómeno, não menos interessante, que é o da própria partilha de representações, criando uma espécie de denominador comum que não é mais o produto estático dos *media* clássicos, nem tão-pouco o mundo interior de cada utilizador (Huyghe, 2001: 166). Na verdade,

a inesgotável parafernália de dispositivos de mediação sensorial permite hoje um atravessamento transindividual da experiência, a sua apropriação colectiva e até uma certa anonimização.

Hipermédia como hibridação

Tentemos caracterizar um pouco melhor as regras de funcionamento da escrita digital nas suas variantes internet e CD-ROM. O hipertexto aparece como o dispositivo, por excelência, capaz de produzir múltiplas hibridações, misturando e convocando regimes semióticos diversos. Por outro lado, a própria produção textual acrescenta ao livro outros dispositivos, como CD-ROM, etc. Mas é o hipermédia que vem potenciar essa textura híbrida. Imagem, texto e som entrelaçam-se com um estatuto a que poderíamos chamar pós-operático. A intersemiotividade que encontramos em regimes complexos, da ópera ao cinema, contém uma articulação entre os vários planos que é da ordem de uma organização hierarquizada. Hoje, mais do que nunca, todos esses questionamentos são convocados no tratamento de objectos híbridos que povoam a nossa sociedade. Movemo-nos num universo tecnocultural onde proliferam os regimes intersemióticos ou plurissemióticos. Da complementaridade dos sistemas intersemióticos como a ópera, o ballet, etc., onde se mantinha a identidade de cada um dos sistemas que interagiam, passamos à hibridação dos regimes semióticos, que se caracteriza pela diluição das identidades e das autonomias. No hipermédia verificam-se fortes contaminações e uma grande flutuação ao nível da hierarquização dos regimes semióticos integrados. Por seu turno, a hibridação provoca a desterritorialização do próprio lugar do sujeito. O pós-narrativo aponta justamente para regimes híbridos, afastando-nos da autonomia que eles mantiveram até à modernidade. A tecnologia informática é plástica, permite a incorporação de regimes não textuais em regimes textuais, articulando sistemas gráficos, imagéticos e sonoros. Daí que os produtos hipermédia manifestem uma criatividade que é, antes de mais, consequência dessa intersemiotividade que os compõe. No âmbito estritamente narrativo, o hipertexto permite ainda a hibridação de mundos ficcionais, factuais, reais e virtuais, num sistema onde se esbatem as fronteiras entre os diversos géneros, como explica Noël Nel (2001), e em que se produz uma amálgama de fragmentos, onde o percurso de leitura é que vem determinar a passagem da associação à sequencialidade. Por outro lado, deparamo-nos com o uso frequente de uma heterotopia narrativa que permite um desdobramento de pontos de vista narrativos, criando assim múltiplas *mise-en-abyme*. Tais procedimentos, por seu turno, saltam do hipertexto para a própria literatura em livro gerando outras contaminações. Podemos dizer que, inevitavelmente, a literatura contemporânea já foi contaminada pelo hipertexto, mesmo que ainda produzida em papel. Vários são os exemplos, de Calvino a Lobo Antunes. Tem-se falado, por isso, de hibridação transmediática, que se define como uma articulação de “um modo de produção estética ou cognitiva associada a um *medium* com elementos da tecnologia material de outro *medium* ou de outros *media*.” É ainda o caso da literatura *cyberpunk*

que recorre à utilização de uma estética do *videoclip* ou do *zapping* na construção de sequências narrativas, como anunciava já Arriscado Nunes (1996: 58-59).

A arte actual, imersa no digital, permite pensar de uma forma ainda mais impositiva a contaminação dos vários sistemas semióticos com o linguístico. As artes digitais, ao obedecerem a uma transposição ou tradução simbólica, encontram na sua virtualidade o regime do verbal digitalizado. É aí, nesse pano de fundo do virtual, que a escrita, a imagem e o som se fundem, não como plasticidades diversas, mas numa mesma conversão, com uma percepção global ao nível da recepção. O que acaba por acontecer nos produtos hipermédia é um jogo de hibridação que provoca uma recepção algo renovada, isto é, que contém uma dimensão sinestésica. A hibridação dos meios e dos géneros exige um alargamento do campo da recepção e um movimento em direcção à imersão do próprio destinatário. Os produtos lúdicos, ficcionais e plásticos hipermediáticos absorvem o destinatário, tendem a degluti-lo para o seu interior ao apelarem à transversalidade dos sentidos, da percepção. Dá-se como que uma contaminação a um nível mais profundo, de modo a diluir as oposições tais como objectivo/subjectivo, real/fictício, tempo/espaço, memória/actualidade. Está estudada esta relação estreita que se estabelece entre aquilo a que poderíamos chamar um sincretismo entre as artes e o desenvolvimento de uma recepção sinestésica: “O sincretismo da obra e a sinestesia da experiência são consequentemente as duas faces de uma *semiose* muito particular, a de uma sistemática dupla e complexa (...)” (Parret, 2001: 199).

As alterações prováveis nas posturas receptivas do hipermédia têm que buscar-se, pois, a este nível. Somos herdeiros de um legado artístico, semiótico e fenomenológico que poderá permitir o desenvolvimento desta questão. A teoria das correspondências, que teve a sua época no século XIX, não fez mais do que realçar o carácter intersemiótico da própria percepção humana. A fenomenologia mostrou uma dimensão interpenetrativa entre os vários sentidos, no chamado “tacto fundamental” que apela à experiência da totalidade fenomenológica. A semiótica, por seu lado, abriu o campo às semióticas sincréticas.

Condições de leitura

O hipermédia é, como vimos, o lugar por excelência de convergência de lógicas mistas e de mutações semióticas diversas, o que requer, necessariamente, modificações nas práticas de leitura correntes. O próprio texto hipertextual, também híbrido, convoca a linearidade do texto impresso à deslinearização do digital, provocando deste modo mutações e deslocamentos do lugar da leitura e uma redefinição das relações entre o texto e o seu leitor.

Deve-se a Roger Chartier a mais completa análise das modificações por que passou, ao longo dos tempos e segundo as alterações verificadas nos dispositivos textuais, a actividade da leitura. Para só citar uma das clivagens, é de referir a passagem de um regime intensivo de leitura a um regime extensivo que poderíamos situar no advento da imprensa (Babo, 2003). Enquanto a leitura intensiva se caracteriza por ser recorrente e meditativa, a leitura extensiva é já abrangente e informativa. A leitura extensiva é

resultado da industrialização da memória (Derrida e Stiegler) e da difusão maciça da informação.

Ao multiplicar e difundir o livro, a imprensa retirou o texto do seu estatuto de raridade e de pretexto de reflexão interior e meditação privada para o instituir na série, na totalidade organizada que constitui o universo enciclopédico das Luzes e se abre, posteriormente, à indústria livreira. Daí que o leitor moderno disponha de um quadro de referências e de reenvios que propicia e contextualiza a actividade de leitura. Mas a desmaterialização do texto, a sua visibilidade em ecrã, vem colocar novos desafios à leitura. Bertrand Gervais fala, a propósito do texto digital, de regime de sobre-extensão cultural (Gervais, 2001) que acarreta, para a leitura, uma diversidade e heterogeneidade de textos. O texto espalha-se pelos *media*, complementa-se de imagem, diversifica e mistura géneros e hipertextualiza-se. A leitura que daí advém é forçosamente acelerada e diversificada. Gervais radicaliza ainda a sua posição que poderíamos formular da seguinte forma: a velocidade de leitura aumenta na razão inversa da compreensão. Perigo? Compreensão superficial e ilusão cognitiva que redundam numa banalização do texto, segundo o autor. A mesma opinião é partilhada por F. Rastier: “Jamais le programme de l’oeuvre numérique ne sera nimbé par l’aura d’un manuscrit” (citado por Gervais). Por seu turno, Guillaume (1997) fala de uma infra-leitura ou de um infra-saber, sempre nessa razão inversa entre a sobre-extensão do texto e a sua infra-compreensão. Formulando a questão em termos de oposição temos: “apropriação das obras em toda a sua profundidade e coerência” contra a “acumulação de um meta-saber fragmentado” (1997: 143). Sem querer reduzir a questão da leitura a um posicionamento meramente avaliativo e que está desde logo condicionado, segundo me parece, por uma enraizada tradição da leitura livresca, limitar-me-ia a dizer que novas posturas leitorais emergem nos novos dispositivos hipermediáticos. Sem desenvolver aqui a dimensão de interactividade (Babo, 2002), perspectiva que tem sido largamente analisada no que diz respeito ao hipertexto e ao hipermedia e que pode, pela importância que tem adquirido, fazer esquecer outras cambiantes, referirei algumas questões nodais.

A ruptura mais flagrante será talvez a de uma passagem da postura leitoral narrativa ou sequencial, baseada no encadeamento temporal/causal, à postura associativa, funcionando por associações analógicas. P. A. Brandt dizia numa conferência que os *video-clips*, caracterizando-se por um marcado estatismo, são anti-narrativos. O hipertexto e o hipermedia já evidenciam outras configurações textuais, menos narrativas e mais associativas, onde a ordem cronológica é in-significante e pode ser mesmo aleatória. A era do romance é eminentemente livresca, como se sabe. O romance destronou, por seu turno, a epopeia, ligada aos ritmos da oralidade. O aparecimento de novos géneros, de géneros híbridos, provocará, necessariamente, novas posturas leitorais, nem mais nem menos perfeitas que as anteriores, mas que se caracterizam, antes de mais, por poderem coexistir entre si.

Mas há mais: Gervais (2001) fala-nos da inserção de regimes pragmáticos no interior de regimes semióticos. É o caso dos termos activados hipertextualmente, chamados nós. Para além de manterem a sua função semiótica no quadro sequencial do texto, eles agem como elementos de ligação ou abertura para outro espaço textual. Têm, digamos, uma

força elocutória. Por outro lado, as delimitações pragmáticas do texto, o seu paratexto, desaparecem ou modificam-se de tal maneira, que há que criar novas competências de leitura e também novos protocolos. Qual a hierarquia, se ela existe, entre a totalidade dos textos ligados? Que títulos delimitam que textos? Que autores assinam que textos? Qual o protocolo de leitura que se estabelece num hipertexto que comporte testemunho, ficção, informação, humor e crítica? É o caso dos fenómenos textuais recentes, os blogs, que revitalizam o dialogismo. O leitor do hipertexto/ hipermedia deverá adquirir, portanto, competências específicas. Deverá maleabilizar os protocolos de leitura que conhece e com os quais está familiarizado. Deverá descobrir, senão mesmo inventar, outros. Vista por este prisma, a leitura não estará em decadência mas antes num processo de enriquecimento e complexificação fazendo apelo a uma percepção *aesthetica* e ao desenvolvimento de uma criatividade e interactividade indispensáveis à imersão no ambiente digital.

O reforço da literacia no digital não terá unicamente a ver com as simples competências de leitura – alfabetização seguida do desenvolvimento das competências de apreensão e de interpretação de texto –, mas sobretudo com as capacidades de utilização da informação na rede e da sua transformação. O aparecimento do termo “info-excluído” justifica-se pela necessidade de especificar esta competência nova que forma e define o cidadão na era da globalização. Por outro lado, e ao contrário de alguns vaticínios, a rede passou a ser, cada vez mais, o instrumento de participação para a cidadania, em duas vertentes complementares: a do acesso aos universos político-cultural e de informação globais, mas também, e esta é a vertente mais interessante, a do acesso a um lugar virtual público de expressão de convicções, de opiniões e de argumentação. Este novo espaço público virtual, que é cada vez mais alargado, é autónomo relativamente a qualquer intenção controladora por parte do poder. Àqueles que mais cépticos se apresentam relativamente aos efeitos da rede, diríamos que ela se está a tornar no espaço de cidadania por excelência, isto é, está a formar aquilo a que se poderia já chamar uma “cibercidadania”.

Bibliografia

- Arriscado Nunes (1996) ‘Fronteiras, hibridismo e mediatização: os novos territórios da cultura’, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 45.
- Babo, M. A. (2003) ‘A experiência da leitura ou a leitura como prática’, *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, n.º 3, Lisboa: ISCTE/Editorial Notícias.
- Babo, M. A. (2002) ‘O hipertexto como forma de escrita’, *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, n.º 1, Lisboa: ISCTE.
- Babo, M. A. (2004) ‘O hipertexto como nova forma de escrita’, in Süsskind, F. & Dias, T. (orgs.) *A Historiografia Literária e as Técnicas de Escrita – Do Manuscrito ao Hipertexto*, Rio de Janeiro: Ed. Casa Rui Barbosa.
- Castells, M. (2003) ‘A Internet e a sociedade em rede’, *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, n.º 4, Lisboa: ISCTE/Notícias Editorial.
- Gervais, B. (2001) ‘Lire à l’écran. Les nouvelles expériences du texte’, in Alves, J. A. S. (org), *De Gutenberg ao Terceiro Milénio – Congresso Internacional de Comunicação*, Universidade Autónoma de Lisboa.
- Guillaume, M. (1997) *Où vont les autoroutes de l’information?*, Paris: Descartes & Cie.
- Huyghe, F.-B. (2001) ‘Des médias aux hypermédias’, in: *L’Ennemi à l’ère numérique*, Paris: PUF.

Kerckhove, D. de (1997) *A Pele da Cultura*, Lisboa: Relógio d'Água.

Parret, H. (2001), 'A intersemiotividade das correspondências artísticas e das afinidades sensoriais', *Revista de Comunicação e Linguagens*, 29.

Stiegler, B. (1996) *Le Technique et le temps – 2. La Désorientation*, Paris: Galilée.

Stiegler, B. (2004) *De la misère symbolique – 1. L'Époque hyperindustrielle*, Paris: Galilée.

Possibilidades e limites das TIC para a literacia cívica*

Patrícia Olinda Loureiro Dias da Silva**

Resumo

No presente artigo, através de um cruzamento analítico entre fontes teóricas e documentos oficiais, procura-se evidenciar a forma como uma participação política efectiva exige aos cidadãos um conjunto de competências de uma natureza variada, aqui referidas como constituintes de uma “literacia cívica”. A qualidade deste tipo de literacia prende-se, entre outros factores, com uma capacidade de interpretação crítica da informação política veiculada pelos diferentes meios de comunicação. Num contexto em que as novas tecnologias reacenderam debates antigos em torno do papel dos *media* na formação de correntes de opinião, realça-se a intensificação de problemas-chave como os relacionados com o acesso e a compreensão de quantidades avassaladoras de informação.

Conclui-se este texto enfatizando a importância vital da existência de uma cultura democrática para que as políticas de envolvimento dos cidadãos possam de facto contribuir para uma melhor democracia, rejeitando-se a adequação de soluções puramente tecnológicas.

Palavras-chave: e-democracia, participação, Internet, literacia cívica, *media*

Com a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), aliada à consequente discussão sobre as possíveis modificações que estas induziriam na relação entre os governantes e os governados, o tema do fomento da participação dos cidadãos voltou a ser objecto recorrente de entusiasmo político, mediático e académico. Neste

* Este ensaio parte de uma reflexão mais lata realizada no âmbito de uma tese de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação, defendida no ISCTE em Fevereiro de 2007 – com orientação de Prof. Doutor José Luís Garcia e arguência do Prof. Doutor Tito Cardoso e Cunha – e intitulada “O envolvimento dos cidadãos e as tecnologias da informação: A perspectiva da OCDE”.

** Bolseira FCT – Doutoramento em Ciências Sociais. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (pat.dias.silva@gmail.com)

contexto, as novas tecnologias são vistas como possíveis meios para cumprir a função prometida – mas não cumprida em toda a sua extensão – pelos meios de comunicação de massas: a de serem instrumentos do bom funcionamento democrático (nos termos utilizados por esta perspectiva). Em grande parte do discurso proponente do potencial democrático das TIC podem-se encontrar inclusivamente elementos do ideal de uma democracia directa, com o privilégio e a exaltação de um papel mais activo e pleno do cidadão.

Poder-se-ia considerar que existe assim um afastamento de visões de uma distribuição de papéis políticos estanque, que reservavam ao cidadão somente a eleição dos seus representantes – estes sim preparados para lidar com as questões da política. Nas democracias políticas ocidentais, isto ocorre apenas até um certo ponto, pois a maioria das medidas governamentais ligadas ao envolvimento dos cidadãos visa o reforço da democracia representativa, e não a sua substituição. Neste entendimento, a participação dos cidadãos, ainda que alargada, pretende-se complementar da acção parlamentar.

Mesmo discordando da visão fatalista de Garrett Hardin, penso ser importante manter em mente a sua afirmação de que “a classe dos ‘problemas sem solução técnica’ tem membros” (1968: 1243) e entre eles integrar o envolvimento dos cidadãos. Através de um cruzamento analítico entre fontes teóricas e documentos oficiais, no presente artigo centro-me em particular sobre as competências necessárias à participação activa dos cidadãos, nomeadamente as relacionadas com a compreensão e manuseamento de uma sobrecarga de informação. A preocupação com o agravar de antigas clivagens sociais encontra-se subjacente às palavras aqui escritas e é sem dúvida uma das questões fundamentais na elaboração de políticas públicas que visem envolver os cidadãos, em particular se as formas de participação promovidas depositarem um elevado grau de exigência sobre o cidadão.

Começo por definir o que se entende por literacia cívica, a qual detém uma relação muito próxima com os consumos de *media* e, como tal, com as capacidades de interpretação dos seus conteúdos. Porém, cada meio possui as suas características inerentes que afectam a codificação e conseqüente descodificação das mensagens, colocando exigências distintas sobre os leitores, ouvintes ou espectadores. Associo assim a literacia cívica à literacia dos *media*, realçando os aspectos referentes à especificidade do conteúdo político.

Após esta análise prévia, com contributos importantes para depois se discutir a literacia digital ligada à acção cívica, faço uma breve revisão de um conjunto de documentos políticos que estabelecem linhas de acção ou emitem recomendações relacionadas com o papel a desempenhar pelas TIC. Neste exercício privilegio o tema da “democracia electrónica”, abordando a sua conceptualização, além do modo como é operacionalizada e traduzida em iniciativas de envolvimento *online* dos cidadãos.

Passo então a dedicar-me aos dilemas que envolvem a “divisão digital”, ou seja, problemáticas ligadas ao acesso às novas tecnologias, incluindo também um debate em torno de competências e capacidades necessárias à sua utilização. Por fim, abordo o tema da relação entre quantidade e qualidade da informação, o que passa pela constatação das dificuldades em lidar com o volume actual de informação.

Literacia cívica e literacia dos *media*

A “literacia cívica” é entendida como “os conhecimentos e as capacidades de que os cidadãos dispõem para compreender o seu mundo político” (Millner, 2002: 1). Num estudo comparativo que pretende identificar os factores susceptíveis de reforçar a literacia cívica, Henry Millner afirma que o seu processo de aquisição exige esforço e empenho pessoal, entre outros requisitos externos ao cidadão enquanto indivíduo, e considera que a posse deste tipo de literacia é uma necessidade imperativa para que haja uma participação eficaz e efectiva dos cidadãos. O autor defende ainda que a promoção da literacia cívica tem efeitos cumulativos e geradores de benefícios que vão além de um aumento da participação política informada. Millner apelida este processo de retro-alimentação de “círculo virtuoso” e aponta a importância do potencial desta espiral positiva, alegando que a participação pode conduzir a menos desigualdades socioeconómicas, o que encoraja os cidadãos a manterem-se bem informados sobre as decisões governamentais. Por sua vez, aqueles que sofrem de um défice de literacia cívica menosprezam a sua intervenção, pois, regra geral, desvalorizam igualmente o impacto da mesma.

Pressupondo que a distribuição dos recursos intelectuais não é equitativa e que não existe, da mesma forma, equidade na obtenção desses “conhecimentos e capacidades”, debrucemo-nos um pouco mais sobre as formas como a literacia cívica pode ser potenciada, como fez Millner. Vários factores foram identificados como tendo influência sobre esta questão. É atribuído um papel significativo à estrutura das instituições democráticas e ao modo de financiamento das campanhas políticas. Países com regimes proporcionais, em que não existe apenas um partido vencedor e um vencido, e em que vários partidos têm possibilidade de passar a sua mensagem (por exemplo através de tempos de antena gratuitos), conseguem promover de modo mais eficaz e abrangente o debate político, especialmente no que se refere a camadas da população com menos recursos: “Quando os líderes políticos assumem os custos do envolvimento político – quando fornecem informação, subsidiam participação, provocam a ocorrência da provisão de recompensas sociais –, tornam possível que as pessoas com poucos recursos próprios participem” (Rosenstone e Hansen, citados em Millner, 2002: 41).

Em alguns países decidiu-se criar “cursos de cidadania” integrados nos currículos escolares com o objectivo principal de aumentar a literacia cívica. Todavia, de acordo com as descobertas de Millner, o seu impacto é relativamente reduzido: é incerto que a informação adquirida em tais cursos seja retida até à idade adulta de modo a afectar a literacia cívica. Por oposição, uma boa formação ao nível da literacia geral produz efeitos provavelmente mais duradouros em termos da criação de hábitos de literacia, como a leitura, os quais afectam, por seu turno, o nível de literacia cívica. No caso específico da educação para adultos, Millner destaca-a como sendo um campo óptimo para a promoção da literacia cívica, não apenas no que se refere a cursos de cidadania, mas também no sentido em que “seja qual for o conteúdo específico, a educação para adultos é educação cívica; isto é, trata-se de educação dirigida a cidadãos enquanto cidadãos” (2002: 117). A esta acrescenta-se a função dos círculos de estudo, grupos de discussão e a rede de associações ligadas aos mesmos, como promotores eficazes da literacia cívica.

Os diferentes hábitos de consumo de *media* são um factor decisivo de influência sobre os níveis de literacia cívica, distinguindo-se em particular pela negativa os países cuja principal base de informação política dos cidadãos é a televisão (o que é consensual com as visões críticas acerca do referido meio electrónico). As mudanças nesses hábitos possuem também consequências na própria forma como os diferentes meios são utilizados pelos políticos para passar a sua mensagem.

Em todo o lado, tanto em sistemas democráticos como não democráticos, os políticos estão cada vez mais conscientes da importância crescente dos *media* (especialmente a televisão) e têm procurado adaptar o seu uso aos variados objectivos políticos, nem que seja apenas para tirar partido da tendência dos cidadãos de ler menos jornais e de passar mais tempo de lazer em frente do televisor. (Gunther e Mughan, 2000: 403)

Fiorina (1999) argumenta que o modo como o conteúdo político é veiculado pelos *media* afecta a perspectiva dos cidadãos sobre a política. Assim, um dos motivos apontados para o facto de a política americana ser considerada pelos cidadãos como sendo menos bem sucedida do que teria sido no passado, apesar de objectivamente tal não ser verdade, consiste na cobertura negativa da política feita pelos “*media* crescentemente cínicos” (p. 405). Somam-se ainda as crises económicas concomitantes com as crises de confiança, bem como as demonstrações de incompetência e escândalos que envolvem o governo, geradores de desconfiança quanto ao seu mérito e credibilidade (*id.*, *ibid.*: 404-5).¹

Por outro lado, em particular com os *media* electrónicos, verifica-se uma “tecnicização” da argumentação política (Breton e Proulx, 1997 [1989]: 252), que origina máquinas de *marketing* altamente organizadas constituídas por vários tipos de profissionais (especialistas em imagem, redactores de discursos, gestores de crise, publicitários, entre outros).

Assim, a mensagem política é sujeita à influência da miríade de profissionais pelos quais passa (ainda dentro do partido e depois nos órgãos de comunicação). Cada um deles pertence a um grupo com costumes, finalidades e interesses diferentes, deixando uma marca distintiva sobre a mensagem, como num jogo de “telefone estragado”. Todo este processo dificulta muitíssimo a definição do “Quem?” no esquema clássico de análise da comunicação, mas talvez o maior problema seja ainda a indefinição dos “Porquês”, ou seja, dos objectivos por detrás de cada transformação sucessiva da mensagem, particularmente porque nem sempre é respeitada a deontologia na operação sobre a mesma. Já Oscar Gandy teme que a entrega da comunicação política a consultores tenha como consequência a “exclusão de pessoas do fluxo da informação porque parece ser pouco provável que votem”, o que significa que “as pessoas que mais precisam da informação são as que têm menos probabilidades de a receber” (2001: 156).

¹ Esta incompetência torna-se tanto mais visível quanto mais aberta for a instituição democrática, já que os cidadãos podem “ver a democracia em toda a sua desordem [...] Generalizando este argumento, quanto mais aberta se torna a política americana, menos os cidadãos podem manter a ficção de funcionários cheios de espírito público que trabalham cooperativamente para resolver os problemas sociais e neutralizar os conflitos sociais” (Fiorina, 1999: 409).

Podemos assim perceber a pertinência de propostas como a de Masterman (1993), que lista sete razões para a relevância do “ensino dos *media*”: o elevado índice de consumo dos *media* e a sua saturação na sociedade contemporânea; a importância ideológica dos *media* e a sua influência na consciencialização; o aumento da manipulação e fabrico da informação e a sua propagação pelos *media*; a crescente penetração dos *media* nos processos democráticos fundamentais; a crescente importância da comunicação e informação visuais em todas as áreas; a necessidade de educar os alunos para que enfrentem as exigências do futuro; e, por último, o incremento das pressões nacionais e internacionais para privatizar a informação.

Ainda que as TIC possuam características distintas em termos de interacção entre emissor e receptor (além da possibilidade da interpermutabilidade destes papéis), os motivos subjacentes a um investimento na educação para os *media* são igualmente pertinentes em relação às novas tecnologias. Farei agora uma breve revisão das políticas públicas ligadas à promoção da democracia electrónica, de forma a estabelecer um enquadramento político das funções democráticas que se preconiza as TIC poderem vir a desempenhar.

A democracia electrónica nas políticas públicas: principais linhas de acção

É inegável que termos como “governo electrónico” e “democracia electrónica” se tornaram expressões de constante utilização. Esta retórica transformou-se em políticas públicas cujos objectivos incluem a disponibilização de informação e serviços *online* e a implementação de ferramentas de consulta e participação dos cidadãos. Apesar de existir uma clara ênfase no primeiro aspecto, tem havido tentativas de desenvolver procedimentos e instrumentos políticos que visem maior participação dos cidadãos extra eleições regulares. Todo este conjunto de iniciativas governamentais pretende transmitir o empenho institucional na promoção do que se tem designado por Sociedade da Informação, em particular na sua relação com a cidadania.

Em termos concretos, e no caso português, os esforços políticos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação foram inaugurados formalmente com o *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, em 1997. Após o lançamento de planos de acção em 2000 (“Iniciativa Internet”) e em 2003 (“Plano de Acção para a Sociedade da Informação” e “Plano de Acção para o Governo Electrónico”), em Julho de 2005 foi dado início ao projecto “Ligar Portugal” como um dos vectores estratégicos do “Plano Tecnológico” do XVII Governo (liderado pelo primeiro-ministro José Sócrates), que se encontra articulado com a correspondente iniciativa europeia i2010, que irei descrever ao abordar as políticas comunitárias. Um dos objectivos enunciados no projecto “Ligar Portugal” passa pela promoção do que é caracterizado como uma cidadania moderna, em que as tecnologias da informação são apresentadas como instrumentos de acesso à informação, à educação, ao trabalho, bem como ao trabalho cooperativo e à discussão pública. Dentro das linhas de acção do programa, a primeira orientação estratégica visa “mobilizar a sociedade e estimular redes de colaboração” (Anexo A do programa Ligar Portugal, 2005: 1-2).

O documento de compromisso do “Plano Tecnológico”, apesar de o início da sua aplicação coincidir com a entrada em funções do XVII Governo, foi apresentado em Novembro de 2005. Sobre este assunto inclui uma medida designada por “Democracia electrónica” que visa estimular a participação democrática dos cidadãos através da utilização das TIC (difusão da informação, procura de informação e participação no processo de decisão), embora os próximos passos indicados se restrinjam a um estudo da exequibilidade do voto electrónico.

A nível europeu, a iniciativa eEurope foi lançada pela Comissão Europeia em Dezembro de 1999 com o objectivo de pôr a Europa “em linha”, encontrando-se hoje na sua terceira fase. Após o plano de acção “eEurope 2002” (Junho 2000), seguiu-se o “eEurope 2005” (Junho 2002). A 31 de Janeiro de 2005, Viviane Reding, responsável da Comissão Europeia pela Sociedade da Informação e Media, expôs a sua iniciativa i2010, que “pretende aproveitar esta onda oportuna de desenvolvimento tecnológico e económico” (Reding, 2005: 2). A 1 de Junho de 2005 foi proposto este novo quadro estratégico, através da comunicação “i2010 – Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego”, cuja pertinência é apresentada como estando ligada ao papel cada vez mais importante das TIC na economia, ao seu potencial transformador nas formas de trabalhar, viver e interagir, além de pretender constituir-se como um pilar da renovada Estratégia de Lisboa.

Alargando ainda mais a perspectiva, existe uma sintonia geral por parte dos trinta países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) no sentido de se considerar as tecnologias da informação como ferramentas poderosas nas quais vale a pena investir a fim de melhorar as relações entre governos e cidadãos, seja a nível da prestação de serviços, seja no que diz respeito ao envolvimento dos últimos nos processos democráticos, seja com ambos os fins. Este facto encontra-se explícito em *Citizens as Partners: Information, Consultation and Participation in Policy Making* (2001) e *Promise and Problems of E-Democracy. Challenges of Online Citizen Engagement* (2004), documentos da OCDE que apresentam alguns estudos de caso e uma lista de diversas acções governamentais neste campo. Contudo, até ao momento da publicação destes relatórios, a maioria das medidas implicava um grau menor de intervenção dos cidadãos, sendo que a fatia mais significativa referia-se à disponibilização de informação, com alguns casos de consulta pública e apenas muito raros de participação activa.

Perante os que são considerados “desafios da sociedade da informação emergente” (OCDE, 2001:19), é afirmado que os governos destes países têm empreendido esforços no sentido de promover a utilização das tecnologias da informação quer no funcionamento interior do aparelho político (ou seja, na Administração Pública), quer no conjunto da sociedade, apesar de haver diferenças nas configurações e no tipo de objectivos estratégicos perseguidos. No caso do envolvimento dos cidadãos, utiliza-se frequentemente o termo *e-engagement*, que significa o “uso das TIC no apoio da informação, consulta e participação” (OCDE, 2004: 20), as três formas que se considera que o envolvimento pode assumir e que são passíveis de serem intensificadas através da utilização das novas tecnologias. Como referido na introdução deste artigo, este envolvimento na

elaboração de políticas é visto como um reforço da democracia representativa, e não a substituição dos seus mecanismos políticos e institucionais, distanciando-se assim de visões de “directismo” extremo presentes em algumas utopias.

O Observatório da Sociedade da Informação e Conhecimento fornece a seguinte definição oficial de “democracia electrónica”:

Modelo de sistema político democrático onde as tecnologias da informação e da comunicação são utilizadas para desempenhar funções cruciais dos processos democráticos (informação, comunicação e interacção, articulação e agregação de interesses, processos de deliberação e votação). (OSIC, 2005:10-1)

A partir da noção apresentada, analisemos qual pode ser exactamente o contributo das TIC para o desempenho dessas funções. Um primeiro aspecto consiste na sua utilização como fonte de informação e construção de opinião. Desde cedo, esta função foi encarada como sendo aquela que encerra maior potencial e que é passível de ser produtora de um incremento substancial na qualidade da informação política veiculada e recebida. Tem-se a expectativa de que a consequência seria o crescimento da literacia cívica dos cidadãos, com a Internet a constituir uma alternativa válida à “informação-espectáculo” apresentada pelos “velhos” meios de comunicação de massas.

No âmbito das reflexões sobre a “democracia electrónica” – pelo menos na concepção do OSIC –, o papel das tecnologias da informação não se restringe ao estatuto de fonte de informação. A informação é vista como uma condição prévia para a participação no debate político e mesmo na tomada de decisões e construção de políticas públicas. Mas a Internet pode ser também encarada como potenciadora de um reequilíbrio da balança custo-benefício numa óptica de participação instrumental. Ao tornar o acesso à informação, bem como a mecanismos de participação, mais fácil (além de aparentemente esta última ganhar em eficácia), poder-se-iam ultrapassar os obstáculos da “ignorância racional” e aumentar os níveis de participação activa dos cidadãos.

O nível local é o mais referido como palco de algumas experiências de participação cívica com resultados positivos (Castells, 2002: 474). Algumas modalidades mais comuns enunciadas nos estudos sobre a utilização da Internet como ferramenta de participação incluem: o voto electrónico, o contacto directo através de correio electrónico com os políticos, petições digitais, sondagens e fóruns de discussão acerca de temas sociais e políticos, bem como sobre as próprias políticas a ser implementadas (o portal da União Europeia apresenta alguns exemplos), que constituem uma espécie de *think tanks* virtuais. Castells é um dos proponentes desta posição, ressaltando as possibilidades que as novas tecnologias têm para uma melhoria do controlo dos cidadãos sobre o Estado, através do “exercício do direito de acesso à informação armazenada em bases de dados públicas, da interacção *online* com os seus representantes políticos, do acompanhamento de sessões políticas ao vivo, eventualmente com comentários, também ao vivo, sobre tais sessões” (2003: 365).

Também um autor como Graham destaca o *e-mail* por “combinar os benefícios do telefone, carta e fax, sem muitas das desvantagens correspondentes” (1999: 66); estes

benefícios são sentidos não só por indivíduos, mas também por grupos. São igualmente enaltecidas as páginas *web* por serem mais impressionantes (com som e imagem – com ou sem movimento – para além do texto) e mais versáteis do que os panfletos e catálogos, além de serem interactivas, permitindo a resposta aos visitantes.

No documento da OCDE *Citizens as Partners* (2001), afirma-se que os esforços no sentido do envolvimento *online* não garantem que os grupos-alvo sejam atingidos, particularmente porque poderão não ter acesso às ferramentas electrónicas. Ainda assim, acredita-se que existem novas possibilidades para a interacção entre governo e cidadãos, nomeadamente se os últimos forem envolvidos no processo de desenho dos próprios mecanismos de consulta e participação. No documento de 2004, *Promise and Problems of E-Democracy*, não se deixa de constatar que um dos desafios específicos da consulta *online* consiste na “intrínseca auto-selecção dos participantes que já têm acesso às TIC – desta forma aumentando o risco de excesso de representação de um pequeno sector da população” (OCDE, 2004: 16). Tem-se assim em consideração que uma minoria activa pode adquirir um poder de influência muito superior à sua representatividade no conjunto dos cidadãos.

Sintetizando, apesar do reconhecimento do potencial das TIC enquanto instrumentos poderosos para o envolvimento dos cidadãos, e mesmo da sensação de alguma inevitabilidade do recurso às mesmas, nestes documentos encontra-se presente o entendimento de que as barreiras à participação existentes não são tecnológicas, mas sim culturais, organizacionais e constitucionais. É nesta medida que se considera ser essencial uma verdadeira articulação com formas tradicionais, *offline*, e uma adaptação à cultura, tradições e objectivos das diferentes entidades, de modo a atingir os melhores resultados possíveis no esforço de envolver os cidadãos.

A divisão digital e as suas consequências na representatividade da participação dos cidadãos

O debate em torno da chamada “divisão digital” incorpora os receios do domínio da discussão política por uma minoria com as competências necessárias à participação mais desenvolvidas. Teme-se que esta nova forma de clivagem conduza à exclusão de grupos já socialmente desfavorecidos dos benefícios que se percepção advirem da Sociedade da Informação. A aplicação das TIC ao processo democrático implica alguns perigos e exige um cuidado que visa “não tornar a democracia num conceito mais vulnerável” (OCDE, 2004: 60).

Os diferenciais no acesso têm sido o aspecto mais debatido, estudado e combatido por diversos estudiosos, visando-se o não reforço das disparidades previamente existentes em termos financeiros, de poder, de classe e de geografia. Bennett e Entman, na sua introdução a *Mediated Politics. Communication in the Future of Democracy*, corroboram a relevância deste problema ao sustentarem que este diz respeito a todo o processo de comunicação, e não apenas a meios específicos: “O acesso à comunicação é uma das medidas-chave do poder e igualdade nas democracias modernas” (2001: 2). Oscar Gandy Jr realça que “as pessoas podem ter os mesmos ‘direitos’, mas as circunstâncias

que enfrentam ao tentar exercer esses direitos significa que os direitos de que usufruem estão longe de ser equivalentes” (2001: 142).

Numa perspectiva mais holística, além da desigualdade no acesso, passou a considerar-se necessário ter também em conta a forma como a informação é procurada, os *media* utilizados, além dos contextos ambientais e culturais dos indivíduos. Adicionalmente, alarga-se o leque de elementos influentes, defendendo-se que os factores socioeconómicos, em particular a educação, o rendimento e mesmo a falta de competências tecnológicas, não são os únicos que precisam de ser considerados quando se analisa a divisão digital, enfatizando a importância de outros factores como os níveis de conhecimento, interesse, compreensão e aceitação das TIC.

Um exemplo disso é a atenção lançada sobre a questão da desigualdade na posse das competências essenciais para se informar através da Internet, ou seja, o que é entendido por literacia digital. Para além de uma preocupação com competências técnicas no domínio da informática ou da navegação na Internet, discute-se, por exemplo, o investimento e a incorporação nos programas educativos oficiais da educação para os *media*. Trata-se, todavia, de uma proposta já defendida em relação aos meios de comunicação de massas que precederam a disseminação das tecnologias da informação, como vimos acima em relação às intuições de Masterman (1993).

Mas, antes da aquisição de competências *online*, existem outras aprendizagens que precisam de ser feitas. Benjamin Barber refere entre estas aquisições “aprender a ler um ensaio individual; aprender a procurar os dados de que se precisa, numa biblioteca ou num laboratório, em vez de ganhar acesso fácil a correntes sem fim de dados dos quais não se tem qualquer necessidade” (2003: 4), uma vez que a posse dessas competências *offline* é condição primeira para fazer uso das *online*. E acrescenta:

Numa era fraca em síntese, integração e compreensão, a multiplicação de fontes provavelmente não irá criar uma geração suficientemente educada para tirar partido da cornucópia de riquezas informacionais prometidas pelo acesso universal. Visto que a democracia é a governança do conhecido, aprendido e partilhado em vez da informação armazenada e acedida, é pouco provável que prospere em qualquer das suas formas através de um regime de dados. (*id.*, *ibid.*).

A questão das competências é redobrada no que diz respeito à capacidade de se ser emissor. Se numa fase inicial de disseminação das tecnologias da informação, os utilizadores (maioritariamente do meio académico) eram também os produtores da informação, e numa seguinte “a esmagadora maioria dos utilizadores da rede é apenas consumidora, estando as funções de produção cada vez mais atribuídas a indivíduos e organizações especializados” (Peres Monteiro, 1999: 55), parecem estar a ocorrer algumas transformações.

Na primeira década do século XXI, um dos termos mais importantes para conceptualizar as TIC tornou-se “colaboração”, noção esta que faz parte de uma pretensa segunda fase da Internet em que teria ocorrido uma disseminação de ferramentas propensas ou propulsoras do trabalho em grupo e um deslocamento da produção de con-

teúdos para o grande público: a Web 2.0. Percorrendo as páginas *web* encontramos alguns exemplos ilustrativos do que é entendido por esta “era de colaboração” que atravessa a Internet, com uma concomitante defesa da produção democrática de conteúdos (o exemplo mais conhecido é provavelmente a Wikipédia). Ferramentas como os blogues vieram claramente tornar o papel de emissor mais fácil e têm um espaço importante no debate público, incluindo o político. Contudo, também estes apresentam questões ambíguas que serão tratadas um pouco mais adiante.

Quando se olha para o número crescente de “ligados” e se assume que o acesso, o *hardware* e o *software* tendem a ser cada vez mais baratos e fáceis de manusear, alega-se que a grande divisão irá fechar-se cada vez mais: a situação actual é apenas típica do início da adopção de uma tecnologia e, assinala-se, esta tem sido muito mais veloz do que em casos anteriores (Everard, 1997: 132). Todavia, a possibilidade de uma nova “democracia ateniense”, em que “as massas excluídas de ligação às redes e desprovidas de educação do mundo inteiro, e dos diferentes países, permaneceriam à margem da nova ordem democrática” (Castells, 2003: 430), é bastante preocupante e plausível. Se as competências necessárias para participar passarem por questões de acesso, culturais e de educação, que envolvam um nível de capacidade financeira não partilhado por todos para a sua aquisição, corremos o risco de ver surgir uma democracia participativa censitária. O que isto significa é que até ao momento, e ao contrário do que os seus profetas mais entusiastas anunciavam, na Internet mantém-se a mesma situação de desigualdade na capacidade de se fazer ouvir. Splichal considera que esta condição é muito prejudicial para a democracia e em larga medida negligenciada face a outras formas de discriminação, pois “a visão segundo a qual o número de votos que os cidadãos têm de depender do seu rendimento tributável, ou de qualquer outra desigualdade, seria obviamente considerada antidemocrática porque os cidadãos seriam desiguais em termos de votos. Contudo, não se pensa assim em relação à disponibilidade desigual de influência numa fase anterior ao processo de voto” (Splichal, 1999: 302).

Outro desafio – muitas vezes ignorado mas cuja importância é decisiva – consiste na forma como o governo pode ouvir e lidar com a contribuição dos cidadãos, isto no contexto de um grande número de participantes. Trata-se de um problema não só logístico e técnico, respeitante ao número de recursos humanos e tecnológicos. Para além da necessidade de desenvolvimento de competências para a cidadania activa dos cidadãos e da literacia digital destes, um aumento de ferramentas e mecanismos de participação implica que os responsáveis do governo ou funcionários designados para essa função sejam dotados de capacidade de manuseamento das tecnologias, bem como preparados para uma mudança de mentalidade no sentido do bom acolhimento de contributos mais regulares dos cidadãos.

Podem ainda ser apontadas as questões relacionadas com o crescimento do carácter comercial da Internet, dado que as actividades ligadas ao comércio electrónico são cada vez mais o principal pólo de atracção, “cuja enorme importância pode, no entanto, acabar por transformar a Internet num mundo asséptico, onde os consumidores (quer adultos quer crianças) podem entrar como num grande centro comercial, sem nunca correrem o risco de se distraírem das suas actividades consumistas” (Rodotà, 1999:

134). Por outras palavras, “que lugar podemos encontrar para o empenho político no ambiente recreativo da Net, onde podemos tão facilmente desligar-nos ou passar para algo mais divertido se nos sentirmos aborrecidos?” (Dahlgren, 2001: 52).

Constata-se que as forças do mercado estão a colonizar o ciberespaço – uma transição política e económica a que Schiller (2001) chama de “capitalismo digital” – e a deitar por terra “os temas da década de 1980 que celebravam a chegada da liberdade cibernética e da democracia electrónica” (Sussman, 1997: 283). A consequência seria por isso um privilégio do entretenimento e do lucro, causando pesados danos no potencial educativo e comunitário da Internet. Teme-se assim que as actividades comerciais desviem a atenção e ocupem o tempo do cidadão em detrimento da procura de informação que lhe permita o dito incremento da literacia cívica e, por conseguinte, a participação activa numa ampla discussão política. Uma eventual perda do carácter público da Internet na direcção da sua crescente privatização poderá ter consequências para a afirmação de uma cidadania electrónica: “uma Internet comercial cria laços económicos; uma Internet cívica pode criar laços cívicos globais – se lhe for dada hipótese” (Barber, 2003: 46).

O papel da mediação e os dilemas informacionais

Apesar da importância primordial do acesso, este não é visto como condição suficiente para uma utilização efectiva das TIC. A complexidade dos processos de busca de informação leva a que devam ser pensados princípios de desenho a montante que contemplem a perspectiva do utilizador final – o cidadão – e as suas capacidades comunicacionais.

A informação quer-se acessível e compreensível à audiência visada num determinado processo comunicacional, como é recomendado pela OCDE (2004:43). Como tal, considera-se que a informação disponibilizada pelos governos deve possuir uma lista de características indicadoras destes objectivos. Os principais atributos relacionam-se com a facilidade de localização e gestão em termos de quantidade e complexidade, mas também com preços que não constituam uma barreira ao acesso geral, com a clareza e a cautela em relação a cidadãos com necessidades especiais. São demonstrados esforços no sentido da usabilidade por estes cidadãos através de leis que exigem determinadas configurações da informação electrónica de responsabilidade governamental. Para atingir os melhores níveis de acessibilidade passaram a ser utilizados motores de pesquisa para facilitar a busca, e a informação começou a ser integrada em portais governamentais. Neste último caso, procurou-se ainda ir um pouco mais longe: em vez de replicar a estrutura dos serviços públicos (como foi feito na visão inicial da disponibilização da informação *online*), a informação foi estruturada em *life events*, numa tentativa de maior proximidade com as necessidades reais dos cidadãos (a navegação é realizada seguindo os passos para a resolução de uma situação específica, por exemplo, comprar uma casa).

Subjacente a estes argumentos encontra-se o seguinte pressuposto: na informação, quantidade não significa qualidade. Sendo assim, apesar de a aposta na disponibilização crescente de informação ser comum à maioria dos países, afirma-se existir uma grande

discrepância em termos da qualidade que tem sido alcançada no que se refere a acessibilidade, relevância e utilidade para os cidadãos.

Perante o problema do excesso de informação, em *Promise and Problems of E-Democracy*, menciona-se a importância crescente dos “mediadores de informação” para facilitar a sua assimilação. Trata-se de algo paradoxal, uma vez que uma das grandes promessas das tecnologias da informação consistia na desintermediação, particularmente nos processos de consulta e participação, em que a interactividade é identificada com sincronia e ausência de mediação.

É particularmente evidente que para alguns estudiosos (em particular os mais entusiastas) uma das inovações trazidas pela Internet que mais poderia contribuir para a melhoria da qualidade da informação era de facto a possibilidade de eliminar quase na totalidade o “desvio mediático” (Breton e Proulx, 1997 [1989]) que transforma a mensagem política, ao fazer desaparecer os intermediários entre as fontes primeiras de informação e os receptores finais, os cidadãos. Como afirma Breton na sua reflexão sobre “o culto da Internet”, segundo este ponto de vista, os mediadores são um “freio à circulação da informação e à transparência do novo mundo” (2000: 63) nos mais diversos sectores, sendo dois deles as informações mediática e política. Terminaria assim o monopólio dos *media* tradicionais, pois os agentes políticos recuperariam o acesso a mecanismos próprios de veiculação das suas mensagens aos cidadãos. Este contacto directo é estendido a especialistas e comentadores que encontram na Internet uma forma de emitir as suas opiniões sem necessitar dos meios de comunicação de massas.

A disseminação das TIC trouxe a esperança de uma resolução para este problema de concentração do domínio da comunicação política, que se tem intensificado através de fusões e aquisições e onde o primado do interesse comercial vigora (Garcia, 2008). Por conseguinte, o cidadão passaria a ter acesso a múltiplas fontes de informação.² Aquele que procura – entenda-se o cidadão ávido por se informar – passa a ser o “centro de gravidade” informativa que, com o recurso às TIC, numa busca de níveis de profundidade de informação conforme o seu objectivo, constrói o seu conhecimento e a sua perspectiva a partir de uma espécie de colagem e montagem da informação oriunda desses múltiplos emissores.

Existem proponentes de um ainda maior pluralismo ao sustentarem a mencionada superior diversificação de emissores. Esta diz respeito à possibilidade de a Internet ampliar a capacidade de transmissão de informação não apenas a actores que já utilizavam os *media* tradicionais, mas também a toda a população, uma vez que os custos de difusão e transmissão são muito inferiores neste novo meio, por oposição à televisão ou à rádio, o mesmo se passando com os custos de produção dos conteúdos. Os blogues são hoje vistos como potenciadores de um crescimento mais intenso dessa capacidade, dada a relativa facilidade de criação e alimentação dos mesmos, pelo menos em comparação com páginas *web*, cuja criação e manutenção exigem conhecimentos técnicos específicos.

² Parece ser clara a existência de uma obsessão por cada vez mais informação. Podemos encontrar uma pista para o seu motivo nas reflexões de Tito Cardoso e Cunha: “comunicar em democracia parece ser, hoje em dia, algo de cada vez mais ruidoso. O silêncio guarda ainda, no nosso imaginário, a conotação de repressão imposta sobre a voz e a sua expressão livre” (Cunha, 2002: 143).

A este respeito deve ter-se em conta que os blogues fazem agora parte do processo de comercialização da Internet com a entrada da publicidade ou promoção pagas na blogosfera. A jornalista Kathleen Gomes (jornal *Público*) lança a seguinte pergunta num artigo: “Estaremos a entrar numa segunda vida da blogosfera em que os *bloggers* vão ter que acrescentar a tudo o que escrevem: ‘e ninguém me pagou para dizer isto?’” (Gomes, 2006: 46). Em “Blogar por um punhado de dólares (ou talvez mais)” são apresentados três modelos diferentes deste negócio. O primeiro pouco se distingue da publicidade clássica, uma vez que se trata da colocação de anúncios em blogues, à semelhança do que já existia nos sítios *web* e nos *media* tradicionais.

Já os outros dois modelos contêm algo de inovador, pois consistem no pagamento aos autores dos blogues para que escrevam sobre determinado assunto, produto ou empresa. O que os diferencia é o facto de, num caso, se pagar aos *bloggers* para que haja uma apreciação positiva dos produtos ou serviços da empresa remuneradora e, no outro, apenas interessar que se escreva, não sendo necessário que seja um elogio (um pouco na linha da ideia de que “não existe má publicidade”) e que se coloquem ligações aos sítios *online* dessas empresas. Neste artigo é chamada a atenção para a existência de vozes críticas que temem pela credibilidade futura dos blogues. Em simultâneo e em oposição, há também quem considere que caso o *blogger* não identifique que se trata de publicidade ou promoção pagas será facilmente descoberto pelos leitores e o autor sofrerá as devidas represálias pela quebra de confiança.

Nem todos vêem com bons olhos a eliminação total da mediação e a multiplicidade de emissores, cujas consequências negativas passam pela fragmentação do espaço público. Já no meio televisivo, em especial com os canais cabo, temia-se que o “declínio das audiências verdadeiramente de massas (ou seja, nacionais) dos meios de comunicação de massas” (Bennet e Entman, 2001: 13) fosse um dos motivos para a diminuição da partilha de conhecimento social, de interesse e de apoio ao governo, bem como do esbater das identificações políticas comuns.³ Dada a dificuldade de atingir um público tão fragmentado, os autores alertam para a consequente utilização de estratégias de comunicação cada vez mais sofisticadas por profissionais que não são necessariamente guiados pelos ideais da democracia.

A expansão da Internet veio intensificar esta situação, tendo em conta que, também na sua utilização, a argumentação e a persuasão – que são a base da discussão pública – são dificultadas: “quando, em vez de um auditório universal, se prefigura, no rizoma, uma infinidade serial de íntimos auditores, qual o estatuto e em que medida subsiste a persuasão argumentada na comunicação multilateral?” (Cunha, 2004: 112).

A dita fragmentação não implica uma maior variedade de conteúdo, pois consiste em “estilos e tipos semelhantes de materiais a ser dirigidos a diferentes nichos de mercado” (Barber, 2003: 35). Esta preocupação comercial leva a que não haja uma diversificação dos conteúdos, mas sim uma homogeneização dos mesmos sob aparências diferentes,

³ As reflexões de Dominique Wolton (1997) acerca da “Televisão, o elo social”, na sua crítica à apresentação da televisão temática como um progresso, são uma leitura interessante neste âmbito, particularmente no que se refere às consequências da divisão do “grande público”.

ou mesmo iguais, algo que já se havia tornado evidente no rescaldo da privatização da televisão e crescimento da concorrência. Adicionalmente, existe o receio da criação de uma espécie de cacofonia (em que todos falam, mas ninguém ouve) e da tendência para o fenómeno chamado *lost in space* gerado pelo mar de vozes. Apesar de a divagação poder ser uma experiência agradável e conduzir a descobertas interessantes, pode também provocar um sentimento de desorientação ou, nas palavras de Manuel Pinto, uma “indigestão informativa” (1999: 42). Considera-se assim necessário colmatar a inaptidão da Internet em diferenciar a informação por critério de qualidade, com vista a obter da amálgama de informação “conhecimento público útil”.

A pluralidade de emissores levanta ainda a questão da fiabilidade da informação, uma vez que se torna mais difícil descobrir e identificar as fontes de informação (Dahlgren, 2001: 51). Se pensadores como Levy consideram que “os sites da *Web* são produzidos e mantidos por pessoas ou instituições que assinam as suas contribuições e defendem a sua validade perante a comunidade dos internautas” (2002: 266-7), além de funcionar como “uma espécie de opinião pública” na Internet que permite discernir quais os melhores sítios por estes serem os mais indicados ou citados, na realidade nem sempre a identidade do emissor é clara (e ainda em menor grau o são as suas intenções) e isso aplica-se aos sítios e às listas dos mesmos.

Olhemos então agora para a relação entre mais informação e mais conhecimento. A velocidade, quantidade e variedade de formatos aumentaram num contexto em que cada vez mais informação é produzida por cada vez mais pessoas. Liberta dos limites de reprodutibilidade (como os seus custos avultados), a distribuição da informação sofreu grandes alterações. Todavia, é criado um problema “porque é possível ter tanta informação que a capacidade de compreender é prejudicada: o importante não pode ser distinguido do não importante e quantidades demasiado grandes de informação simplesmente não podem ser absorvidas” (Jordan, 1999: 117). Além da questão do excesso de informação, um segundo tipo de sobrecarga consiste numa organização tão caótica desta que impossibilita a sua utilização, tanto à partida, ou seja, onde é encontrada, como depois no seu armazenamento, isto é, na forma como o utilizador a integra no conjunto de informação obtida.

No fundo, mais difusão de informação não significa necessariamente mais compreensão, nem mais conhecimento.⁴ A autonomia na recolha e selecção de informação, a que subjaz a transformação de cada um de nós no seu próprio jornalista e editor, implica um acréscimo de competências necessárias. É necessário saber procurar, seleccionar, parar, avaliar a fiabilidade da informação encontrada, perceber como conjugar as várias fontes para elaborar a dita “montagem” e, por fim, saber como utilizar o produto final para a tarefa que tinha dado início à busca (isto sem falar no domínio do inglês, a primeira língua da Internet). Por este motivo, quando se aborda o tema da

⁴ Considerar a este respeito a pertinência da afirmação do sociólogo português Paquete de Oliveira: “O que está a ser constatado é que à medida que as novas tecnologias têm aumentado a ‘tonelagem’ de informação disponível, o seu tratamento, distribuição e difusão, o grau de conhecimento e domínio dessa ‘nova riqueza’ pelos cidadãos em geral têm diminuído” (1995: 234). Já no que dizia respeito aos meios de comunicação de massas, Tito Cardoso e Cunha referia-se à “incontinência verbal em que esses meios se precipitam e a nós com eles” (Cunha 2002: 147).

educação em relação a este assunto, a expressão “aprender a aprender” surge com cada vez maior frequência. Alguns autores alertam para a carga excessiva de exigência que o aumento do directismo e as tecnologias da informação colocam sobre os cidadãos.⁵

Por outro lado, quando existe uma sobrecarga de informação, a resposta geral traduz-se frequentemente na criação de novas ferramentas tecnológicas, dando origem a novas formas de sobrecarga, o que conduzirá a novas ferramentas. Tim Jordan (1999) caracteriza este processo – que considera ser a estrutura específica do tecnopoder no ciberespaço – como uma “espiral contínua”. Para Jordan, a consequência deste movimento é o aumento do poder de uma elite de peritos tecnológicos, criadora e controladora das condições estruturantes da acção *online*. À medida que o poder dos indivíduos em geral aumenta por terem acesso a meios tecnológicos mais avançados, cresce igualmente o poder dessas elites responsáveis pela sua concepção.

Na verdade, os filtros existem sempre e esse processo de filtragem implica uma qualquer forma de mediação: “A pretensão de que pode não existir nenhuma mediação, de que o discurso é possível numa base totalmente não mediada, gera anarquia em vez de liberdade e sobrecarga de dados em vez de conhecimento” (Barber, 2003: 42). Barber vai mais longe no seu argumento, dado afirmar que não existe a opção por informação que não seja mediada, mas apenas se essa manipulação é ou não legítima.

Conclusão

Neste ensaio procurei evidenciar a forma como uma participação política efectiva exige aos cidadãos um conjunto de competências de uma natureza variada, aqui referidas como constituintes de uma “literacia cívica”. O nível deste tipo de literacia prende-se, entre outros factores, com uma capacidade de análise crítica da informação política veiculada pelos diferentes *media*. Este é o pano de fundo do presente contexto em que as novas tecnologias acenderam debates antigos em torno do papel dos meios de comunicação na formação da opinião pública sobre assuntos políticos. Tal deve-se não só a uma questão de oportunidade (tornando-os assuntos actuais), mas também – e especialmente por isso – à intensificação de problemas-chave como os relacionados com o acesso, a compreensão da informação e a gestão da sua recepção em quantidades avassaladoras.

Reflectindo nestas questões, quais as possíveis soluções para corrigir o défice de literacia cívica e os diferenciais na literacia digital através das acções dos governos? As políticas que apenas estão relacionadas com o aspecto tecnológico poderão não ter qualquer êxito no fomento da cidadania e melhoramento da qualidade da democracia. Na perspectiva de muitos, a tecnologia potencia “tendências já enraizadas na estrutura e instituições sociais” (Castells, 2003: 366) e a principal característica das TIC é a ambiguidade (Frissen, 1999: 147). Logo, focar a atenção apenas na primeira parece ser redutor e pouco frutífero. O alvo de atenção, preocupação e acção deve ser mais abrangente. Tal torna-se evidente se considerarmos que todos os problemas que

⁵ Um exemplo é Sartori ao falar da necessidade de um “hipercidadão” para que a democracia directa funcione (2000: 150), não acreditando em simultâneo que este esteja a surgir.

rodeiam o envolvimento dos cidadãos não são atribuíveis em exclusivo às incapacidades dos *media* e, como tal, não são solucionáveis com a introdução de um novo meio, independentemente de quais as suas capacidades: “Não parece provável que os novos *media* conduzam a um aumento na participação dos cidadãos no sistema político. Não existem nenhuma soluções técnicas ‘simples’ para uma falta de motivação política” (Djik, 1999: 92).

Na sequência da argumentação tecida, as tecnologias da informação não são a resposta rápida para o afastamento dos cidadãos da política:

As pessoas utilizam-na politicamente porque gostam dela e acham-na útil, e não porque a Net transforma de alguma forma uma pessoa num *junkie* político. Uma pessoa “*offline*” que hoje não quer saber de política será amanhã alguém com um computador e uma ligação à Internet que continua a não querer saber de política. Por outras palavras, a Internet não muda as pessoas, simplesmente permite-lhes fazer as mesmas coisas de um modo diferente. (Hill e Hughes, 1998: 44)

Não obstante tornar-se premente uma atenção cuidada em relação aos possíveis problemas que possam estar à nossa frente (dos quais são exemplo a info-exclusão e o conseqüente aumento da desigualdade), bem como aproveitar os eventuais ganhos que possam decorrer da “Democracia Electrónica”, a revitalização da democracia clama também por outros requisitos. Quer se fale da necessidade de “fomento da responsabilidade dos cidadãos”, nas palavras do crítico Jacques Ellul (1992) ou, como diria Amélia Valcárcel (2000), de “um horizonte de coesão de valores, uma ‘religião civil’”, é importante frisar a crucialidade da existência de uma verdadeira cultura de democracia, que não pode ser consolidada perante uma atitude de passividade e alheamento dos cidadãos. Nas palavras de Salvador Giner, sem “o universo da cidadania, das suas convicções e responsabilidades, do seu civismo e da sua fraternidade”, não há democracia (Giner, 2000: 10).

Referências bibliográficas

- Barber, B. (2003) “Which Technology and Which Democracy?”, in Jenkins, H. e Thorburn, D. (eds.) *Democracy and New Media*, Massachusetts: MIT Press, pp. 33-47.
- Bennet, L. W. e Entman, R. M. (2001) “Mediated Politics: An Introduction”, in *Mediated Politics: Communication in the future of democracy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-29.
- Breton, P. (2000) *Le Culte de l’Internet: Une menace pour le lien social?*, Paris: La Découverte.
- Breton, P. e Proulx, S. (1997 [1989]) *A Explosão da Comunicação*, Lisboa: Bizâncio.
- Cabral, M. V. (1997) *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.
- Castells, M. (2002 [1996]) *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume I – A Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003 [1997]) *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume II – O Poder da Identidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, T. C. (2002) *Antropologia e Filosofia. Ensaios em torno de Lévi-Strauss*, Coimbra: Almedina.
- Cunha, T. C. (2004) *Argumentação e Crítica*, Coimbra: Minerva.
- Dahlgren, P. (2001) “The Public Sphere and the Net: Structure, Space and Communication”, in Bennet, L. e Entman, R. (eds.) *Mediated Politics: Communication in the future of democracy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-53.

- Dijk, J. van (1999) *The Network Society*, Londres, Thousand Oaks, Nova Deli: Sage Publications.
- Downs, A. (1957) “An Economic Theory of Political Action in a Democracy”, in *The Journal of Political Economy*, Vol. 65, N.º 2, Abril, pp. 135-50.
- Ellul, J., (1992) “Technology and Democracy”, in Winner, L. (ed.) *Democracy in a Technological Society*, Society for Philosophy and Technology vol. 9, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 35-50.
- Everard, J. (2000) *Virtual States: The Internet and the boundaries of the nation-state*, Londres: Routledge.
- Fiorina, M. (1999) “Extreme Voices: A Dark Side of Civic Engagement”, in Skocpol, T. e Fiorina, M. (eds.) *Civic Engagement in American Democracy*, Washington, DC: Brookings, pp. 395-425.
- Frissen, P. (1999 [1997]) “O Estado virtual: Pós-modernização, informatização e administração pública”, in Loader, B. (ed.) *A Política do Ciberespaço: Política, Tecnologia e Reestruturação Global*, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 147-64.
- Gandy, O. (2001) “Dividing Practices: Segmentation and Targeting in the Emerging Public Sphere”, in Bennet, L. e Entman, R. (eds.) *Mediated Politics: Communication in the future of democracy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 141-57.
- Garcia, J. L. e Martins, H. (coord.) (2003) *Dilemas da Civilização Tecnológica*, Estudos e Investigações 28, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Garcia, J. L. (2008) *Os Jornalistas Portugueses. Metamorfoses e encruzilhadas*, Coimbra: Minerva (no prelo).
- Giner, S. (coord.) (2000) *La cultura de la democracia: el futuro*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Gomes, K. (2006) “Blogar por um punhado de dólares (ou talvez mais)”, in *Público*, Secção Media, 3 de Setembro, p. 46.
- Graham, G. (1999) *The Internet: A philosophical inquiry*, Londres: Routledge.
- Gunther, R. e Mughan, A. (eds.) (2000) *Democracy and the Media*, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1994 [1962]) *The Structural Transformation of the Public Sphere*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hardin, G. (1968) “The Tragedy of Commons”, in *Science*, New Series, Vol. 162, N.º 3859, 13 de Dezembro, pp. 1243-8.
- Hill, K. e Hughes, J. (1998) *Cyberpolitics: Citizen activism in the age of the Internet*, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Jordan, T. (1999) *Cyberpower. The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*, Londres: Routledge.
- Lévy, P. (2002 [1997]) *Cibercultura*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Masterman, L. (1993 [1985]) *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Millner, H. (2002) *Civic Literacy. How Informed Citizens Make Democracy Work*, Hanover e Londres: University Press of New England.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (1995) *Ligar Portugal*, Lisboa: MCTES.
- Observatório da Sociedade da Informação e do Conhecimento (2005) *Dossier Democracia Electrónica. Cidadania e Governo na Sociedade da Informação 2004/2006*, Lisboa: OSIC.
- OCDE (2001) *Citizens as Partners: Information, Consultation and Public Participation in Policy-making*, Paris: OCDE.
- OCDE (2004) *Promise and Problems of E-Democracy. Challenges of Online Citizen Engagement*, Paris: OCDE.
- Oldfield, A. (1998) “Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World”, in Shafir, G. (ed.) *The Citizenship Debates. A Reader*, Minneapolis e Londres: University of Minnesota Press, pp.75-89
- Paquete de Oliveira, J. (1995) “A informação vai devorar a comunicação?”, in Lima dos Santos, M. L. (coord.) *Cultura & Economia*. Actas do Colóquio de Lisboa, 9-11 de Novembro de 1994, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, pp. 233-9.
- Peres Monteiro, N. (1999) *Democracia Electrónica*, Cadernos democráticos 11, Fundação Mário Soares, Lisboa: Gradiva Publicações.
- Pinto, M. (1999) “A formação para o exercício da cidadania”, in Cardoso, G. (org.) *Os Cidadãos e a Sociedade da Informação*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 35-44.
- Reding, V. (2005) “i2010: The European Commission’s new programme to boost competitiveness in the ICT sector”, Intervenção no Fórum Microsoft de Líderes Governamentais da Europa, Praga.
- Riesman, D. (1969 [1950]) *The Lonely Crowd*, New Haven e Londres: Yale University Press.

- Rodotà, S. (1999) “Para uma cidadania electrónica: a democracia e as novas tecnologias da comunicação”, in Cardoso, G. (org.) *Os Cidadãos e a Sociedade da Informação*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 121-42.
- Sartori, G. (2000 [1997]) *Homo Videns. Televisão e pós-pensamento*, Lisboa: Terramar.
- Schiller, D. (2001 [1999]) *A Globalização e as Novas Tecnologias*, Lisboa: Editorial Presença.
- Splichal, S. (1999) *Public Opinion. Developments and Controversies in the Twentieth Century*, Lanham, Boulder, Nova Iorque e Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Sussman, G. (1997) *Communication, Technology, and Politics in the Information Age*, Thousand Oaks, Londres e Nova Deli: Sage Publications.
- Valcárcel, A. (2000) “Cultura y Democracia”, in Giner, S. (coord.) *La cultura de la democracia: el futuro*, Barcelona: Editorial Ariel, pp. 113-35.
- Vários (1996) *Viver e Trabalhar na Sociedade da Informação: Prioridade à Dimensão Humana – Livro Verde*, Suplemento 3/96 – Boletim da União Europeia, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo.
- Wolton, D. (1999 [1997]) *Pensar a Comunicação*, Lisboa: Difel.

Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino*

Manuel José Carvalho de Almeida Damásio**

Resumo

O presente artigo apresenta uma proposta teórica de expansão do conceito de literacia tendo como base a noção de serviços educativos em ambiente digital. Tradicionalmente entendida como a capacidade de ler e escrever uma mensagem numa língua específica, o conceito de literacia tem sido alvo de várias interpretações e expansões do seu valor, nomeadamente no que se refere às suas formulações no campo do discurso dos *media*. A emergência de ambientes digitais de mediatização da experiência educativa, que são em muitos casos replicados pelos ambientes colaborativos típicos das experiências contemporâneas de uso dos *media on-line*, convoca novas possibilidades de expansão do conceito de literacia por forma a que este englobe não só a natureza da mediatização dessas experiências, mas também a própria estrutura de relacionamento com as tecnologias que lhes está subjacente. O presente enquadramento teórico situa-se num trabalho mais amplo sobre as formas de uso e consumo dos *media* em ambientes digitais.

Palavras-chave: literacia; educação; tecnologia; aprendizagem; ensino.

1. Natureza da proposta

A presente proposta tem como núcleo central a possibilidade de revisão e alargamento do conceito de literacia por forma a que este enquadre algumas das possibilidades que resultam da evolução do processo de mediatização da experiência educativa em con-

* O presente trabalho foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no contexto dos projectos User modelling and viewing clusters: television and new media ((MAUS-TV MEDIA) (POCTI/COM/61029/2004) – Ciências da Comunicação e Informação) e Usability and Cultural factors: the use of media and the definition and modelation of cultural variables ((MEDIA-UCF) (POCTI/COM/61049/2004) – Ciências da Comunicação e Informação).

** Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (mjdamasio@ulusofona.pt).

textos digitais. Mais do que uma visão instrumental que preconize uma expansão do conceito de literacia por via da inclusão das possibilidades trazidas pelo digital, o que a presente proposta defende é uma revisão crítica do conceito com vista à sua expansão em função do carácter de modelação social que estas tecnologias acarretam para a experiência subjectiva (Qvortup, 2006).

O estudo da literacia e a análise das suas várias formulações são antes de mais realizados com o objectivo central de facilitar o processo de relacionamento entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. No contexto deste trabalho, a literacia é entendida como actividade cultural estruturante da nossa realidade e como conjunto restrito e modelar de competências expressivas. As tecnologias da comunicação e da informação representam uma dessas novas formas de expressão mediática.

Muitos argumentam que o fosso entre as competências tradicionais de literacia desenvolvidas em ambiente escolar e aquelas que estão implicadas na experiência contemporânea dos *media* é cada vez maior (Buckingham, 2007). É precisamente porque tal fosso existe que a nossa convicção é de que é pelo processo educativo estruturado em ambiente escolar que devemos começar a pensar o alargamento do conceito de literacia. É no acto educativo que devemos procurar novas formas de integrar os usos da tecnologia, mas é também com vista à sua melhoria que devemos compreender estas novas formas de literacia.

A presente proposta lida no essencial com a discussão do papel da tecnologia na mediatização da experiência educativa, que visa nomeadamente o estabelecimento de uma prática que denominamos de educação tecnológica que tem como base e resultado uma forma de literacia mediática que implica uma expansão da definição tradicional do conceito de literacia.

Enquanto conjunto de competências de escrita e leitura, a literacia deve então antes de mais ser observada no campo educativo. Vários autores (Burn&Durran, 2007; McDougall, 2006) defendem que precisamente uma das características que diferenciam as novas formas de literacia e educação no campo dos *media* digitais é que já não nos podemos limitar a detectar os seus traços nem a fornecer essas competências em contexto educativo, e que devemos sim procurar compreender estas novas formas de literacia nos novos contextos da vivência individual e comunitária *online*, em frente a uma consola de jogos ou nas mensagens trocadas em ambientes ubíquos. Sem querer retirar pertinência a tais observações, a nossa proposta segue um trajecto distinto e tenta validar, através da introdução de novas formas de mediatização da experiência educativa suportadas em ambientes digitais, a emergência de propriedades originais que nos permitem reconceptualizar o termo *literacia*.

2. As tecnologias da informação e da comunicação e a experiência educativa

Os usos das TIC em contextos educativos abarcam um vasto conjunto de áreas, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento expositivo até ao uso de tecnologias colaborativas para aumentar os índices de cooperação e participação de estudantes, temporal ou especialmente separados.

No campo educativo, a tecnologia é muitas vezes vista como a solução para a maior parte dos problemas que grassam nas salas de aula, desde o diferencial cultural entre alunos e professores, que tantas vezes os impede de comunicar, até aos problemas da exposição de forma cativante e pedagogicamente válida dos conteúdos que se quer leccionar (Slavin, 2003). Já Edison tinha previsto que os livros se tornariam obsoletos nas salas de aula devido à emergência do cinema, e afirmações semelhantes foram feitas durante o surgimento da rádio nos anos 20 e da televisão nos anos 50 (Starr, 1996).

Ao longo do século XX, a relação entre tecnologia e educação foi-se tornando cada vez mais estreita em todas as instituições de ensino (Burnett, 2002). No entanto, não há nenhum elemento factual que nos indique por que razão é que novas tecnologias terão sucesso onde outras falharam. Em diversos exemplos históricos, a introdução das tecnologias em contextos educativos fez-se de acordo com as diferentes possibilidades da tecnologia como produto e como instrumento de mudança social (Livingstone, 2002).

Na medida em que as tecnologias são vistas como instrumentos de simplificação e facilitação do processo de comunicação e interacção inerente a um ambiente educativo, elas passam a poder funcionar de acordo com uma lógica construtivista de reforço da autonomia do estudante. Mas, e na medida em que a transmissão de informação se mantém no cerne da actividade educativa, é uma lógica instrutiva e comportamental que continua a imperar em muitos dos processos de introdução das TIC em ambientes educativos. Tal como no passado, parece ser o modelo de interacção entre alunos e professor que determina o tipo de uso da tecnologia (Burnett, 2002).

Do exposto decorre uma natural submissão da tecnologia, raramente entendida como algo homogéneo ou conceptualmente diferenciável, aos ditames e modelos das práticas educativas que tomam sob a sua alçada a responsabilidade de definir os desenhos instrutivos passíveis de gerarem uma melhor adequação dos diferentes artefactos tecnológicos, e práticas associadas, às necessidades educativas existentes.

Quando discutimos a mediatização da experiência educativa através das TIC, devemos forçosamente separar dois níveis distintos de análise: um, que se refere à transformação do ambiente educativo por via da introdução da tecnologia como parte essencial desse ambiente – quer ao nível dos materiais de suporte, quer ao nível da constituição do próprio processo de ensino –; e outro, que se refere à capacidade que a tecnologia possa ter para melhorar formas e padrões de relacionamento, padrões esses que não são necessariamente educativos, mas que podem ocasionalmente acontecer num ambiente educativo, caso da interacção entre um aluno e um professor.

Na realidade, estas duas abordagens não são dissociáveis, na medida em que qualquer experiência educativa é sempre uma experiência, formal ou informal, que envolve vários níveis de interacção. Enquanto aquisição e retenção temporalmente dilatada de competências, procedimentos, descrições e conceitos que não são totalmente inatos ao sujeito, a aprendizagem depende da experiência e do processo de trocas que se gera entre o sujeito, o meio ambiente e os outros. No ensino formal, tal experiência está estruturada em função do espaço da sala de aula, e é a partir da replicação dessa experiência que se estrutura parte dos desenvolvimentos tecnológicos que visam melhorar o

processo educativo, passando os materiais e os métodos instrutivos a ser considerados apenas como factor complementar e acessório do processo.

Há assim duas questões básicas que devemos começar por colocar: a) qual a capacidade que estas tecnologias possuem para replicar e distribuir remotamente a experiência de uma sala de aula e b) qual a sua capacidade para melhorar o processo individual de aprendizagem.

A questão da distribuição remota da experiência assume particular relevância para esta discussão, na medida em que foi nesse campo – o do ensino à distância – que se começaram a realizar as primeiras experiências de uso das TIC em contextos educativos (Rosenberg, 2001). A lógica que imperava nestes modelos pode ser definida como de “substituição” – quanto melhor for a qualidade da experiência proporcionada pelas tecnologias, menor será a necessidade de se recorrer a outros instrumentos didácticos tradicionais, chegando-se em última instância a um ponto em que a tecnologia se substitui a todos os outros auxiliares educativos, incluindo o professor.

Para que a tecnologia se possa impor, torna-se então necessário que ela consiga replicar de forma superior todos os aspectos de uma experiência educacional, começando obviamente pela sala de aula.

A experiência de uma sala de aula é uma experiência de participação. Essa participação é baseada na interacção e pode-se referir, quer à possibilidade de interagir com outros intervenientes no acto, como por exemplo o professor, quer à possibilidade de aceder através de diversas modalidades – visuais, sonoras ou auditivas – aos mais variados recursos e conteúdos.

A utilização de tecnologias da informação neste contexto envolve três tipos de requisitos: 1) a capacidade de facilitar uma participação remota com os mesmos níveis de interacção que uma participação física; 2) a capacidade de poder representar num ambiente à distância os mesmos conteúdos que são mediatizados na experiência de aprendizagem “ao vivo”; 3) a capacidade de representar conteúdos com qualidade superior ou de facilitar formas de conceptualização e geração de procedimentos analíticos, de que resulte uma mais rápida aquisição das competências em causa ou um nível de motivação superior.

Estas três questões colocam em realce duas perspectivas possíveis de entendimento da função da tecnologia como mediatizadora da experiência educativa. Ou a tecnologia funciona como um mero veículo da informação, e nesse caso estamos exclusivamente preocupados com a forma como as suas propriedades instrumentais afectam a qualidade global do ambiente educativo e dos materiais que o integram, ou a tecnologia actua de forma global sobre o processo educativo, afectando a actividade comunicacional, crítica, cognitiva e discursiva que aí sucede, tornando-se assim parte essencial de qualquer actividade educacional.

No primeiro caso, estamos perante uma perspectiva instrutiva, essencialmente preocupada com o desenho dos materiais formativos; no segundo caso, estamos perante uma perspectiva construcionista, que integra variáveis colaborativas e transaccionais e que considera que os métodos de comunicação e transmissão de conhecimento são uma componente contextual essencial do acto educativo. O que se aprende não é separável da forma como se aprende (Garrison & Anderson, 2003).

Dito isto, somos colocados perante a questão: então porque é que pura e simplesmente não se procede à introdução maciça de TIC em ambientes educativos? Por duas razões: por um lado os limites da tecnologia são vários e em muitos casos difíceis de ultrapassar; por outro lado, os desenhos pedagógicos são enformados de concepções erróneas do potencial da tecnologia, concepções essas que resultam muitas vezes da inexistência de dados e metodologias de avaliação da tecnologia ou simplesmente da incompreensão do papel e possibilidades das TIC quando introduzidas em contextos educativos (Galanouli, Murphy & Gardner, 2004).

Escolher qual a abordagem a privilegiar implica uma definição prévia dos objectivos de formação e a existência de dados concretos sobre a capacidade que cada tecnologia individualmente considerada possa ter. Os estudos comparativos sobre os *media* tiveram um dos seus primeiros marcos em 1947, quando o exército dos EUA conduziu uma pesquisa para demonstrar que a instrução fornecida através do cinema obtinha melhores resultados de aprendizagem do que a aprendizagem tradicional em sala de aula ou o fornecimento de conteúdos em papel¹. Os resultados desses estudos foram nulos!

Ao longo dos anos sucederam-se outros estudos comparativos dos *media* (Dillon & Gabbard, 1998) e as conclusões nunca foram muito diferentes. De todos esses estudos realizados no passado devemos extrair a conclusão de que, mais do que o *medium*, o que está em causa num estudo comparativo são os métodos de instrução. Se os métodos de instrução e a natureza do ambiente onde eles ocorrem são sempre os mesmos, então, e independentemente da tecnologia em uso, a aprendizagem mantém-se a mesma.

A mediatização do processo educativo através da tecnologia, aqui entendida como serviço, realiza-se de forma mais ou menos eficiente de acordo com a forma como cada uma das manifestações tecnológicas evidencia, enquanto instrumento e produto da mudança social, uma capacidade própria para gerar métodos de instrução e ambientes educativos originais.

Ou seja, a tecnologia enquanto veículo de métodos e conteúdos instrutivos – a primeira perspectiva que referimos de compreensão da função da tecnologia como processo de mediação do acto educativo – não é incompatível com a visão mais ampla desse processo, visão essa que preconiza uma transformação total do ambiente de aprendizagem. Tal transformação só pode acontecer na medida em que aqueles que utilizam a tecnologia compreendam o carácter único que cada *media* possui do ponto de vista instrumental, carácter esse que lhe confere capacidades específicas para suportar um acto educativo. Só a aceitação de que nem todos os *media* podem mediatizar uma experiência educativa porque nem todos eles conseguem transportar de forma eficaz os métodos instrutivos e construtivos necessários a uma aprendizagem bem sucedida nos pode permitir passar de uma permanente discussão do potencial da tecnologia para transformar a forma como aprendemos e ensinamos a um processo efectivo de utilização da tecnologia como forma de aprendizagem e mediatização do acto educativo, nomeadamente em contexto escolar.

¹ A lição em causa lidava com a aprendizagem das formas de leitura de vários instrumentos. A experiência relatada foi originalmente apresentada por W. Hall e J. Cushing num número especial do *Journal of Psychology* (91) publicado em 1947.

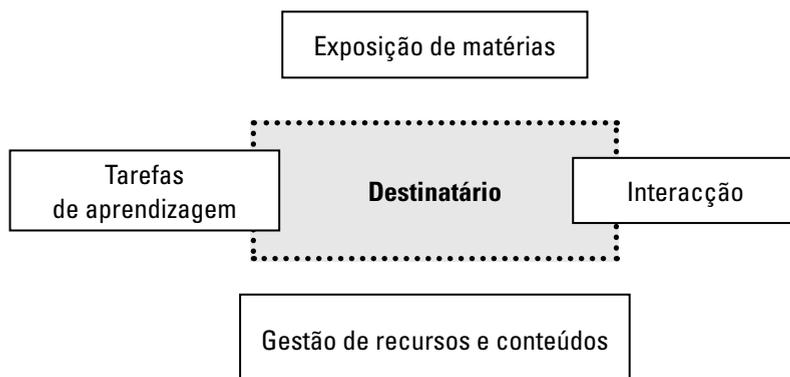
O contexto de aprendizagem é um factor crucial na avaliação de qualquer processo de mediatização, e, em primeiro lugar, tal processo depende desse contexto. Alguns autores (Garrison & Anderson, 2003) referem a importância das comunidades na geração de contextos críticos favoráveis à aprendizagem, enquanto outros (Clark & Mayer, 2003), mais preocupados com o indivíduo, preferem concentrar-se na qualidade dos materiais instrutivos em desfavor das metodologias educativas.

Qualquer que seja o caso – comunitário ou individual – o processo de mediatização é sempre evolutivo e dependente de outros factores que não só o carácter instrumental superior ou inferior da tecnologia. Só que, ao contrário de outras análises que a partir desta constatação passam a só se concentrar nas metodologias educativas e nos processos cognitivos, a nossa abordagem preconiza que é precisamente a partir desta posição que devemos analisar a tecnologia, porque agora já não a compreendemos só como instrumento, mas também como produto, e neste caso essencialmente como serviço que pode ocasionar mudança social, logo mudança nos contextos de aprendizagem.

Os limites que cada artefacto tecnológico possui para mediatizar um acto educativo são o factor essencial a considerar na avaliação do potencial da tecnologia para mediatizar um processo educativo. Ou seja, não podemos discutir de forma geral a relação entre tecnologia e educação, porque tal discussão é estéril, na medida em que não se pode analisar os limites específicos deste ou daquele *media*, nem a sua capacidade para eventualmente vir a permitir a passagem de um modelo limitado de mediatização – o mero transporte – a um modelo amplo que envolva a referida transformação global. É na ligação entre os modelos de aprendizagem e nas capacidades específicas de cada *media*, logo nos seus limites, que devemos procurar as variáveis que estruturam o processo de mediatização.

Uma experiência educativa possui tipicamente a forma descrita na Figura 1. Esta estrutura não se limita ao tempo e espaço físico da sessão, envolvendo para além disso diversas actividades anteriores ou posteriores a esse acto, actividades essas que visam a aquisição e a expansão do conhecimento através da acção.

Figura 1 – Estrutura base de uma experiência educativa



A mediatização da experiência educativa através de TIC pode ser dirigida exclusivamente à formatação de informação, ao fortalecimento da resposta ou à construção de conhecimento conceptual (Clark & Mayer, 2003).

O processo de mediatização envolve níveis distintos de interacção mediatizada pela tecnologia: do sujeito com outros sujeitos (1); do sujeito com um sistema (2) e do sujeito com conteúdos (3).

Ao lidarmos com qualquer uma destas formas de mediatização, devemos sempre questionar-nos acerca do potencial que a utilização de uma dada tecnologia possui para substituir a mediatização humana no acto de transferência e aquisição de conhecimento, mas também sobre o potencial que essa tecnologia possui para melhorar essa mediatização através do aumento da qualidade e adaptabilidade da informação a fornecer (Dimitrova *et al.*, 2003).

Os limites de uma tecnologia resultam da incapacidade que o meio possui para realizar em simultâneo todas as formas de mediatização exigidas pela experiência educativa, e esses limites tornam-se claros quando a introdução da tecnologia não é precedida por uma análise das circunstâncias exactas dessa experiência.

Ou seja, uma tecnologia pode ser excelente para facilitar a adição de conteúdos audiovisuais de elevada qualidade a uma narrativa histórica – caso do DVD –, mas, na medida em que não possibilita qualquer forma de comunicação entre uma comunidade de aprendizagem, ela não promove um ensino colaborativo e crítico; ou então, uma tecnologia pode facilitar formas extremas de comunicação em tempo real entre vários indivíduos – caso de um MUD –, mas, na medida em que não facilita a integração de outros conteúdos, o nível de interactividade com conteúdos é inexistente, logo a aprendizagem através desses instrumentos nula.

É precisamente numa tentativa de lidar com o volume de sujeitos, objectos e interacções presentes num sistema colaborativo que tecnologias como a dos CVE – *collaborative virtual environments* – se têm desenvolvido (Robinson, Pekkola, Korhonen, Hujala, Toivonen & Saarinen, 2002).

É em função da necessidade dos sujeitos que se deve introduzir uma tecnologia em contextos educativos. Os problemas da distância e da distribuição de conteúdos tornam-se, pelo menos aparentemente, acessórios relativamente à criação de mecanismos que possuam todas as valências da experiência educativa e que consigam replicar as necessidades efectivas dos sujeitos para além de facilitar a sua própria moldagem por estes.

A utilização da tecnologia como mediatizadora da comunicação em ambientes educativos pode ter dois objectivos totalmente distintos: a) facilitar a colaboração entre os diversos intervenientes nesse ambiente; b) contribuir para a flexibilização das condições próprias desse ambiente, nomeadamente aquelas que se relacionam com a distância e que normalmente são associadas à utilização de tecnologias da informação no ensino.

A geração de instrumentos de replicação da experiência educativa que considerem ou uma função colaborativa ou uma função instrutiva não responde directamente à resolução dos problemas associados ao factor distância ou à complexidade da experiência educativa globalmente considerada. Se a consideração de um modelo colaborativo como o mais adequado para a implementação com sucesso de programas de ensino à

distância suportados em tecnologias da informação parece favorecer os modelos de interacção entre os sujeitos, a consideração de modelos instrutivos favorece a interacção com o sistema e conteúdos ou objectos associados.

Qualquer uma destas abordagens pode funcionar em conjunto sendo que o único factor a considerar é a natureza individual ou colectiva do acto educativo. A experiência educativa é normalmente abordada de um ponto de vista individual (Slavin, 2003) e também foi essa a perspectiva que inicialmente prevaleceu quando se começaram a introduzir metodologias de mediatização do acto educativo através de TIC.

A partir das perspectivas CAI (*computer assisted instruction*) de final da década de 60 e início da década de 70, desenvolve-se ao longo dos últimos trinta anos uma nova forma de compreensão do papel do computador, e subsequentemente das redes, como instrumento de mediatização: a abordagem colaborativa. Esta surge como uma disciplina autónoma ao longo dos últimos trinta anos (Wolz, 1997) e reflecte um conjunto de preocupações específicas sobre o ensino e os métodos de aprendizagem que lhe estão associados.

O crescimento exponencial da *world wide web* nos últimos anos e a formação de comunidades virtuais ao mais variado nível que daí resultou (Jenkins, 2006), facilitaram o crescimento do interesse sobre esta área de investigação teórica e empírica.

Por ensino colaborativo entende-se qualquer tipo de aprendizagem em grupo em que existem interacções com sentido a decorrer entre os diferentes intervenientes envolvidos no processo.

Esta definição considera o carácter grupal desta abordagem, bem como o tipo abrangente de trocas e interacções passíveis de surgirem num modelo de aprendizagem deste género.

Uma abordagem colaborativa é aquela que mais se aproxima do tipo de interactividade comunicacional entre sujeitos, interactividade essa que é típica dos mecanismos de troca em tempo real que sucedem nos sistemas de informação ligados através de redes a grande, média ou pequena distância.

Uma abordagem instrutiva (Soine, 2001) resulta num procedimento de formação que soma os requisitos funcionais a leccionar às necessidades do formando e da organização em que ele se insere. Estes objectivos são posteriormente utilizados para se construir um conjunto de objectivos e critérios de referência para a acção de formação, a que se segue o desenho de um plano de formação e dos materiais que o suportam.

Qualquer que seja a abordagem que prevaleça durante a utilização do computador como instrumento de mediatização, a principal conclusão que devemos retirar desta análise é a de que o computador, tal como outros *media*, está sempre limitado à natureza da experiência educativa em que se insere e às necessidades específicas patenteadas por essa experiência. Nos casos em que as capacidades do *media* não correspondam a essas necessidades, e isto independentemente das capacidades do *media*, então a sua introdução será sempre um desastre. Casos destes resultam na maior parte das vezes de uma concepção determinística que julga que de mais tecnologia resulta melhor tecnologia.

Do exposto conclui-se então que nenhuma nova forma de competência resulta automaticamente da introdução de uma tecnologia mas sim do seu uso continuado no con-

texto de uma experiência individual e colectiva. Ou seja, a literacia não é um conceito estático mas sim algo mutável que se deve adaptar às circunstâncias de expressão individual e colectiva por via de um *media*.

3. Os serviços educativos

Como produto, a tecnologia relaciona-se com as práticas educativas através da geração de serviços. Esses serviços podem assumir duas configurações distintas: ou a tecnologia é encarada como uma mera ferramenta que é definida e estudada em função da forma como é utilizada num contexto educativo – neste caso estamos a lidar com uma teoria instrutiva –, ou então a transacção educacional define-se em função da maneira como é mediatizada por uma tecnologia particular, fornecendo assim nestes casos uma ligação entre essa experiência e outros pontos da realidade social.

Esta relação é crucial para o cerne da nossa proposta. Se, por um lado, conferir à tecnologia toda a primazia nos coloca automaticamente numa lógica determinística, por outro, atribuir aos métodos pedagógicos a primazia relega o artefacto tecnológico para um lugar secundário e transforma a tecnologia numa mera ferramenta que, desengadrada do contexto da experiência, está sempre dependente da qualidade desta para poder ser correctamente manuseada.

Tal distinção afecta profundamente o conceito de literacia. De acordo com uma lógica determinística, devemos proceder à transmissão simples das competências de uso da tecnologia; de acordo com uma lógica mais suportada na noção da tecnologia como serviço, devemos primeiro disponibilizar o uso e depois adestrar as competências de literacia em função da natureza dessa experiência de uso.

Este caminho alternativo de equilíbrio irá ser por nós apelidado de educação tecnológica e engloba a expansão do conceito de literacia que aqui nos ocupa. Este percurso teórico evita definir qualquer forma de aprendizagem, quer totalmente a partir das ferramentas que a suportam, quer totalmente alheada desses instrumentos, e considera que como instrumento a tecnologia só pode ser vista como parte de um processo de educação formal. Só encarando as várias dimensões da tecnologia – instrumento, produto e suas consequência – é que podemos definir um contexto educacional global – formal e informal – em que aquela afecta directamente a forma dos materiais pedagógicos, as formas de interacção entre participantes no processo, o desenho dos objectivos pedagógicos e a metodologia geral de organização e custeio da experiência educativa.

Assim entendida, discutir a relação entre tecnologia e educação não é discutir o papel da primeira como mediatizadora da segunda, mas sim entender que a tecnologia é, em paralelo com outras áreas como avaliação, aspectos psicológicos, metodologias de ensino e estruturas curriculares, uma componente nem mais nem menos importante de um serviço educativo (Garrison & Anderson, 2003).

A tecnologia individualmente considerada, como neste caso as TIC, não surge num contexto educativo após a definição do modelo instrutivo e como suporte do mesmo. Ela está presente de forma variável e de acordo com cada uma das suas dimensões, nas

várias áreas que se fazem presentes durante uma experiência educativa – áreas cognitivas, sociais e tutoriais.

Essa presença varia entre, por um lado, o carácter instrumental definidor dos materiais instrutivos e das formas colaborativas e construtivas que estruturam as transacções e, por outro, o pré-conhecimento e a formatação dos participantes no processo em função das consequências que socialmente a tecnologia já gerou sobre os seus esquemas discursivos e interpretativos; finalmente, enquanto produto da organização social, a tecnologia estrutura as várias vertentes formais e informais do serviço educativo com vista à melhor satisfação dos objectivos definidos.

A tecnologia relaciona-se assim com as várias formulações de educação formal existente e está presente de modo informal nos processos individuais de aprendizagem através do seu carácter de ludicidade (Salen & Zimmerman, 2003).

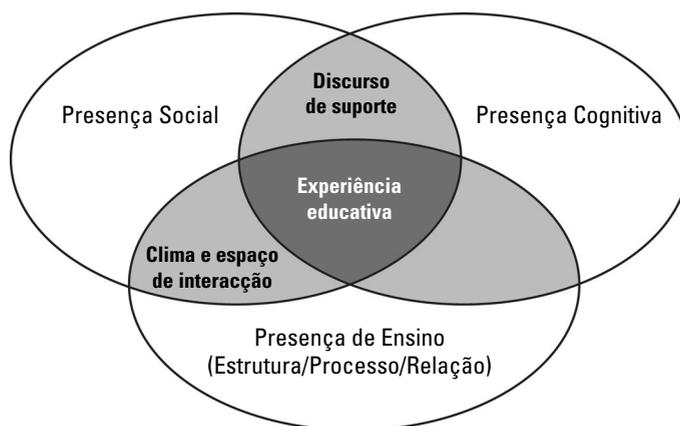
A principal questão que orienta a nossa discussão das TIC como produto tecnológico que gera novos serviços educativos é a da avaliação da validade da premissa que afirma que o que é aprendido é indissociável da forma como é aprendido.

Começámos por delimitar o terreno da relação entre a tecnologia e a experiência educativa através da definição das formas possíveis de mediatização dessa experiência com recurso à tecnologia. A mediatização de uma experiência educativa pode ser realizada de formas variáveis, mesmo no caso de estarmos sempre a lidar com o mesmo meio, tal como observámos para o caso do computador.

Qualquer experiência educativa envolve um conjunto complexo de elementos representados na Figura 2. O conjunto destes elementos cria uma esfera conceptual que nos permite pensar a integração da tecnologia num ambiente educativo de acordo com uma óptica de serviço.

A concepção da tecnologia como instrumento e produto social que promove serviços educativos permite, por um lado, que só se considere cada tecnologia de um ponto

Figura 2 – A experiência educativa como relação de elementos em presença sobre um meio de comunicação



de vista individual, fugindo-se assim a discussões sem sentido sobre uma mediatização tecnológica globalmente considerada; por outro lado, que se considere a integração da tecnologia em todas as suas dimensões como parte válida da experiência educativa.

Esta definição de uma relação entre vários elementos em presença de uma tecnologia em ordem à geração de um serviço não submete a última a uma lógica pedagógica inicial, mas antes preconiza a adaptação dessa lógica ao potencial específico de cada tecnologia.

Na sua base, qualquer experiência educativa lida com aprendizagem. A presença cognitiva refere-se às intenções e objectivos definidos para o processo de aprendizagem. Ou seja, não faz sentido pensar num serviço educativo suportado na tecnologia X se tal tecnologia não permite obter esse resultado. A noção de presença cognitiva não elimina nenhuma abordagem teórica – instrutiva, colaborativa, construtivista –, antes confirma a necessidade de se estimular o pensamento crítico através da extensão de qualquer uma delas.

A presença social refere-se à capacidade de os sujeitos se projectarem através da tecnologia como pessoas “realmente” presentes na experiência. A criação de *nicknames* num *chat* é uma das formas de manifestação desta presença. O estabelecimento de presença social é um dos maiores desafios à mediatização tecnológica e um dos maiores entraves à replicação através da tecnologia de uma experiência educativa suportada na interacção física. A imediatez típica destas formas de interacção não é facilmente replicável pela maior parte das TIC e mesmo quando o fazem há sempre uma sensação de intervalo de resposta.

A presença social apela às propriedades sociais das TIC e, contrariamente à presença cognitiva que se refere directamente aos ambientes de aprendizagem, envolve factores emocionais e sociais presentes noutras experiências sociais. Este factor funciona normalmente como elemento impulsionador do uso das TIC em contextos educativos, na medida em que se visa trazer para esses ambientes formas de mediatização presentes com sucesso noutros contextos sociais (Soine, 2001). A utilização regular do *e-mail* como forma de comunicação, nomeadamente entre um professor e o seu aluno, recai nesta categoria.

O terceiro elemento de reforço de um serviço educativo é a presença de um educador e de um processo de ensino. A presença de um educador e de um modelo de ensino reúne todos estes elementos de uma forma harmoniosa e funcional – por alguma razão é o mestre ou educador a figura nuclear de qualquer sistema educativo, independentemente do universo cultural ou social em que ele se localize.

A cada um destes níveis de presença irão corresponder no interior do serviço categorias específicas de manifestação da tecnologia.

O melhor ou pior desempenho de um serviço educativo está exclusivamente dependente dos níveis de literacia patenteados por todos aqueles que estão envolvidos nesta comunidade de aprendizagem num determinado momento no tempo. Ou seja, a introdução da tecnologia em ambientes educativos convoca a emergência de novas competências, mas não pode ser realizada sem que haja consciência prévia e capacidade de avaliação dessas mesmas competências.

Esta questão da necessidade de se preceder a introdução de uma tecnologia em contextos educativos pela avaliação dos níveis de literacia patenteados pelos envolvidos é raramente referenciada e normalmente colocada num patamar de inferioridade face às questões nucleares das metodologias pedagógicas e dos modelos de formação. A nossa posição rejeita esses princípios e afirma que sem uma avaliação e um incremento cuidados dos níveis de literacia mediática – a capacidade de ler e escrever num determinado *media* – nunca pode haver um serviço tecnológico educativo bem sucedido.

O termo “literacia mediática” é normalmente associado à educação para os *media*, enquanto conjunto de práticas destinadas a estimular a compreensão crítica das mensagens dos *media*. Tal tipo de abordagem é relativamente comum no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, mas raro noutros países.

Os argumentos a favor de uma “literacia mediática” tendem a concentrar-se na “passividade” do sujeito/audiência ou na relevância da tecnologia digital para o ambiente cultural de consumo das representações mediáticas (Kress, 2003).

Há um conjunto muito variável de noções que são consideradas quando nos referimos ao termo “literacia mediática”. Alguns autores, como por exemplo Alvarado (1997), utilizam o termo para se referir ao domínio, por parte do sujeito, de um conjunto de técnicas de base semiótica destinadas a facilitar a interpretação de imagens visuais; outros autores, como Scheunemann (1996), concentram-se na análise da mutação histórica das diferentes formas de apresentação mediática; outros referem a capacidade de conhecer e apreciar os mais importantes textos mediáticos e de exprimir uma opinião sobre o seu valor (Bell, 1999); e outros há ainda que consideram a “literacia mediática” como uma consciência subjectiva dos impactos económicos e ideológicos dos *media* (Baran, 1999). Na literatura o termo aparece normalmente associado à capacidade de ler criticamente e compreender uma mensagem mediática (por exemplo, conseguir compreender as variáveis culturais subjacentes a um anúncio de TV).

O nosso argumento não se compadece totalmente com nenhuma destas perspectivas. A consideração de uma pirâmide da literacia centralizada na perspectiva reactiva do sujeito, ou seja na sua capacidade crítica de compreensão dos conteúdos das mensagens mediáticas, despreza a vertente expressiva desses mesmos *media*, vertente essa que como já vimos é essencial para a construção e mediatização dos próprios conteúdos.

A nossa definição de literacia mediática considera que a mesma deve ser principalmente entendida como uma técnica ou conjunto de competências técnicas. Note-se que, ao dizermos isto, não queremos de forma nenhuma afirmar que também só entendemos a educação através da tecnologia como uma técnica. É precisamente porque a literacia precede o acto educativo que este se constitui como mais do que uma soma de técnicas.

O nosso modelo é processual, na medida em que considera que a fundação das capacidades de literacia mediática subjectiva implica sempre a aquisição prévia por parte do sujeito de capacidades técnicas. Antes de poder iniciar um processo de avaliação crítica do conteúdo, o sujeito deve ser capaz de se exprimir através dos *media*. Este acto expressivo não se resume à utilização genérica do potencial disponível, mas sim à verificação dos efeitos produzidos através dessas formas de expressão.

Mas o nosso modelo também se orienta para a presença cognitiva realizada através de materiais pedagógicos, na medida em que preconiza uma exposição permanente aos conteúdos informativos disponibilizados. A fase de avaliação envolve sempre, para além da validação das competências técnicas específicas, a verificação da capacidade de adquirir informação dependente de especificidades restritas de um dado *media*. O cruzamento entre a fase de análise e validação e a fase de treino mediático é, de acordo com o nosso modelo, o estágio final de validação do impacto que as estruturas de conhecimento veiculadas e constituídas através dos *media* produzem sobre o processo genérico de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

As competências subjectivas exigidas por um serviço educativo dividem-se em dois tipos: *a)* interpretativas – aquelas que dizem respeito à capacidade de avaliação de todas as variáveis informativas e expressivas presentes numa mensagem; e *b)* produtivas – aquelas que dizem respeito à manipulação de instrumentos tecnológicos para efeitos de compreensão de conteúdos e avaliação de mensagens.

Se dentro do primeiro grupo devemos considerar competências como as de análise e comparação entre mensagens, no âmbito do segundo grupo temos de considerar as competências de selecção, desenho de informação e exploração das convenções dos *media*.

A intervenção que o sujeito realiza com recurso às tecnologias discursivas que adquire ao longo deste processo é transversal a estes dois níveis de competências e advém do potencial das TIC como técnicas de análise textual e técnicas produtivas. O sujeito tanto pode recorrer a uma desconstrução de todos os elementos contidos numa única mensagem, como pode optar por produzir uma nova mensagem a partir dos elementos disponíveis e por esse meio vir a aperceber-se da gramática de base e das convenções de sentido presentes na mensagem anterior.

4. Tecnologia, serviços educativos e literacia

Os sistemas educativos que utilizam suportes tecnológicos são sistemas complexos compostos por vários ambientes institucionais, individuais, tecnológicos e sociais que se organizam em diferentes nichos de conhecimento (diSessa, 2002).

Na nossa concepção, o uso é o principal factor que molda uma tecnologia, e por isso nenhuma evolução do uso das TIC em contextos educativos pode ser apresentada como um processo linear ao longo do qual sucessivas ondas de inovação suplantam as tecnologias anteriores.

A existência de um processo evolutivo que coloca em presença gerações distintas de inovações tecnológicas em função de usos não compatíveis é mais um limite à integração da tecnologia na experiência educativa e respectivos elementos relacionais e obriga-nos a considerar que a tecnologia deve ser sempre vista como parte de um sistema institucional, organizacional ou social que a coloca sob uma determinada perspectiva.

Mais do que processos de mediatização, o que a evolução progressiva da utilização das TIC em contextos educativos denota é uma evolução nas formas de interacção realizadas com objectivos educativos através da tecnologia e complementarmente uma

evolução das práticas educativas em função de novas formas de literacia adquiridas pelos sujeitos em contextos informais de aprendizagem.

A interação dos elementos em presença em cada uma das áreas – ensino, cognitiva e social – de uma experiência educativa constitui um componente essencial de qualquer experiência educativa bem sucedida. Mais do que mediatizar, o papel das TIC no âmbito de uma experiência educativa refere-se a este permanente processo de aumento da presença social, cognitiva e pedagógica, de cada um dos sujeitos intervenientes no processo.

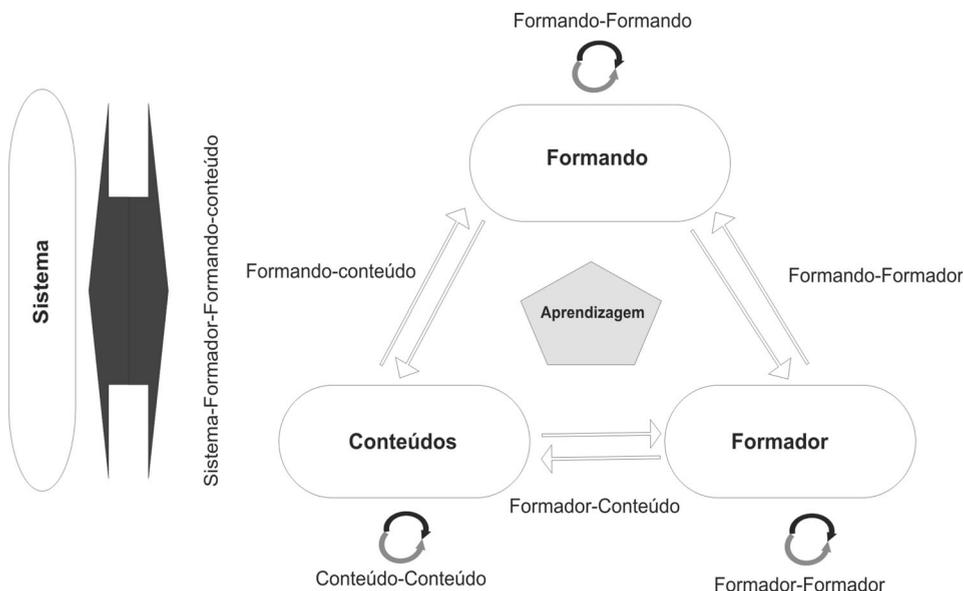
Da análise até ao momento já resultou que às competências interpretativas tradicionalmente associadas ao conceito de literacia devemos acrescentar as produtivas. O terceiro elemento que podemos extrair da nossa análise como definidor da proposta de expansão do conceito de literacia refere-se à interação.

A Figura 3 apresenta as formas possíveis de interação que ocorrem durante uma experiência educativa. Nesta figura estão representados todos os elementos que interagem no âmbito de uma experiência educativa. Exceção feita ao sistema, aqui inserido como referência genérica à interface e ao ambiente tecnológico da aplicação em uso, todos os outros elementos estão presentes numa experiência educativa, haja ou não serviço tecnológico envolvido na mesma.

O sistema está representado de forma complementar, e a interação que ele promove com qualquer um dos outros elementos do sistema corresponde às possibilidades relativas de cada uma das gerações acima descritas.

No caso dos três outros intervenientes no processo, eles interagem sempre consigo mesmos e com os outros elementos.

Figura 3 – Modos de interação entre elementos da experiência educativa



A emergência de modelos colaborativos (Lockwood & Gooley, 2001) e cooperativos (McConnel, 2000) que resulta da crescente importância das redes no processo educativo é aqui o principal factor a considerar. Um dos problemas com muitas das formas de interacção entre formandos é assumir, do ponto de vista teórico, que esta interacção ocorre porque há uma partilha temporal de um conteúdo e de um ponto de vista. No entanto, a prevalência de necessidades de formação independentes e de modelos bem sucedidos de formação assíncrona parece indicar que nem sempre assim é. A melhor forma de compreender a importância desta forma de interacção é considerar que ela existe, quer na educação formal, quer na informal, e a sua variedade indica que qualquer interacção realizada através de um serviço tecnológico ultrapassa os limites teoricamente estabelecidos de uma experiência individual ou colectiva.

A interacção entre formadores e conteúdos segue parte das premissas anteriores, mas a importância de uma sólida base de literacia mediática torna-se ainda mais sensível, na medida em que esta é por excelência a interacção do produtor do serviço educativo.

A interacção entre formadores resulta em parte de um ambiente de formação cada vez mais dependente de estruturas em rede (Graham, 2002), onde se gera uma estrutura comunitária que norteia os princípios e as bases de conhecimento necessárias ao exercício da função de professor e formador.

A última forma de interacção representada na figura é aquela que se gera entre os próprios conteúdos. A adição de metade para efeitos de ligação entre pontos de informação (Tseng, Lin, Smith, 2004), a criação de agentes inteligentes que interagem de forma evolutiva com os conteúdos e a criação de *learning objects* cada vez mais modulares e adaptáveis são apenas alguns dos componentes desta forma de interacção.

Todas estas formas de interacção que acabámos de descrever lidam com a estruturação de um serviço tecnológico. Como produto que gera novos serviços, a tecnologia não se limita a funcionar no âmbito de uma experiência educativa como um instrumento de mediatização. Ela é componente essencial de uma estrutura de relações que coloca em presença os vários elementos dessa experiência em função de um processo comunicacional.

5. Conclusões: contributos para a expansão do conceito de literacia

A presente análise do processo de mediatização da experiência educativa por via da introdução de tecnologias da comunicação e da informação permitiu-nos isolar duas variáveis essenciais para a expansão do conceito de literacia e respectiva aplicação no contexto contemporâneo de mediatização da experiência. Essas variáveis são a produtividade e a interacção. Assim, complementarmente às competências interpretativas tradicionalmente associadas ao conceito de literacia, devemos agora acrescentar uma variável produtiva que se refere, não em exclusivo à capacidade de escrita, mas antes à capacidade de manipulação e alteração da mensagem, e uma variável de interacção que se refere à capacidade de aumentar conhecimento por via do aumento do processo de interacção suportado em tecnologia.

Ao centrarmos a nossa análise no acto educativo, é nossa convicção que conseguimos restringir um campo de análise muito frutuoso para a compreensão da natureza presente do conceito de literacia.

A nossa análise centrou-se na relação entre educação e tecnologia, tentando estruturar um quadro de referência que respeitasse todas as dimensões da tecnologia (Friedberg, 2006) e que considerasse a experiência educativa de um ponto de vista global, enquanto presença em simultâneo de várias dimensões face a um processo comunicacional. Assim entendida, a educação tecnológica – concepção subjacente às novas formas de literacia que enunciámos – envolve o uso específico de uma tecnologia para cumprir objectivos determinados num contexto educativo, em ordem à obtenção de resultados cognitivos e sociais válidos.

Na medida em que, para além de isolarmos as três variáveis centrais para a expansão do conceito de literacia, o nosso trabalho também redefiniu a literacia como um processo e não como uma propriedade estática, é nossa convicção de que este quadro teórico nos permite isolar propriedades de uso e consumo dos *media* em ambientes digitais que podem, se empiricamente comprovadas, ajudar a compreender melhor a natureza da experiência contemporânea, mas também a modelar de forma mais eficiente o processo educativo por forma a adaptá-lo às novas competências patenteadas por crianças e jovens que adquirem estas novas formas de literacia mediática em ambientes digitais informais.

Referências bibliográficas

- Baran, S. (1999) *Introduction to Mass Communication*, Nova Iorque: Mayfield Publishing Company.
- Bell, D. (1999) *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York: Basic Books.
- Burnett, R. (2002) “Technology, Learning and Visual Culture”, in I. Snyder (ed.), *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*, London: Routledge, pp. 141-154.
- Burn, A. & Durran, J. (2007) *Media Literacy in the Schools*, London: Paul Chapman.
- Buckingham, D. (2007), *Beyond Technology, Children’s Learning in the Age of Digital Culture*, London: Polity.
- Clark, R. & Mayer, R. (2003), *E-Learning and the Science of Instruction*, São Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Dimitrova, N., Zimmerman, J., Janevski, A., Agnihotri, L., Haas, N. & Bolle, R., (2003) “Content Augmentation Aspects of Personalized Entertainment Experience”, disponível on-line em <http://eltrun.itv.gr>, consultado em Janeiro de 2005.
- Dillon, A. & Gabbard, R. (1998) “Hypermedia as an educational technology: a review of the quantitative research literature on learner comprehension, control and style”, *Educational Psychology*, 81: 240-246.
- Friedberg, A. (2006), *The Virtual Window*, CA, Massachusetts: MIT Press.
- Galanouli, D., Murphy, C. & Gardner, J. (2004) “Teachers’ perceptions of the effectiveness of ICT-competence training”, *Computers and Education* 43 (1-2): 63-79.
- Graham, N. (2002) “Information Society as theory or ideology: a critical perspective on technology, education and employment in the information age” in W. Dutton, e B. Loader (eds.), *Digital Academe, The New Media and Institutions of Higher Education*, Londres: Routledge, pp. 253-268.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J., e Smaldino, S. (1999) *Instructional Media and Technologies for Learning*, 6.^a ed., Nova Jersey: Prentice Hall.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where old and new media collide*, NY: NYU Press.
- Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*, London: Sage.
- Lockwood, F., & Gooley, A. (eds.) (2001), *Innovation in Open & Distance Learning*, Londres: Kogan Page.

- McDougall, J. (2006) *The Media Teacher's Book*, London: Edward Arnold.
- McConnel, K. (2000), *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*, Londres: Kogan Page.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- Rosenberg, M. (2001) *E-Learning – Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, NJ: McGraw-Hill.
- Robinson, M., Pekkola, S., Korhonen, J., Hujala, S., Toivonen, T., & Saarinen, M. (2002) “Extending the limits of Collaborative Virtual Environments”, in E. Churchill, D. Snowdon & A. Munro (eds.), *Collaborative Virtual Environments*, London: Springer, pp. 20-41.
- Qvortrup, L. (2006) “Understanding new digital media: medium theory or complexity theory?”, *European Journal of Communication*, Volume 21, n.º 3: 345-356.
- Papert, S. (1980) *MindStorms – Children, Computers and Powerful Ideas*, Nova Iorque: Basic Books.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2003) *Rules of Play: Games design Fundamentals*, CA: Massachusetts: MIT Press.
- diSessa, A., (2000) *Changing Minds, Computers, Learning and Literacy*, Massachusetts: MIT Press.
- Slavin, R. (2003) *Educational Psychology*, Boston MA: Allyn & Bacon.
- Starr, P. (1996) “Computing our way to educational reform”. Disponível on-line em <http://www.prospect.org/print/V7/27/starr.html>. publicado em 1996, consultado em Junho de 2003.
- Scheunemann, D. (ed.) (1996), *Orality, Literacy and Modern Media*, Londres: Camden House.
- Soine, R. (2001) “Instructional Design in a Technological World: Fitting learning activities into the larger picture”, *Proceedings of the IEEE International Conference on Advance Learning Technologies*, IEEE: 49-52.
- Wolz, U. (1997) “Computer-mediated communication in collaborative educational settings”, *Report of the ITICSE'97 Group on CMC in Collaborative Educational Settings*: 51-88.
- Tseng, B., Lin, C., Smith, J. (2004) “Using Mpeg-7 and Mpeg-21 for personalizing Video”, *IEEE Multimedia*, January: pp. 42-52.

Cidadania cultural e literacia artística: lazer e saberes em museus e cibermuseus da cidade criativa

Pedro de Andrade*

Resumo

Um continente social e cultural quase inóspito tem emergido nas últimas décadas, onde se passa a aprendizagem de cidadania: os territórios informais de consumo da cultura, do ócio, do jogo e da informação. Aí, uma formação informal ocorre, em oposição ou em complemento à formação formal veiculada pela instituição escolar. Numa dessas arenas – o museu de arte – a formação informal permite, por exemplo, a construção da literacia artística, que consiste no processo de comunicação estruturado pela leitura e escrita próprias das actividades artísticas, especificamente no seio da produção da obra de arte, através da sua mediação pelo museu, e no seu consumo. Na modernidade avançada/pós-modernidade, surge ainda a inédita ‘literacia multicultural e híbrida’. Tais figurações de literacia, em articulação com as opiniões públicas local, nacional e global, contribuem para o investimento recente na cidadania cultural por parte do habitante da urbe, em especial no quadro das ‘cidades criativas’.

Palavras-chave: cidadania cultural; literacias artística, multicultural e híbrida; formação informal; comunicação e públicos em museus e cibermuseus; opinião pública local-global

1. Introdução

O presente texto pretende chamar a atenção para uma importante região social de aprendizagem dos saberes em geral e da cidadania em particular: os locais informais de consumo da cultura, do lazer, do jogo e da informação. Embora se situem fora do perímetro da instituição escolar ‘física’, o que lhes confere, desde logo, um estatuto algo

* Professor na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (pandrade@netcabo.pt).

secundarizado, estes lugares sócio-simbólicos constituem-se, nas sociedades contemporâneas, como novos *territórios de formação informal* ao longo da vida. Assim sendo, torna-se cada vez mais imprescindível reflectir sobre eles e divulgar publicamente as suas possibilidades quanto à construção dos saberes e da vida quotidiana em democracia. Em particular, o *museu de arte* adquire potencialidades inéditas no que respeita à aprendizagem e à investigação estéticas, nomeadamente em termos de *formação artística informal* nos tempos livres, em vista a uma cidadania criativa.

A este propósito, Holger Höge (2000: 60) opina que os museus devem ser considerados enquanto ‘instituições de comunicação’, onde se verifica uma mudança acelerada seja nos tipos de apresentação das obras seja no próprio gosto. Os visitantes devem ser entendidos como utilizadores activos, embora os modos de interactividade se mostrem algo diversos, conforme nos encontramos num museu científico, técnico, artístico ou outro.

Dito isto, a reflexão que a seguir se apresenta funda-se, antes de mais, em alguns conceitos que urge explicitar desde já.

2. Formação, deformação ou informação cultural para a cidadania?

2.1. Formação informal

Trata-se de uma área da educação exógena à instituição da escola, em dimensões da vida como o consumo, o ócio, a cultura e a pesquisa da informação. Com efeito, a aquisição e a reapropriação dos saberes passam-se hoje, complementar ou alternativamente, em lugares mais abertos e menos regulados do que a instituição escolar. Por exemplo: a) eventos culturais, museus e centros de arte e de ciência, sessões de poesia em associações culturais; b) tempos livres do trabalho, práticas de desporto, tertúlias e jogos em cafés; c) congressos, bibliotecas, arquivos, centros de informação e documentação e, desde a última década do século XX, o ciberespaço.

No quadro da educação artística na escola, Michael Parsons alerta para este prolegómeno: a diversidade da arte em si engendra a correspondente diversidade de propósitos para a Arte-Educação (*Art Education*) (2000: 172).

No pólo oposto ou complementar, a formação ao longo da vida em lugares de informalidade, uma autora de referência é Eilean Hooper-Greenhill (1999). Para além da conexão entre os museus e a formação informal, a autora tece relações notáveis entre a museologia e a comunicação, ou redefine o espaço museal enquanto espaço cultural e lúdico dirigido a segmentos de público tendencialmente diferenciados.

Neste contexto de aprendizagem no museu, Philip Wright (2000: 148) observa:

Assumindo (...) que os curadores possuem, em igual medida, honestidade intelectual e dedicação ao serviço público, a sua atenção crescente para analisar as insuficiências dos museus no que respeita aos serviços aos visitantes – mais do que a dedicação à especialização no interior das colecções – poderia ser o primeiro passo para desenvolver a qualidade das experiências dos visitantes nos museus de arte.

Para além disso, muitos museus já não descuram as virtualidades das tecnologias multimédia (*Muséologie et nouvelles technologies...*, 2001; Galuzzi, 2000), e os museus digitais têm proliferado nos últimos anos (Andrade, 2004). A confirmação de uma tal relevância das novas tecnologias para o desenvolvimento da cultura, da formação ao longo da vida e da cidadania, reconhece-se ainda nas prioridades das políticas culturais dirigidas à regulação da sociedade da informação (Gomes, 2001).

2.2. Literacia artística

A literacia associa-se a um conjunto de qualificações para a escrita e a leitura de uma língua nacional, bem como outras tarefas básicas do conhecimento, por exemplo, a contagem. O caso da literacia em Portugal foi estudado, entre outros, por Benavente (1995) e Costa (2001).

Na nossa perspectiva, o conceito ‘literacia’ entende-se não apenas em termos de saberes básicos, mas igualmente em relação a todos os modos do conhecimento e de linguagem. Assim sendo, não traduz apenas as qualificações de escrita, de leitura ou de contagem. Para além disso, literacias por vezes insuspeitadas subjazem nomeadamente às capacidades de emissão e de recepção dos diversos saberes. Dito de outro modo, essas literacias inéditas a) encontram-se inerentes à expressão de retóricas sociais (isto é, os conjuntos de argumentações contextualmente situadas); e b) extraem-se da manifestação de hermenêuticas sociais (ou seja, os conjuntos de interpretações socialmente significativas).

De facto, aplicando esta óptica alargada no campo da literacia da Ciência, realizámos, desde 2000, um estudo sobre a literacia científico-tecnológica, no contexto de exposições sobre a temática dos dinossáurios e outros consumos culturais em museus de Ciência. Em termos empíricos, foram empreendidos cinco inquéritos por questionário no Museu Nacional de História Natural (MNHN), na XIV Feira de Minerais, Gemas e Fósseis de Lisboa, na Torre Vasco da Gama, e a professores e alunos de escolas secundárias de várias regiões portuguesas que realizaram visitas de estudo ao MNHN (Andrade *et al.*, 2003: 9-155¹).

No campo da cultura e das artes, de que nos ocuparemos neste texto, o ‘analfabetismo artístico’ surge como a incapacidade, total ou parcial, de entender e registar a linguagem da arte². Por sua vez, a ‘iliteracia digital’ reside na desqualificação crónica relativamente à leitura e à escrita da informação e da cultura veiculadas no ciberespaço. Em oposição a estes conceitos, a literacia da cultura, do lazer e da informação compreende-se:

- a) por um lado, enquanto conjunto de competências e de performances exercidas no quadro da produção, emissão ou escrita de objectos e de eventos culturais e lúdicos.

¹ Este fascículo da revista *Atalaia-Intermundos* reúne um conjunto de textos que constituem o testemunho do *work in progress* do projecto de investigação POCTI/SOC/35279/2000, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Classificação: Excelente) no seu segundo ano de execução.

² Uma tal reflexão insere-se no quadro do projecto PTDC/CCI/68595/2006, subvencionado pela FCT (Classificação: Muito Bom), e recentemente iniciado no Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Estas noções complementam outras temáticas estudadas na Sociologia da Cultura, por exemplo no âmbito da profissionalização dos artistas (Santos, 2001; Conde, Pinheiro, 2000; Neves, 1999);

- b) por outro lado, a literacia cultural, dos tempos livres e informativa, desvela-se no âmbito dos saberes articulados no quadro do consumo, recepção ou leitura da cultura, em contextos sócio-simbólicos e institucionais dados, e em especial no caso dos segmentos ou perfis de públicos circunscritos.

Hoje, no âmbito das sociedades da informação, tanto a construção quanto a fruição de textos e de imagens registam novos conteúdos e inéditos ritmos, formas, estruturas, texturas, signos, símbolos e cultos culturais. Dito de outro modo, para entender uma tal complexidade, a aquisição de literacia artística e a respectiva reflexão não bastam, mas, igualmente, é preciso aprender a usar e a interpretar sociologicamente a ‘ciberliteracia artística’.

2.3. Literacia multicultural e híbrida

Mikhail Bakhtine (1981: 304-5) lançou, há décadas, as bases do conceito ‘hibridação’, muito antes da discussão sobre a modernidade avançada ou a pós-modernidade. Existem hoje novas figuras híbridas de cultura, de arte, de lazer, de aprendizagem informal e do conhecimento, que se encontram frequentemente em museus de arte, nas redes hipertextuais da Internet, ou noutros lugares de comunicação informal. Por exemplo, a) os saberes fundados e fundidos em culturas ocidentais e não-ocidentais (Di Maggio; Ostrower, 1993); ou b) os saberes onde a Ciência, a Arte e as tradições locais dialogam estreitamente; ou ainda c) a ligação entre as maneiras de expressão masculinas e femininas (Conde, *op. cit.*), hoje intimamente miscigenizadas.

Por outras palavras, nesses regimes de entendimento, passam-se notáveis convergências de diversos modos e métodos de escrita e de leitura, que produzem ‘literacias mestiças’ em termos formais, e ‘literacias multiculturais’ em termos substantivos (isto é, quanto ao universo sócio-simbólico e cultural que contextualiza as primeiras). E, no que toca as respectivas reflexão e colecta de dados empíricos, a Sociologia pode dialogar, proveitosamente, com a Psicologia, a Antropologia ou a Literatura, entre outros saberes.

Além disso, no que concerne o ciberespaço e o cibertempo³, um evento cultural e lúdico na Internet engloba, amiúde, contribuições de múltiplas comunidades ‘reais’ e virtuais. Tudo isto ocorre num ambiente de rede de conhecimento global, associado às redes sociais localizadas que produzem mensagens e sentido na vida quotidiana. Especificamente, as literacias multiculturais e híbridas, nas redes do ciberespaço e do cibertempo, encontram-se intensamente associadas e assimiladas através dos diversos instrumentos informacionais, mas também pedagógicos, que são o hipertexto, os *media* híbridos, os *transmídia*, etc.

“Para além do reconhecimento de que todos os textos necessitam de uma leitura multimodal, precisamos de compreender como estas diferentes modalidades, sepa-

³ O conceito ‘cibertempo’ foi proposto em: Andrade, 1996.

rada e interactivamente, constroem diferentes dimensões de significado” (Unsworth, 2001:10). Uma tal estratégia sócio-hermenêutica plural, entre outras tarefas, requer o conhecimento dos tipos de gramáticas e prosódias social, verbal, visual ou subjacentes a outras figuras da interacção humana. Estes modos de comunicação relacionam, de um lado, os elementos e as estruturas da linguagem e, de outro lado, o sentido fornecido pelo contexto sociocultural onde evoluem os textos comunicativos.

3. Que cidadania para a *polis* do século XXI?

3.1. Cidadanias cultural e artística

Assim sendo, torna-se urgente recensear os referidos recursos e métodos emergentes de conhecimento e de fruição e, com celeridade mas também com método e pragmatismo, torná-los acessíveis aos estudantes, aos professores e ao cidadão em geral, para que todos eles possam desenvolver, criticamente, entre outros saberes articulados à cidadania, uma opinião pública que engendre uma espécie de cidadania cultural, dialogante com a cidadania política. Neste aspecto, as *políticas culturais* dos diversos Estados e do poder local mostram-se determinantes (Santos, 1998a; *Idem*, 1998b; 2000b; *Idem*, 2003, *Idem*, 2004; Martinho, 2000; Neves & Santos, 2000; Gomes, 2002). Por exemplo, no campo artístico, tais políticas deverão suscitar um melhor conhecimento das artes, para que possa emergir uma cidadania artística mais consciente e mais informada.

A este propósito, Laura Gurak insurge-se contra a concepção da literacia ou da *ciberliteracia* enquanto meras capacidades performativas e sugere “uma literacia tecnológica crítica, que inclua a performance mas também se apoie intensamente na habilidade das pessoas em compreender, criticar e fazer julgamentos acerca das interacções com a tecnologia, e sobre os seus efeitos na cultura” (2001: 13).

Nesta perspectiva, a opinião pública, desvelando-se um dos mais poderosos instrumentos de cidadania, precisa de uma reformulação conceptual. Num estudo sobre esta problemática, sugerimos o conceito *opinião pública local* (Andrade, 1996: 331-359), para o aplicar às redes sociais das comunidades científicas, enquanto suporte da cidadania científica. Entre outras características, a opinião pública local constrói-se na comunicação em co-presença, em conexão com a *opinião pública nacional* (fundada na comunicação dos *mass media* ‘clássicos’, como a imprensa, a rádio e a televisão) e em ligação com a *opinião pública global* (cujo pilar mais consistente é a Internet).

3.2. Cidades criativas

Os modos de cidadania cultural e de literacias artística, multicultural e híbrida recebem um sentido ainda mais pertinente no seio do movimento das *cidades criativas* (Cooke, 2008; Landry, 2006, 2000). Este conceito envolve e federa outras ideias recentemente exploradas na Sociologia Urbana e Cultural. Por exemplo:

- a) em termos socioeconómicos, as cidades criativas delimitam-se a partir do desenvolvimento, no seu seio, de uma *economia e classes sociais criativas* (Caves, 2002;

Florida, 2004; Hartley, 2005; Hesmondhalgh, 2007; Howkins, 2002). As questões preliminares que se colocam a este propósito são estas, entre outras: existem classes criativas que operam enquanto conjunto de cidadãos interventores no tecido urbano? Como operam?

- b) em termos antropológicos, as cidades criativas privilegiam *comunidades e culturas criativas* (Borru, 2006; Goldbard, 2006; Ray & Anderson, 2001). Algumas interrogações neste âmbito: de que maneira as comunidades criativas desenvolvem a participação cívica em processos sociais locais? Qual a configuração e influência das culturas criativas na vida quotidiana local, em articulação com a sociedade global?
- c) Numa tal óptica, torna-se também importante contextualizar as experiências estrangeiras na *realidade portuguesa*. Em Portugal, existem instituições e particulares que já se interessam, menos ou mais profundamente, sobre este assunto, em particular no que se refere ao papel da cidade enquanto espaço público de promoção e participação dos seus cidadãos na cultura, em vista a uma educação e literacia mais democráticas e criativas⁴.

4. Conclusão: para a superação da iliteracia ou analfabetismo artístico na urbe

À laia de conclusão provisória, constata-se o seguinte: deparamo-nos hoje com um défice não negligenciável na formação cultural e artística dos cidadãos europeus e, de um modo geral, no que respeita os cidadãos globais. Este relativo estado de *iliteracia ou analfabetismo artístico* deriva, entre outras razões, da rarefacção do investimento, público ou privado, em meios materiais e em recursos humanos que possam desenvolver competências específicas, isto é, ‘capital cultural’ e ‘capital educativo’, no dizer de Bourdieu. Por exemplo, urge promover figuras concretas de especialistas competitivos na área da *educação artística informal*, bem como formandos motivados para este campo do saber complementar da educação artística formal, principalmente a partir dos recursos materiais e humanos proporcionados pelas cidades criativas.

Em particular, tem sido secundarizada a *aprendizagem das novas tecnologias* da informação e do conhecimento ou TIC, enquanto recurso e método de educação artística. Perante uma tal situação, se, na nossa sociedade de informação (e nem sempre de formação), a cultura artística e o ciber saber forem entendidos de uma forma conjunta, poder-se-á promover melhor a info-inclusão e eliminar, mais profundamente, a info-exclusão, igualmente no campo das artes.

⁴ Por exemplo, para uma introdução a esta ideia, consultar a secção sobre as cidades criativas no *site* da Universidade de Aveiro: <http://www.ua.pt/cs/jp/cidadescriativas/>. Sobre a influência das cidades criativas na economia e, em particular, no trabalho: <http://clix.expressoemprego.pt/scripts/Actueel/display-article.asp?ID=1725>. Em vista a um debate acerca deste assunto em termos dos contextos locais, cf. a Conferência Temática ‘Cidades Criativas’, integrada nas Comemorações dos 30 Anos de Poder Local Democrático em Oeiras, Lagoas Park Hotel, em 26 de Março de 2007: <http://www.anmp.pt/anmp/div2006/30a/cc/index.html>. Para uma visão transnacional na sociedade global, ver o Instituto Cidades Criativas, no Brasil: www.cidadescriativas.com.br. Acerca da reflexão que as escolas estão a fazer sobre o impacto das cidades criativas na educação e cultura, ver este blogue: <http://cidadescriativas.blogs.sapo.pt/>

Entretanto, fora da instituição escolar, e no que toca a *utilização prática das artes ou das técnicas*, as indústrias culturais, de lazer e da informação, através de produtos culturais multimédia e daqueles consumidos nas redes da Internet, são cada vez mais usadas como recurso da formação artística informal. Nesta convergência dos *media* e dos seus públicos, as artes e as novas tecnologias, se utilizadas em articulação com a reflexão crítica e o exercício da cidadania democrática, apresentam-se como alguns dos instrumentos de maior impacto na construção de economias, democracias, culturas e éticas mais informadas e menos deformadas.

De uma maneira geral, e de acordo com as considerações precedentes, o projecto aqui anunciado e enunciado pretende realizar o *diagnóstico de situação* relativamente à *formação artística informal*, nomeadamente no espaço lúdico dos museus de arte e no quadro das tecnologias da informação e do conhecimento, em cidades que pretendem investir na inovação e na criatividade dos seus habitantes. Em consequência, o derradeiro desiderato desta análise consiste em contribuir, de algum modo, para a *superação*, ou pelo menos a *minoração*, da *iliteracia ou analfabetismo artístico*.

Aprofundando tais objectivos gerais, constata-se que esta reflexão ocorre em dois planos distintos mas articulados que delimitam, inexoravelmente, as sociedades contemporâneas: o *plano local* e o *plano global*. Daí que, de um modo mais específico, se pretenda circunscrever duas figuras de formação artística informal associadas a cada um desses planos, bem como as correspondentes formas de literacia ou ‘alfabetização’ cultural e artística.

Primeira figura: no plano local dos museus ‘físicos’, a *formação artística contextual e intersubjectiva* entende-se enquanto aprendizagem da recepção (ou ‘leitura’), associada à expressão (ou ‘escrita’) interpessoal, seja dos conteúdos e dos objectos representados no espaço contextual do museu e da cidade criativa, seja dos acontecimentos culturais, de lazer e de jogo aí apresentados. Esta formação para a literacia local ou contextual permite, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita artísticas em lugares concretos de utilidade sociocultural. De facto, ela passa-se não apenas entre o espaço museal e os visitantes, mas ocorre ainda na rede de interacções lúdicas construídas entre eles e os outros visitantes em co-presença, ou entre cada visitante e os ambientes exógenos ao museu, como a família e o trabalho, no contexto do espaço público da cidade criativa. Tudo isto se passa de maneira menos regulada do que no caso da aprendizagem escolar, mas amiúde de feição mais estimulante.

Segunda figura: no plano global da Internet, a *formação artística digital* e o *e-learning* em particular (ou seja, a aprendizagem de conteúdos e a participação em eventos de arte transmitidos à distância por via digital, em rede) promovem a *ciber-literacia artística* (isto é, a capacidade e a qualificação, críticas e lúdicas, para a escrita e a leitura no ciberespaço e no cibertempo).

De um modo amplo, ou seja, nos espaços doméstico, laboral, ou no interior dos diversos lazeres das cidades criativas, essas formação e literacia digitais processam-se ora a partir dos temas e notícias artísticos incluídos numa *web page*, ora a partir de *e-mails* contendo assuntos de arte, trocados entre os utilizadores.

Em especial, no Museu, uma tal ‘ciber-alfabetização’ poderá acontecer – mais do que sucede hoje e amiúde pontualmente – nos tempos livres dos actores sociais, através

da consulta da Internet no próprio espaço da instituição museal, ou por meio de um CD-ROM ou um DVD sobre as exposições realizadas no Museu, e ainda pelas respectivas apreciações do público, registadas por exemplo na base de um questionário ou de entrevistas.

Em suma, torna-se urgente delimitar o *conjunto de comportamentos, opiniões e regimes discursivos de significado no campo das artes, de natureza informativa e formativa*, relativos aos agentes sociais que circulam no museu físico e no museu virtual, em situações de lazer e de jogo, ou em outras áreas informais do social, nomeadamente no seio das redes simbólicas das cidades criativas. Assim sendo, a pesquisa aqui proposta poderá constituir uma contribuição frutuosa para a ultrapassagem das insuficiências actuais na formação artística e do défice de formação através das TIC, em vista a possibilitar a construção de uma cidadania cultural simultaneamente interventora e criativa.

Bibliografia

- Andrade, Pedro (2005a) “Os objectos que colecionavam sujeitos (estilo ou género de escrita: diálogos sociológicos)”, in *Episteme* (dossier ‘Colecionismo’) (21), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Idem (2005b) “Visibilidades artísticas e vigilâncias quotidianas”, *Revista de Comunicação e Linguagens* (n.º especial), Lisboa, CECL: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Idem (2004) “E-art in digital museums measured by Interdimensional Networking Method”, in Fróis, João Pedro; Andrade, Pedro; Marques, Frederico, *IAEA 2004, XVIII Congress, International Association of Empirical Aesthetics*, 13-16 September 2004, Calouste Gulbenkian Foundation, Lisboa.
- Idem (1996a) [capítulo de livro] “A opinião pública local das comunidades científicas face às novas tecnologias do conhecimento global”, in Eduarda Gonçalves (ed.), *Ciência e Democracia*, Lisboa, Editora Bertrand, pp. 331-359.
- Idem (1996b) “Sociologia (Interdimensional) da Internet”, in *Actas do 3.º Congresso Português de Sociologia*, 7-9 Fev. [In CD-ROM].
- Idem (1995) “A negociação do visível: as visibilidades sociais enquanto objecto teórico ilustrativo da Sociologia Interdimensional e Mediadora – I”, *Atalaia* (1/2), pp. 73-93.
- Idem (1993) “Sociologia da viagem: deslocações diárias e anti-quotidiano nómada”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (37) pp. 51-77 (crítica do conceito de viagem e caracterização da viagem nas redes de informação).
- Andrade, Pedro *et al.* (2003) “Literacia científico-tecnológica e opinião pública: o caso dos consumidores dos museus de Ciência”. *Atalaia-Intermundos* (12/123), Lisboa: OIEC/CICTSUL, pp. 9-155.
- “Muséologie et nouvelles technologies”, *La Lettre de l’OCIM*, (78), vol. 23, 2001.
- ArtNet, <http://www.artmuseumnetwork.org>
- Bakhtine, Mikail (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin: University of Texas.
- Becker, Howard (1982) *Art Worlds*, Berkeley: University of California Press.
- Benavente, Ana (coord.) (1995) *Estudo Nacional de Literacia: Relatório preliminar*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Borup, Tom (2006) *The Creative Community Builder’s Handbook: How to Transform Communities Using Local Assets, Arts, and Culture*, Fieldstone Alliance.
- Caves, Richard E. (2002) *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*, Harvard University Press.
- Conde, Idalina & Pinheiro, João (OAC) (2000) “Portugal: Feminisation Trends: Profiling the Future”, em *Pyramid or Pillars – Unveiling status of women in arts and media professions in Europe*, ERICarts.
- Cooke, Philip (2008) *Creative Cities, Cultural Clusters and Local Economic Development*, Edward Elgar Publishing.
- Costa, António Firmino da (coord. vols. 1 e 2) (2001) *Sobre a Leitura* [e novas tecnologias de informação], Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas; Observatório das Actividades Culturais.

- DiMaggio, P. & Ostrower, F. (1993) *Race, Ethnicity and Participation in the Arts*, Santa Ana: Seven Lock Press.
- Florida, Richard (2004) *Cities and the Creative Class*, Routledge.
- Galluzzi, Paolo (2000) “Les nouvelles technologies et l'éducation hors les murs”, in Galard, J. (2000) *Le Regard instruit: action éducative et culturelle dans les musées, Actes du colloque au Musée du Louvre le 16 avril 1999*, Paris: La Documentation Française, pp. 129-144.
- Goldbard, Arlene (2006) *New Creative Community: The Art of Cultural Development*, New Village Press.
- Gomes, Rui (2001) “Objectifs de la politique culturelle et mesures stratégiques adoptées au plan national en vue de la société de l'information – le cas du Portugal”, in (2001) *Société de l'information*, ERICarts.
- Gurak, Laura (2001) *Cyberliteracy: Navigating the internet with awareness*, New Haven/London: Yale University Press.
- Hartley, John H. (2005) *Creative Industries*, Blackwell Publishing Limited.
- Hesmondhalgh, David (2007) *The Cultural Industries*, Sage Publications.
- Höge, H. (2000) in Fróis, João Pedro, *Educação Estética e Artística: Abordagens transdisciplinares*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 60.
- Hooper-Greenhill, E. (ed.) (1999) *The Educational Role of the Museum*, London: Routledge.
- Howkins, John (2002) *The Creative Economy: How People Make Money from Ideas*, Penguin Global.
- Landry, Charles (2006) *The Art of City Making*, Earthscan Publications.
- Idem (2000) *The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators*, Earthscan Publications.
- Martinho, Teresa Duarte (OAC), 2000, “Portugal/República Portuguesa”, in *Handbook of Cultural Affairs in Europe*, 3rd Edition, Council of Europe, CIRCLE, ERICarts.
- Neves, José Soares & Santos, Jorge Alves dos (2000) *Despesas dos Municípios com a Cultura*, Lisboa: OAC.
- Neves, José Soares (1999) *Os Profissionais do Disco: Um Estudo da Indústria Fonográfica em Portugal*, Lisboa: OAC.
- Parsons, M. (2000) “Dos repertórios às ferramentas: Ideias como Ferramentas para a Compreensão das Obras de Arte”, in Fróis, João Pedro, *Educação Estética e Artística: Abordagens transdisciplinares*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ray, Paul & Anderson, Sherry (2001) *The Cultural Creatives: How 50 Million People Are Changing the World*, Three Rivers Press.
- Santos, Maria de Lurdes Lima dos (coord.) (2004) *Políticas Culturais e Descentralização: Impactos do Programa Difusão das Artes do Espectáculo*, Lisboa: OAC.
- Idem (OAC) (2003) “Le Portugal”, in Raymond Weber & Ritva Mitchell (org.) *Compendium 2002 – Cultural Policies in Europe*, ERICarts, Council of Europe.
- Idem (OAC) (2002) “Le cas de Foz Côa : parcours d'un symbole dans la définition de politiques culturelles au Portugal”, in *Circular* n.º 13, Paris: Ministère de la Culture et de la Communication – Département des études et de la prospective.
- Idem (OAC) (2001) “Working conditions for creative artists in Portugal”, in *On the conditions for creative artists in Europe*, UE, Presidência da Suécia, Visby.
- Idem (2000) “Cultural policy review process in Portugal: most frequent problems and their solutions”, in *Cultural Policy Formulation and Review: A Resource Handbook*, UNESCO, Cultural Policies of Development Unit.
- Idem (coord.) (1998a), *As Políticas Culturais em Portugal*, Lisboa, OAC.
- Idem (coord.) (1998b) *10 anos de Mecenato Cultural em Portugal*, Lisboa, OAC.
- Unsworth, Len (2001) *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*, Buckingham: Open University Press.
- Wright, Philip (2000) “The Quality of Visitor's Experiences in Art Museums”, in Vergo, Peter, *The New Museology*, London: Reaktion Books.

Varia

Imagem analógica x imagem digital: sobre a impressão de ruptura referencial

Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia*

Resumo

A tecnologia digital trouxe novas questões para a filosofia da imagem, as quais acabaram por reformular o debate sobre conceitos já bem conhecidos, baseados no estudo da pintura ou da imagem fotográfica. Este artigo discute um dos aspectos mais evidentes nesse novo panorama: a suposta ruptura com o referente sugerida pela imagem digital.

Palavras-chave: imagem, analógico, digital, referente, fotografia, cinema

Nas discussões em torno das imagens de síntese, emerge com frequência a questão da ruptura referencial. Isso ocorre porque, se comparadas às imagens estabelecidas em suporte concreto, palpável, tais como pintura, fotografia ou cinema, a imagem de síntese, que é por natureza numérica e digital, ganha uma curiosa auto-referencialidade, ou seja, rompe com qualquer referente exterior a ela mesma.

De fato, a imagem de síntese, no caso, uma infografia, não mantém o mesmo “cordão umbilical” com o referente tal como podemos evidenciar na imagem fotográfica¹. Uma imagem simulada em computador baseia-se em cálculos algébricos e não no decalque fotoquímico do corpo referendado. Se vemos a fotografia de uma cordilheira nevada, não há dúvida de que esse corpo (a cordilheira) existe em algum lugar e, no momento em que a luz promoveu seu decalque no papel fotossensível, havia neve em seus picos. A imagem da cordilheira nevada guarda, sem dúvida alguma, um elo de ligação com o corpo de onde ela emanou. Segundo Barthes, “(...) na fotografia jamais posso negar que

* Jornalista com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Jornalismo Científico, mestre e doutor em Multimeios, Unicamp (alfredo.luiz5@terra.com.br).

¹ No sentido empregado por Barthes, o de “Uma espécie de vínculo umbilical [que] liga o meu olhar ao corpo da coisa fotografada (...)” (cf. 1984: 121).

a coisa esteve lá. (...) A foto é literalmente uma emanção do referente” (Barthes, 1984: 115-121). Dubois aprofunda a questão observando que:

De todas as artes da imagem, de fato, a fotografia é provavelmente aquela em que a representação está ao mesmo tempo, ontologicamente, o mais perto possível de seu objeto, pois é sua emanção física direta (a impressão luminosa) e porque lhe cola literalmente na pele (estão *intimamente* ligados), mas é igualmente, e também ontologicamente, aquela em que a representação mantém uma distância absoluta do objeto, em que ela o coloca, com obstinação, como um objeto *separado*. Tanto mais separado quanto perdido. (1993: 311-312)

Por outro lado, a cordilheira nevada gerada por simulação computacional é, de certa maneira, uma imagem “órfã”. Ao invés de um “cordão”, o que liga a imagem de síntese ao objeto que ela referencia são equações que ordenam os *pixels* em sua disposição na tela eletrônica. Dessa maneira, a imagem de síntese pode ser, até certo ponto, tomada como imaterial. Daí o fato de, segundo Julio Plaza, podermos chamar a imagem de síntese de *soft copy*, imagens “soltas”, em oposição às *hard copies*, imagens tangíveis, presas num suporte palpável, tais como a pintura, a fotografia e o cinema (Plaza, 1993: 77).

Mas, quando mergulhamos nessa análise da natureza da imagem de síntese, verificamos que sua ruptura com o referente não é algo assim tão radical. De certa maneira, nem bem chega a se conformar uma ruptura. Segundo Fernão Ramos – para quem, hoje, nos deparamos com quatro grandes campos da imagem em interação: o fotográfico, o cinematográfico, o videográfico e o digital –, o grande diferencial da imagem de síntese em comparação às demais imagens técnicas é a não-mediação da câmera, acompanhada de uma maior plasticidade ou maleabilidade no que se refere aos cânones analógicos. Contudo, Ramos observa oportunamente que, a despeito da não-mediação da câmera e da fluidez da imagem de síntese, “é um grande erro, no entanto, negar o caráter analógico da imagem digital”:

É indispensável distinguir analogia de referencialidade, conceitos que designam potencialidades da imagem muitas vezes distintas. A imagem virtual pode conter (e os exemplos são diversos) traços analógicos, dentro de um quadro plástico que se distancia mais ou menos do universo da semelhança. (...) A radical inovação determinada pela conformação digital da imagem sonora refere-se não tanto à conformação plástica, à disposição dos traços de sua forma imagética, mas ao processo de elaboração dessa imagem. Sua grande inovação também não está na representação como virtualidade, liberta da presença da exterioridade – presença esta que é exigida na conformação imagética feita a partir da mediação da câmera. O homem das cavernas, que na penumbra realiza a pintura rupestre de um animal no prado, também compõe uma imagem virtual a partir do campo de seu próprio imaginário. O caráter virtual da imagem digital só adquire a dimensão inaudita que lhe é atribuída em função da inevitável comparação com o que era o padrão único da imagem-técnica até o aparecimento da imagem de síntese: aquele obtido através da mediação da câmera. (...) A liberação desse universo apenas restitui ao maquinismo imagético aquilo que é muito antigo: a conformação da imagem inteiramente a partir da dimensão imaginária. (Ramos, 1994: 31-32)

A citação de Ramos resume perfeitamente o raciocínio ao qual nos filiamos na análise das imagens de síntese, assim como recupera a idéia da lógica indiciária já na origem da pintura, conforme propõe Dubois. Esse mesmo raciocínio ameniza o caráter de ruptura atribuído à imagem digital, uma vez que a dimensão analógica desta não pode ser ignorada. Conforme bem lembra Eric Alliez,

(...) se se levar a sério a ruptura ocasionada pela imagem de síntese em relação às coordenadas “ptolomaicas” do mundo da experiência, vai-se descobrir que tais técnicas não afetaram a determinação fenomenológica do sentido enquanto “receptáculo das formas sensíveis” (*aisthèton eidon*) sem a matéria (*De anima*, II, 12, 424 a 17-19). Para dizer de outro modo: a *morfogênese* (por projeção) ainda se apóia em uma *física* (em um referencial físico) que não suspende uma fenomenologia da imagem: a representação se desenvolve a partir do reconhecimento das próprias coisas. Imagem *conforme*, imagem *mimética* ou *enfática* que restitui “o aparecer em” (*emphainein*), o aparecer no lugar das coisas: a produção de imagens se mantém inseparável de uma reconhecimento das modalidades segundo as quais os fenômenos aparecem em sua luz própria (*phôs, phainestai, phainomenon*). (1994: 269)

As observações de Alliez evidenciam que, embora careça de um suporte tangível e até mesmo de um referente concreto, a imagem de síntese guarda determinadas “regras” morfológicas e sintáticas que ainda a ligam a objetos exteriores. Só assim se justificam os efeitos das imagens televisivas e até mesmo infográficas, as simulações computacionais, imagens antes de tudo cognoscíveis. Tal constatação serve de ponto de partida para nossa concepção de que falar em suporte da imagem é tratar de uma base conceitual, mas sobretudo operacional. O que realmente *suporta* a imagem é o imaginário, e daí voltamos humildemente à noção de repertório. A imagem só é imagem se encontra *suporte mental* em nosso próprio imaginário.

Imaginamos um dado, aquele cubo branco de seis faces, cada uma delas ostentando uma disposição de pontos negros que remete aos números de um a seis. Imaginamos esse dado em proporção muito mais eficaz do que o morro do Pão-de-Açúcar, por exemplo, simplesmente porque o dado, em função de sua forma e tamanho apreensíveis, nos é mais acessível. Com certeza também imaginamos o Pão-de-Açúcar, e com mais presteza ainda reconhecemos sua imagem fotográfica, uma vez que tenhamos tido acesso a fragmentos de imagens suas capazes de *re-conformá-lo*. Contudo, não imaginamos o que desconhecemos, e isso Sartre (1996) já o disse melhor do que ninguém. Nossas imagens oníricas, as mais inusitadas, não serão senão “colchas de retalhos” de imagens nossas conhecidas.

Neste ponto discordamos de alguns aspectos levantados por Lúcia Santaella em sua análise das imagens de síntese. Se Ramos baseia sua classificação dos campos de conformação da imagem mais ou menos na mediação ou ausência da câmera, Santaella estabelece três paradigmas da imagem com base em seus suportes operacionais: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. Ambas as classificações, embora sejam necessariamente reducionistas, são coerentes e nos remetem a conclusões similares. O pré-fotográfico de Santaella compreende o desenho, a pintura, a escultura, ou seja, imagens anteriores ao advento do método de inscrição dos objetos em suporte fotossen-

sível, com a mediação da câmera. O fotográfico compreende, obviamente, as imagens-técnicas conformadas pela câmera, especialmente a fotografia e o cinema, mas também o vídeo (que, embora opere outros processos, pode ser inicialmente filiado a essa categoria). O pós-fotográfico abarca as imagens de síntese, simulações em computador compostas por *pixels* organizados por equações matemáticas, em certa medida também imagens pós-câmera.

Até quando Santaella acena para o fato de a simulação também ser uma representação, contestando alguns preceitos relativos às imagens de síntese assinalados por Edmond Couchot (1993), concordamos com a evolução de seu raciocínio de genealogia das imagens. No entanto, divergimos da autora quando esta remete à teoria dos signos de Peirce, afirmando que “(...) o objeto de uma representação pode ser qualquer coisa existente, perceptível, apenas imaginável, ou mesmo não suscetível de ser imaginada” (Santaella, 1994: 36). O não suscetível de ser imaginado não é passível de representação, nem simulação; não é traduzível, ainda que precariamente, em qualquer tipo de linguagem. E essa concepção não exclui as imagens não-representativas, a arte abstrata, as formas puras, etc., como aponta a autora. A imagem mais abstrata, a forma mais pura, não deixa completamente de ter um elo, ainda que remoto, a um repertório de imagens advindas da percepção e que subsiste em nosso imaginário.

No filme *Até o Fim do Mundo* (1991), de Wim Wenders, o filho de um cientista renomado percorre o mundo coletando diversas imagens por meio de um aparelho semelhante a óculos eletrônicos. O aparelho faz parte de uma grande invenção, um processo capaz de “injetar” ou recriar imagens diretamente no córtex e que prescinde dos olhos. A mulher do cientista Anton Farber (Ernest Berk), Edith (Jeanne Moureau), e mãe do protagonista, Sam Farber (William Hurt), ficou cega há muitos anos e agora está muito doente. O cientista e seu filho estão engajados no propósito de fazer com que Edith reveja seus filhos e conheça seus netos, nos poucos dias de vida que ainda lhe restam.

Uma vez que os “óculos” tivessem captado as imagens pretendidas, era necessário que a pessoa que os tivesse usado participasse do processo de transferência das mesmas imagens. Na verdade, as lembranças da pessoa que utilizou os óculos, somada à ação da máquina, acabaria por reconstituir, na mente do receptor ou beneficiário (no caso, a mãe), as imagens que se quisessem “reviver” ou “re-presentificar”. Todo esse processo descrito no filme de Wenders ainda é um artifício de ficção científica, embora ilustre razoavelmente nossa concepção relativa ao imaginário – o imaginário enquanto agente de leitura, de conformação/re-conformação da imagem.

Outros filmes podem ser citados em nossa análise das imagens de síntese, muitos deles não pelo teor reflexivo que propõem, mas pela própria incorporação do digital num discurso de transparência. São exemplos *Jurassic Park* (o primeiro em 1993), de Steven Spielberg e, mais radicalmente, *Final Fantasy* (2001), de Hironobu Sakaguchi e Moto Sakakibara. *Final Fantasy* é uma produção 100% digital, mas também 100% operante nos cânones analógicos. Tudo no universo descrito pelo filme foi baseado em modelos objetivos e, se tudo não passa de uma grande e esmerada simulação computacional, não deixa de ser uma simulação do próprio cinema.

Em última instância, o suporte da imagem está no cognoscível. É no imaginário que se ligam os pontos da imagem, que ela se dá a nós – ou ainda nos damos a ela. Ora, a partir daí a imagem de síntese e a imagem *hard* não se colocam tão apartadas entre si.

Mas aqui chegamos a outro aspecto importante. Embora nem sempre tenhamos isso bem claro, toda imagem é um agente dúplice: é referência a um corpo externo, mas também é corpo em si mesmo². Essas duas vias da imagem, por mais paradoxal que possa parecer, respondem a boa parte de nossas desconfianças em relação a ela. Voltemos à cordilheira nevada. Ela está lá, em algum lugar dos Andes ou do Himalaia. Mas sua imagem fotográfica, embora seja sempre “sua” imagem, também é corpo, também a re-presenta. Só que, se formos mais atentos, a imagem não está apenas naquele quadrilátero achatado que passamos de mão em mão. Está sobretudo em nossa mente, na forma volátil, mas concreta, de impulsos elétricos que percorrem as sinapses. “Uma foto é sempre uma imagem mental”, assinala Phillipe Dubois (1993: 314). Em última instância, nossa mente é o suporte de todas as imagens. Nessa perspectiva, a imagem de síntese, embora promova novas formas de se moldar a imagem, não escapa muito a nossos padrões de ordenação do sensível. A imagem de síntese também tem duas vias: também faz referência, e também é corpo. Num primeiro momento, o referente da imagem de síntese pode parecer um “corpo sem endereço”; no entanto, por outro lado, também pode ser muito mais bem determinado, uma determinação matemática. A imagem de síntese trabalha, em certa medida, com *universais*. As *hard copies* serão sempre da ordem do ocasional, ou melhor, do particular. De toda maneira, a imagem de síntese também é corpo, ela ali está, no monitor do computador ou nos terminais de realidade virtual. O que traz de mais novo é, principalmente, sua forma de “queimar etapas”, sua vocação para abolir alguns estágios da conformação da imagem e ir mais diretamente aos efeitos, ao que realmente importa no âmbito da percepção. As imagens de síntese também representam um determinado estágio de uma trajetória de *performatização* do sensível, uma escalada que visa encurtar a distância entre o fato (o corpo) e a percepção. Perceber e ser simultâneos, rumo à essência das coisas, um mergulho irreverente na inextricável tessitura do real.

Referências bibliográficas

- Alliez, Eric (1993). “Posfácio-Carta a André Parente: Entre imagem e pensamento”. In Parente, André (Ed.) *Imagem-Máquina*. São Paulo: Ed. 34, pp. 267-274.
- Barthes, Roland (1984). *A Câmara Clara – Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Couchot, Edmond (1993). “Da Representação à Simulação”. In Parente, André (Ed.) *Imagem-Máquina*. São Paulo: Ed. 34, pp. 37-48
- Dubois, Phillipe (1993). *O Ato Fotográfico*. Campinas: Papirus.

² Dubois já dá pistas disso ao dizer que (...) *o substituto indiciário, ao mesmo tempo que assina a ausência efetiva do referente, se concede, como representação, como um objeto concreto, material, dotado de uma consistência física real* [grifo meu] (todo o *fetichismo* da imagem fotográfica vem dessa dupla postura: a foto como objeto pode ser tocada, enquadrada, colecionada, encerrada, queimada, rasgada, abraçada, justamente quando nos mostra apenas a ausência. Em fotografia, há sempre apenas uma imagem, separada, tremendo em sua solidão, obsedada por essa intimidade que num instante teve com um real para sempre desaparecido. É essa *obsessão*, feita de distância na proximidade, de ausência na presença, de imaginário no real que nos faz amar as fotografias e lhes proporciona toda a sua *aura: única aparição de um longínquo, por mais próximo que esteja*) (1993: 314).

- Plaza, Júlio (1993), “As imagens de terceira geração, tecno poéticas”. In Parente, André (Ed.) *Imagem-Máquina*. São Paulo: Ed. 34, pp. 72-88.
- Ramos, Fernão (1994). “Falácias e deslumbre face à imagem digital”: In *Imagens*, 3: 28-33.
- Santaella, Lúcia (1994). “A imagem pré-fotográfica-pós”. In *Imagens*, 3: 34-40.
- Sartre, Jean-Paul (1996). *O Imaginário*. São Paulo: Ática.

Referências filmográficas

Até o Fim do Mundo (Bis ans Ende der Welt)

Dir.: Wim Wenders

AUS/ALE/FRA, 1991

Final Fantasy: The Spirits Within

Dir.: Hironobu Sakaguchi e Moto Sakakibara

JAP/EUA, 2001

Jurassic Park

Dir.: Steven Spielberg

EUA/1993

Competências de comunicação para a sociedade da informação: alguns elementos sobre a situação dos recém-licenciados em Portugal

Lurdes Macedo*

Resumo

Utilizando como ponto de partida as várias teorias existentes sobre a “sociedade da informação”, bem como o relativo consenso sobre os efeitos que este novo paradigma produz sobre a transformação dos perfis profissionais, este artigo procura problematizar a necessidade de desenvolvimento de competências específicas de comunicação face às exigências do mercado de emprego do futuro.

Os elementos recolhidos durante a investigação permitiram perceber que muitas das dimensões analíticas daquilo a que Alves (2002) chama “competência comunicativa” foram mal apreendidas por uma parte significativa dos jovens recém-licenciados que constituíram as amostras deste estudo. Ao mesmo tempo, os mesmos jovens apresentam cada vez melhores competências na utilização das TIC.

Conclui-se que existe um entendimento mais tecnológico do que intelectual da “sociedade da informação” e que será necessário reforçar o treino de competências de comunicação em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: competências de comunicação, sociedade da informação, analistas simbólicos, jovens licenciados

1. A “sociedade da informação” e conseqüentes transformações na estrutura do emprego

A evolução das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e o desenvolvimento da *World Wide Web* (www), bem como a sua aplicação nos mais diversos domínios de actividade, têm conduzido à crescente relevância dos sistemas de informação nas sociedades contemporâneas.

* Docente do Ensino Superior – Universidade Lusófona. Consultora e formadora externa em diversas empresas e instituições. Investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho (mlmacedo@netvisao.pt).

Estas ferramentas colocaram à disposição das sociedades tecnologicamente mais avançadas novas oportunidades de comunicação, melhorando a rapidez e a eficácia do processamento e da transmissão de informação e reduzindo, ao mesmo tempo, as distâncias espaciais que se constituíam, muitas vezes, como constrangimentos ao desenvolvimento de muitas actividades para além da esfera local.

Neste contexto, cientistas sociais como Daniel Bell (pós-industrialismo), Jean Baudrillard e Mark Poster (pós-modernismo), Michael Piore e Charles Sabel (especialização flexível) e Manuel Castells (o modo informacional de desenvolvimento) procederam à reformulação de modelos teóricos que lhes permitissem analisar e compreender este “novo” mundo que se edifica perante nós (Webster, 1995: 5).

A “sociedade da informação” surge, assim, como novo paradigma sociotécnico substanciado na centralidade conquistada pela informação e pela rápida incorporação das TIC em todos os domínios da experiência humana.

Segundo Castells (in Cardoso, 1998: <http://www.bocc.ubi.pt>; in Sousa, 2004: 3), este novo paradigma de organização social rege-se pelos seguintes princípios: *i*) a informação é trabalhada como matéria-prima; *ii*) rápida difusão das TIC e dos seus efeitos, possível através do seu custo cada vez menor e dos seus desempenhos cada vez melhores; *iii*) advento da lógica de rede em todos os sistemas, devido à utilização das TIC; *iv*) flexibilidade para a reconfiguração do próprio paradigma, já que este caracteriza uma sociedade em constante mudança; *v*) convergência de tecnologias autónomas para um sistema amplamente integrado.

Trata-se, pois, de um paradigma aberto tecido numa malha de redes altamente complexas e de imparáveis fluxos.

Petrella (2002: 78) considera que a “economia da informação e do conhecimento”, assim como a “sociedade da informação e do conhecimento” são os novos conceitos que permitem descrever a passagem das economias e sociedades “industriais” desenvolvidas, edificadas sobre os recursos materiais (matérias-primas e bens de consumo) e o capital físico (infra-estruturas e equipamentos), para um outro modelo de organização económica e social que assenta na valorização de recursos imateriais (o conhecimento) e do capital imaterial (serviços de informação e comunicação).

O desenvolvimento e a proliferação das TIC criam imaginários proféticos, próprios de cada salto dado no domínio do tempo histórico, nos quais se reciclam promessas de uma sociedade mais justa (Mattelart, 2003: 21).

Cádima (1999: 11) apresenta-se optimista, quase imaginando um novo jardim do Éden, ao afirmar que “nesta recontextualização comunicacional emerge um novo dispositivo pós-mediático e uma profunda revolução dos procedimentos societais (...)” que “(...) não servirá o arbítrio do déspota, mas provocará antes uma cidadania partilhada, participada, como jamais na História se viu”.

Vários discursos enfatizam, desta forma, a ideia do advento de uma “nova” sociedade, tendo por denominadores comuns a transformação da informação em activo estratégico e o decisivo desenvolvimento das TIC.

Um dos principais contributos para a compreensão da “sociedade da informação” é-nos dado por Webster (1995: 6-26) com a proposta de distinção de cinco dimensões analíticas

definidoras dos vários posicionamentos sobre esta matéria: a definição tecnológica, a definição económica, a definição cultural, a definição espacial e a definição ocupacional.

A *definição tecnológica* enfatiza a rápida inovação das TIC como factor distintivo da nova ordem, estabelecendo um paradigma técnico-económico para o século XXI. A acentuada redução dos preços de material informático, assim como os seus prodigiosos desempenhos no processamento, armazenamento e transmissão de informação conduziram à sua aplicação em todos os sectores da sociedade.

Na *definição económica* recaem os contributos de especialistas que acreditam que a informação e o conhecimento estão na base da economia moderna. Peter Drucker propõe que quanto maior for o significado do sector das “indústrias da informação” no PNB, mais próxima estará uma sociedade da “sociedade da informação”.

Outra definição proposta por Webster é a *definição cultural*. Parte da constatação de que em nenhum outro tempo da História circulou uma tão grande diversidade de informação como nos dias de hoje. Este fenómeno ficou a dever-se à diversificação e à proliferação dos *media*, que tornaram acessível, à grande maioria dos cidadãos, todo o tipo de informação.

A *definição espacial* enfatiza a importância das redes que permitem ligar, em tempo real, lugares geograficamente distantes e as suas implicações na reorganização e na apropriação do binómio espaço/tempo.

Por fim, a *definição ocupacional* toma o declínio das classes laborais directamente produtivas e o crescimento do número de activos nas “profissões da informação” como factores determinantes para a emergência da “nova” sociedade. Deste modo, os indicadores relativos à transformação ocupacional nas sociedades avançadas passam a ser considerados centrais na “medição” da “sociedade da informação”.

Assim, considera-se que uma sociedade passa a ser “sociedade da informação” quando o número de trabalhadores com ocupações ligadas à produção e à manipulação de informação (professores, animadores, advogados), assim como com ocupações ligadas à sua infra-estrutura tecnológica (operadores de informática, instaladores de redes telefónicas), for superior ao número de trabalhadores com ocupações directamente produtivas (agricultores, mineiros, operários).

Bell (in Bóia, 2003: 44) defendeu, nos anos 70 do século XX, a ideia de uma “sociedade pós-industrial” consubstanciada na expansão dos serviços, na qual a informação e o conhecimento teórico ganham importância estratégica.

Também Castells (in Bóia, 2003: 46-52) defende a ideia de que a sociedade de hoje se organiza em torno de um novo paradigma sociotécnico no qual a informação é trabalhada como matéria-prima. Na “sociedade informacional” de Castells o processamento e a manipulação de símbolos (imagens, sons e mensagens), assim como a utilização das TIC, tornam-se nos factores críticos de produtividade e de competitividade dos sistemas económicos.

Pautadas por princípios meritocráticos, a “sociedade pós-industrial” de Bell e a “sociedade informacional” de Castells promovem os indivíduos pela sua educação e pelo seu conhecimento, mais do que pela sua origem e fortuna. Assim, as competências do “trabalhador da informação” resultam da sua formação, do acesso aos fluxos nos

quais a informação e o conhecimento circulam e da sua capacidade de os perceber e de os organizar.

Estes autores anunciam, deste modo, uma crescente transformação da estrutura do emprego nas sociedades tecnologicamente mais avançadas. Esta transformação exigirá que cada vez mais activos possuam elevadas qualificações baseadas no desenvolvimento de novas competências não só ao nível da interpretação, tratamento e produção de informação, como também ao nível da utilização das modernas infotecnologias.

Este cenário evolutivo levou Reich (Halsey *et al.* in Bóia, 2003: 52-56) a descrever uma projecção sobre a estrutura ocupacional do futuro. Desta forma, o autor propõe-nos a seguinte categorização:

- **Produtores Rotineiros** – Trabalhadores cuja actividade se traduz na repetição de uma rotina pouco especializada. Com a globalização da economia, as indústrias, principais empregadoras dos “produtores rotineiros”, deslocam a sua actividade para países com mão-de-obra mais barata, perdendo estes os seus postos de trabalho nas sociedades desenvolvidas.
- **Prestadores de Serviços Individualizados** – São aqueles que prestam serviços pouco qualificados directamente ao cliente final, tais como os vendedores do comércio a retalho, os empregados da restauração ou as empregadas domésticas. Trata-se de um grupo mal remunerado cuja segurança no emprego se encontra ameaçada pela competitividade que representa o crescente número de desempregados e de imigrantes, bem como pela automatização.
- **Analistas Simbólicos** – Trabalhadores que utilizam a informação e o conhecimento como matéria-prima, tirando partido dos desempenhos das novas infotecnologias para operar à escala global. Recaem nesta categoria profissionais como cientistas, investigadores, *designers*, consultores, engenheiros, juristas, músicos, produtores, realizadores e actores. Estes profissionais sempre existiram, mas a sua procura disparará no mercado de emprego da “sociedade da informação”. Os “analistas simbólicos” vendem o seu conhecimento no mercado global, conseguindo elevadas remunerações e retirando prazer da sua actividade profissional.

Para Peter Drucker (in Bóia, 2003: 57), reputado especialista em Gestão, os “trabalhadores do conhecimento” ou os “analistas simbólicos” necessitam de preencher dois requisitos: avançada escolarização e formação contínua. A primeira é necessária para acederem aos postos de trabalho do conhecimento; a segunda é fundamental para se manterem actualizados

No documento *Measuring Information Economy 2002*, publicado pela OCDE, é possível verificar que Portugal apresenta uma elevada taxa de penetração de bens e serviços em TIC, até superior à de alguns parceiros europeus mais desenvolvidos, nomeadamente ao nível das telecomunicações. Este indicador poderia apontar um percurso optimista para o nosso país na transição para a “sociedade da informação”. Contudo, a percentagem de profissionais ligados à informação e ao conhecimento é a segunda mais baixa da Europa Comunitária, logo a seguir à da Grécia. O nosso país apresenta-se

muito aquém da média europeia, e ainda mais distante da Holanda, o país com maior taxa de ocupação neste domínio.

Estará Portugal a caminhar para uma situação de “quase heresia” na qual o sobreenvolvimento tecnológico convive aiosamente com o subdesenvolvimento social? Não é objectivo deste estudo responder a esta indagação. Cabe-nos apenas constituí-la como uma preocupação que não deveremos perder de vista.

A necessidade de aumentar os níveis de escolarização e de literacia funcional entre a população portuguesa não é uma questão nova. Contudo, ganha maior dimensão e maior urgência de resolução na “sociedade da informação”, na qual “os analfabetos funcionais (...) serão aqueles que não dominam o novo alfabeto (das infotecnologias)” (Cádima, 1999: 93).

No entanto, não chega que os indivíduos acedam à informação disponível nas redes através da sua habilidade para operar com as TIC. É necessário, sobretudo, que esses mesmos indivíduos saibam o que fazer com a informação da qual dispõem, que a saibam interpretar com devido sentido crítico, que a saibam processar de acordo com os seus objectivos e que a saibam utilizar na produção de nova informação. Isto implica a posse de elevada competência comunicativa, entendida por Alves (2002: 85-86) como o uso, produção e interpretação de enunciados e discursos baseados não só na linguagem, como também noutros sistemas simbólicos como o gestual, o icónico ou o lógico-matemático. A competência comunicativa pode ser ainda entendida como a capacidade para utilizar de modo estratégico os recursos de comunicação para o alcance de objectivos pessoais e sociais (Craig *in* Alves, 2002: 88).

Sem a generalização de uma elevada competência comunicativa entre a população activa, muito provavelmente a utopia criada em torno da “sociedade da informação” não resultará na cidadania participativa que se espera, mas antes num novo cárcere, numa nova caverna de Platão. As imagens reflectidas no ecrã ditarão a realidade percebida pelos indivíduos, tal como as imagens reflectidas na parede da caverna constituíam a única realidade dos escravos aí aprisionados (Skilbeck, 1998: 41).

2. Formando “analistas simbólicos” em Portugal: um percurso por vezes difícil

Em Portugal, o aumento exponencial de estudantes que ingressam no ensino superior e o conseqüente aumento do número de activos altamente escolarizados permite-nos pressupor a criação de condições para uma evolução “informacional” da estrutura do emprego. Com efeito, saem todos os anos das Universidades e dos Institutos Politécnicos portugueses milhares de potenciais “analistas simbólicos”. Infelizmente, muitos não encontram ocupação compatível com as suas qualificações engrossando, assim, as estatísticas nacionais do desemprego.

Uma das respostas encontradas para atenuar o desemprego qualificado foi a oferta de acções de formação profissional dirigidas a este público, concebidas com o objectivo de adequar as competências adquiridas durante o percurso académico às reais necessidades do tecido empresarial.

Estas acções de formação arrancaram no início da década de 90 do século passado e desde aí registam elevada procura, não só por constituírem uma alternativa ao desemprego, como também por conterem no seu programa alguns meses de estágio em contexto real de trabalho. Esta parece ser uma iniciativa bem sucedida, já que é a partir desta experiência que muitos dos jovens encontram o seu primeiro emprego.

Contudo, os profissionais envolvidos nestas acções de formação desde os psicólogos responsáveis pela selecção dos candidatos, passando pelos coordenadores pedagógicos e pelos formadores, sem esquecer os orientadores de estágios, têm encontrado um conjunto de imprevistas dificuldades no seu trabalho. Muitos dos jovens inseridos nestas acções de formação apresentam um inesperado défice de competências básicas, nomeadamente ao nível do que se entende por competência comunicativa. Parece ser cada vez mais comum identificar, entre estes jovens, um conjunto de dificuldades nos seguintes domínios: *i*) selecção de informação pertinente; *ii*) análise e interpretação de informação; *iii*) aplicação por palavras próprias de informação recolhida; *iv*) produção e redacção de texto (ortografia e sintaxe); *v*) síntese de conteúdos extensos; *vi*) apresentação oral de trabalhos realizados; *vii*) argumentação com recurso à assertividade.

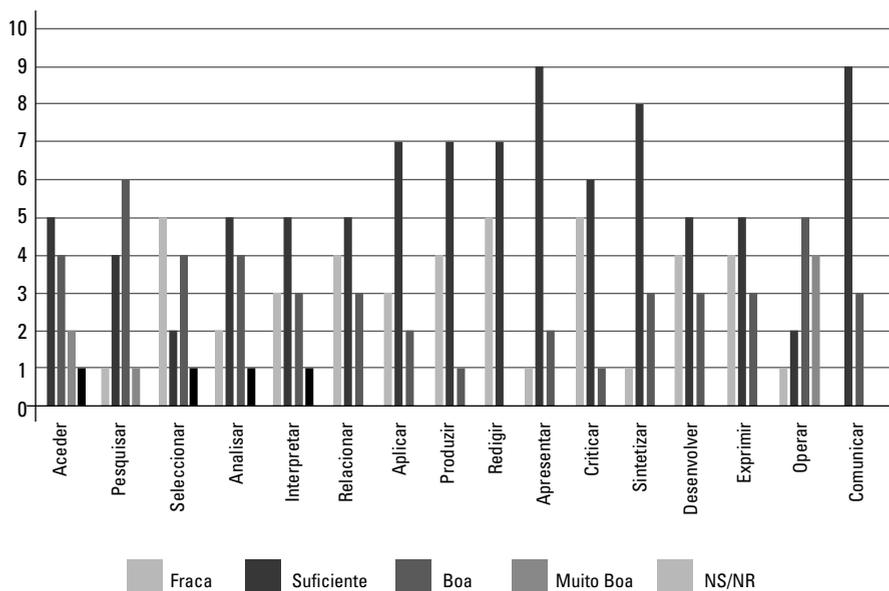
Curiosamente, os mesmos jovens revelam cada vez melhores competências no domínio das infotecnologias ao manifestarem elevada familiarização com a utilização destes novos dispositivos no seu quotidiano. Alguns chegam a afirmar a irrelevância da posse de algumas competências básicas, acreditando que a utilização das TIC lhes permite a supressão de défices a este nível. Exemplos disto são a utilização do corrector ortográfico digital na produção de texto, ou o recurso à cópia directa de informação recolhida na Internet.

A constatação destes factos configura uma preocupação que me parece pertinente no presente contexto de transição para a “sociedade da informação”: estarão os jovens saídos dos estabelecimentos de ensino superior preparados para assumir funções como “analistas simbólicos”? Estes jovens possuem a competência comunicativa requerida para responder aos desafios laborais da “sociedade informacional”? Ou, pelo contrário, serão candidatos, sem o saber, ao cárcere da nova caverna de Platão?

De forma a validar esta preocupação, foi administrado um questionário a doze profissionais que actuam no mercado da formação profissional, com experiência de trabalho com públicos qualificados, nomeadamente jovens recém-saídos do ensino superior. O instrumento de recolha de informação pretendia avaliar o nível de competência comunicativa atribuído a este público por parte dos profissionais inquiridos. Deste modo, a competência comunicativa mais genérica foi decomposta num conjunto de dezasseis dimensões analíticas, ou competências específicas, as quais deveriam ser classificadas numa escala com quatro opções de resposta: Fraca, Suficiente, Boa e Muito Boa. Os resultados apurados foram tratados estatisticamente e apresentam-se no Gráfico 1.

De modo a facilitar a interpretação destes resultados considera-se a soma dos totais contabilizados nas categorias “Fraca” e “Suficiente” como resultado negativo, enquanto a soma dos totais contabilizados nas categorias “Boa” e “Muito Boa” será considerada como resultado positivo.

Gráfico 1 – Nível de desempenho atribuído a jovens possuidores de formação superior em 16 competências específicas de comunicação



A análise dos resultados apresentados neste gráfico permite-nos aferir níveis de desempenho diferenciados nas dezasseis dimensões analíticas, constitutivas de uma competência comunicativa mais global para a “sociedade da informação”.

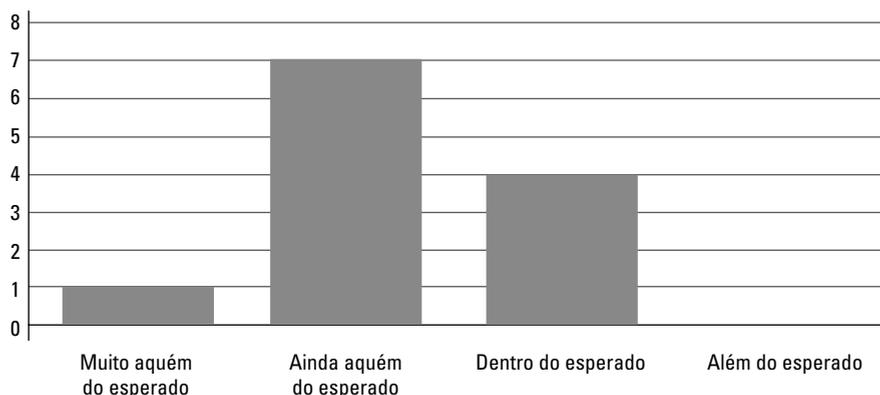
Assim, é possível verificar que as competências “aceder à informação” e “pesquisar informação” são classificadas com um desempenho positivo, o que já não acontece com a competência consequente, “seleccionar informação pertinente”. Esta foi considerada por sete dos doze inquiridos como alguém ou muito alguém do esperado.

As onze competências seguintes são igualmente avaliadas de modo negativo. São de enfatizar os resultados francamente alguém nas competências “produzir informação”, “redigir correctamente” e “criticar positivamente”. Aliás, do conjunto das dezasseis competências avaliadas, apenas três apresentam um resultado positivo: para além das duas acima mencionadas (“aceder à informação” e “pesquisar informação”), há ainda a referir a competência “operar com as TIC”. Esta foi a competência específica mais bem avaliada, com nove dos doze inquiridos a considerá-la “Boa” ou “Muito Boa” entre os jovens qualificados com quem trabalham.

O questionário administrado solicitava ainda a avaliação da competência comunicativa global com base nas expectativas pessoais dos inquiridos, para além de permitir a realização facultativa de um comentário sobre este assunto.

Os resultados da avaliação da competência comunicativa global podem ser analisados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível de competência comunicativa global atribuído a jovens possuidores de formação superior



Como é possível verificar, oito dos doze elementos que constituem a amostra consideraram que a competência comunicativa global dos jovens com quem trabalham fica aquém do esperado.

Seis dos inquiridos aproveitaram a oportunidade para tecer um comentário sobre esta problemática. A análise do conteúdo desta informação permite-nos identificar quais os défices que mais preocupam estes técnicos: dificuldades de expressão oral e de articulação do discurso, fraca capacidade de escuta activa e de interpretação e baixo desempenho na expressão escrita. As causas que estão na origem destes défices são percebidas de modo diferente pelos diversos respondentes. Estas passam pela deficiente preparação nestes domínios nos diferentes níveis de ensino, pela crescente utilização das TIC como meios de substituição da comunicação presencial, e pela persistência de uma concepção exclusivamente relacional da competência comunicativa. Muitos jovens acreditam que o “bom comunicador” é aquele que possui extroversão, espontaneidade e autoconfiança. Deste modo, não se apercebem da necessidade de treino de competências mais diversificadas, nomeadamente nos domínios cognitivo e operativo, para a posse de uma efectiva competência comunicativa.

Ao mesmo tempo, esta ainda não é compreendida pelos jovens como uma poderosa ferramenta de trabalho, essencial para o seu sucesso profissional e para um elevado desempenho das organizações.

Os resultados da avaliação realizada pelos inquiridos à competência comunicativa possuída por jovens recém-licenciados parecem confirmar a pertinência da questão científica proposta neste estudo: estarão estes jovens preparados para assumir funções como “analistas simbólicos” numa “sociedade da informação”?

3. Estudo de avaliação da competência comunicativa possuída por dois grupos de jovens recém-licenciados: os casos “Assessores Empresariais” e “Técnicos do Ambiente”

Até ao momento, foi apenas avaliada a impressão de profissionais na área da formação profissional que trabalham com jovens recém-licenciados, sobre o nível de competência comunicativa possuída por este público.

De modo a responder à questão científica deste estudo, interessa agora avaliar a efectiva competência comunicativa, bem como a competência de utilização das TIC, dos jovens que saem do ensino superior, através da realização de uma investigação no terreno. Assim, foram seleccionados, para a realização de estudos de caso, dois grupos de licenciados. Estes constituem as turmas de dois cursos promovidos por uma associação empresarial e cujo início se deu em Setembro de 2003: os “Assessores Empresariais” (A.E.) e os “Técnicos do Ambiente” (T.A.).

Os dois grupos constituem o objecto de dois estudos de caso que seguiram a seguinte metodologia:

- a) Observação participante de 40 horas de formação (módulos “Sessões de integração e dinamização do grupo” e “Métodos de gestão de projectos”);
- b) Entrevista ao formador do módulo “Alfabetização tecnológica”;
- c) Entrevista à coordenadora pedagógica dos cursos;
- d) Análise das falhas cometidas pelos formandos na elaboração de uma síntese do módulo “Métodos de gestão de projectos”.

Procurar-se-ão, a partir dos resultados destes estudos, pistas que nos permitam esboçar uma resposta à nossa questão científica.

3.1. Caso “Assessores Empresariais”

O grupo A.E. é composto por dezasseis formandos – dez raparigas e seis rapazes – com idades compreendidas entre os 23 e os 32 anos. Destes, onze procuram o seu primeiro emprego, dois são desempregados de curta duração e três são desempregados de longa duração. As formações de base destes jovens variam entre a Economia (2), a Gestão (5), as Relações Internacionais (4), as Ciências Sociais (4) e Professores do Ensino Básico (1). A grande maioria (11) reside na Área Metropolitana do Porto, havendo alguns residentes no Vale do Sousa (1), no Entre Douro e Vouga (1) e na Região Centro (3).

Este grupo revelou-se, desde o primeiro dia, muito interessado e participativo. No primeiro módulo do curso – “Sessões de Integração e Dinamização do Grupo” – todos os elementos trabalharam com entusiasmo nas diversas propostas que lhes foram colocadas: elaboração do perfil profissional do “Assessor Empresarial”, identificação do contributo de cada área disciplinar representada para a formação do “Assessor Empresarial” e realização de duas dinâmicas de grupo. São de enfatizar as dificuldades reveladas pela generalidade dos formandos na realização do primeiro trabalho, devido ao facto de desconhecerem o conteúdo da profissão para a qual se estavam a preparar. Estas dificuldades foram ultrapassadas com o apoio da formadora e com a consulta de sites na Internet.

Ao longo da realização destes trabalhos, foi possível observar a dificuldade de vários elementos na estruturação e organização de documentos. O recurso à cópia directa de informação recolhida na Internet foi identificado como a “ferramenta de trabalho” privilegiada por dois dos formandos. Observaram-se, ainda, dificuldades de expressão oral e de argumentação durante a exposição dos trabalhos por parte de dois elementos.

No último módulo do curso, “Métodos de gestão de projectos”, as tarefas propostas, após a devida introdução teórica, consistiram na identificação de problemas em duas realidades organizacionais sob o formato de “casos práticos”. A partir da identificação dos problemas, os formandos deveriam realizar um diagnóstico e um plano de acção para a resolução dos problemas identificados.

O grupo continuava tão interessado e participativo como no início da formação, três meses antes. Contudo, alguns formandos revelaram pobreza vocabular e dificuldades semânticas na formulação escrita dos problemas identificados.

Apenas uma formanda não soube como apresentar o documento final do primeiro dos casos práticos, entregando um relatório com erros ortográficos intencionais, de modo a imitar o sotaque característico da cidade do Porto. Quando confrontada com o facto de um documento de trabalho não dever conter esse tipo de abordagem, a formanda defendeu-se com a necessidade de introduzir humor em contextos de trabalho. No entanto, não repetiu a façanha na entrega do relatório do segundo caso prático.

No final deste módulo, foi pedido aos formandos que elaborassem em casa uma pequena síntese (duas a três páginas) do conteúdo dos “Métodos de gestão de projectos”. Foram dadas todas as indicações sobre os objectivos deste trabalho, bem como sugestões para a estruturação do documento. A entrega desta síntese foi marcada para daí a um mês, altura em que se realizou uma reunião de coordenação dos estágios.

Somente seis formandos entregaram a síntese pedida. Uma análise atenta ao conteúdo das seis sínteses permitiu a seguinte avaliação final.

Quadro I – Resultados da avaliação realizada às sínteses entregues por seis formandos do grupo A.E.

	Documento extenso	Documento incompleto	Cópia de outra informação	Erros ortográficos	Erros de estrutura frásica	Incoerência de discurso	Sínteses bem elaboradas
Frequência (n.º de documentos)	2	0	2	0	3	1	2

Os resultados da avaliação das seis sínteses elaboradas pelos formandos revelam que menos de metade destas (2) cumpriam os objectivos inicialmente definidos. Dois dos documentos não constituíam uma síntese devido à sua extensão. Em dois casos verificou-se o recurso à cópia directa do conteúdo de um site da Internet sobre a matéria em causa. Três das sínteses apresentaram erros de estrutura frásica (sintaxe) e uma revelou incoerência de discurso.

Segundo a coordenadora pedagógica do curso, não obstante os défices identificados a alguns dos elementos do grupo, os A.E. foram considerados um grupo com desempenho acima da média, por todos os formadores.

As competências deste grupo no domínio da utilização das TIC foram avaliadas positivamente pelo formador do módulo “Alfabetização tecnológica”. Apenas uma pequena minoria chegou à formação com défices de competências nesta área. Todavia, esses défices foram rapidamente ultrapassados pelos formandos em causa. No final do módulo, e segundo o formador, todos os formandos possuíam boas competências neste domínio.

A primeira conclusão que se pode tirar deste estudo de caso é que, se todos os formados do grupo A.E. possuem elevada competência para operar com as modernas infotecnologias, o mesmo já não se passa ao nível do que se entende por competência comunicativa. Alguns dos formandos não parecem estar ao nível dos desafios que o mercado de emprego da “sociedade da informação” lhes irá colocar. E o pior é que nem sequer se apercebem disso.

3.2. Caso “Técnicos do Ambiente”

O grupo T.A. foi constituído também com dezasseis elementos – doze raparigas e quatro rapazes – com idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos. As licenciaturas representadas neste grupo vão da Química (2) à Biologia (1) e das Ciências do Ambiente (4) a diversos ramos da Engenharia (9). As áreas de residência destes jovens são também diversificadas: Área Metropolitana do Porto (8), Vale do Ave (2), Alto Minho (1), Vale do Sousa (1), Entre Douro e Vouga (1) e Alentejo (3). Neste grupo, nove dos formandos procuram o primeiro emprego, cinco são desempregados de curta duração e dois são desempregados de longa duração.

Este grupo revelou-se, desde o início, interessado, mas menos entusiasmado e participativo que os A.E. A observação do desempenho dos T.A. nas “Sessões de Integração e Dinamização do Grupo” permite-nos afirmar que se trata de um grupo com maior produtividade, embora com resultados mais superficiais que os dos colegas da outra turma. Neste primeiro módulo, tal como acontecera com os A.E., foi-lhes pedida a elaboração do perfil profissional do “Técnico do Ambiente”, a identificação do contributo de cada área disciplinar representada para a formação do “Técnico do Ambiente” e a participação em três dinâmicas de grupo. Recorde-se que os A.E. apenas tinham tido tempo de realizar duas dinâmicas. Os T.A. não encontravam dificuldades de maior na execução das tarefas que lhes foram propostas, revelando conhecer bem o conteúdo da profissão à qual se propunham aceder. São de enfatizar, contudo, resultados demasiadamente sintéticos quase tocando a superficialidade. Neste grupo não foi identificado o recurso à cópia directa de informação recolhida na Internet. Todavia, observaram-se algumas dificuldades durante a exposição oral dos trabalhos: erros ortográficos nos acetatos de suporte à apresentação, deficiente expressão oral e baixo poder de argumentação.

No módulo “Métodos de Gestão de Projectos”, as tarefas propostas ao grupo foram essencialmente as mesmas que haviam sido propostas aos colegas dos A.E.

O grupo manifestava-se cansado e saturado da rotina de três meses de formação intensiva. Apesar disto, apreendeu bem os conceitos expostos pela formadora, revelando-se expedito na realização dos casos práticos. Tal como nos A.E., alguns formandos revelaram pobreza vocabular e dificuldades semânticas na formulação escrita dos problemas identificados.

De um modo geral, poder-se-á afirmar que o grupo manteve as características iniciais: rapidez na produção de trabalho, embora sempre com resultados algo superficiais.

No final deste módulo, e tal como havia acontecido com o grupo anterior, foi pedido aos formandos que elaborassem uma pequena síntese das matérias trabalhadas. Foram igualmente dadas todas as indicações sobre os objectivos e a estruturação do documento. Também esta síntese foi entregue passado um mês, por ocasião da reunião de coordenação dos estágios.

Ao contrário do que havia acontecido com o grupo A.E., em que apenas seis dos formandos entregaram a síntese solicitada, todos os elementos deste grupo entregaram o trabalho. A avaliação do conteúdo das dezasseis sínteses permitiu a elaboração do Quadro II.

Quadro II – Resultados da avaliação realizada às sínteses entregues por dezasseis formandos do grupo T.A.

	Documento extenso	Documento incompleto	Cópia de outra informação	Erros ortográficos	Erros de estrutura frásica	Imprecisão de conceitos	Incoerência de discurso	Sínteses bem elaboradas
Frequência (n.º de documentos)	2	7	4	5	3	2	3	4

Os resultados da avaliação das dezasseis sínteses elaboradas pelos T.A. revelam que a grande maioria dos formandos ficou aquém dos objectivos inicialmente definidos. Apenas um quarto dos formandos apresentou sínteses bem elaboradas. Dois dos documentos não constituíam uma síntese devido à sua extensão. Sete sínteses apresentavam-se incompletas. Em quatro casos verificou-se o recurso à cópia directa do conteúdo do manual entregue ou de um site da Internet sobre a matéria em causa. Cinco documentos exibiam erros ortográficos, enquanto três das sínteses apresentaram erros de estrutura sintáctica. Finalmente, dois trabalhos apresentavam imprecisão de conceitos e três revelaram incoerência de discurso.

A coordenadora pedagógica do curso considera que os T.A. apresentam um desempenho dentro da média observada nos grupos com os quais tem trabalhado. Tem, no entanto, a enaltecer qualidades como a responsabilidade e a diplomacia no tratamento de questões, quase sempre raras nos grupos de formação.

Já as competências dos T.A. no domínio das novas infotecnologias foram avaliadas pelo formador do módulo “Alfabetização tecnológica” como “muito boas”. Todos os elementos do grupo iniciaram o módulo revelando elevada competência na utilização de

computadores e de diversos softwares informáticos. A navegação na Internet também não constituía novidade para estes jovens. O módulo serviu para explorar o potencial de utilização de várias ferramentas informáticas já dominadas pelos formandos.

Deste estudo de caso é possível concluir que todos os formandos do grupo possuem elevada competência para operar com as modernas infotecnologias. Aliás, já a possuíam antes do ingresso no curso T.A. Contudo, têm muito que trabalhar para igualar este desempenho ao nível do que se entende por competência comunicativa.

Infelizmente, a grande maioria julga que nas profissões de natureza científica e tecnológica, como é o seu caso, esta competência não é relevante. Desconhecem que na “sociedade da informação” “(...) dominar o português também é obrigatório, seja o profissional um escritor ou um matemático” (Neves, 1997:12).

4. Discussão dos resultados dos estudos de caso

Os resultados obtidos nos dois estudos de caso realizados apontam para a necessidade de reformulação de estratégias e de itinerários pedagógicos dos vários níveis de ensino, no que respeita ao treino e ao desenvolvimento de competências de comunicação.

Apesar de os estudos realizados incidirem sobre um grupo considerado mediano e um grupo considerado acima da média, os resultados da avaliação da competência comunicativa detida por estes jovens configuram um conjunto de preocupações a não perder de vista.

Uma parte significativa dos sujeitos que constituem os dois grupos revelou dificuldades em diferentes dimensões analíticas da competência comunicativa, como na produção de texto com recurso a palavras próprias, na correcta redacção em língua portuguesa e na correcta apreensão e utilização de conceitos. São ainda de notar a incapacidade de síntese, a “hipersimplificação” de conteúdos e as dificuldades de expressão oral por parte de alguns destes jovens. E não esqueçamos que falamos exclusivamente de jovens possuidores de uma formação superior.

Num mercado de emprego global, flexível e competitivo como se prevê que venha a ser o mercado de emprego da “sociedade da informação”, Portugal parece não dispor de suficientes candidatos de qualidade ao exercício da função de “analista simbólico”. Muitos dos jovens saídos das nossas Universidades e dos nossos Politécnicos parecem não estar preparados para o exigente mundo do trabalho da “sociedade da informação” por não possuírem a elevada competência comunicativa que lhes irá ser solicitada.

Todavia, ao nível da utilização das TIC o cenário parece bem diferente: todos os formandos dos grupos em estudo revelaram possuir boas aptidões e grande predisposição para melhorar as suas competências a este nível.

A manutenção desta tendência deverá, muito provavelmente, conduzir-nos em direcção a uma “sociedade da informação” mais tecnológica que intelectual.

5. Conclusões

As competências deste “trabalhador da informação” resultam da sua formação, do acesso aos fluxos nos quais circulam a informação e o conhecimento e da sua capacidade de os perceber e de os organizar.

Se na “sociedade da informação” o processamento e a manipulação de símbolos (imagens, sons e mensagens) se tornam nos factores críticos de produtividade e de competitividade dos sistemas económicos, há que ter em atenção que as questões da literacia e do pensamento crítico não podem ser subvalorizadas face ao domínio das infotecnologias nos sistemas educativos.

Para tal, “devemos recordar que os estudantes ainda necessitam de estudar, de reflectir, de analisar, de trabalhar em grupo e de lidar com o espaço real do mesmo modo que com o ciberespaço” (Skilbeck, 1998: 34). Com efeito, os ecrãs não podem substituir a leitura de livros, as experiências virtuais não podem substituir as experiências laboratoriais e os trabalhos de campo e, sobretudo, a comunicação à distância não podem substituir as relações presenciais. Convém não esquecer que “apesar de toda a excitação e fascínio da manipulação das imagens multicoloridas no ecrã de cada um, a vida cultural, social e económica não se adquire adequadamente através do teclado de um computador” (Skilbeck, 1998: 34).

Assim, sugere-se que se trabalhe mais e melhor, em todos os níveis de ensino, aquilo que se entende por competência comunicativa. Todavia, este trabalho deverá ser sempre realizado sem esquecer que a competência é indissociável da pessoa que a possui (Le Boterf, 2003: 11). Para isso, dever-se-á apelar a estratégias de exploração reconstrutiva, inspiradas no modelo humanista, que se propõem como uma alternativa às tradicionais estratégias informativo-instrutivas. Enfatizando o “desenvolver” e a multidimensionalidade da competência a trabalhar, estas estratégias apelam à (re)construção activa dos significados pessoais e sociais da comunicação, à autonomia do sujeito no processo de construção de si próprio e à redefinição contínua da relação do sujeito com o mundo (Menezes & Campos, 1996: 93).

Esta estratégia pedagógica aplicada ao desenvolvimento da competência comunicativa parece poder produzir bons efeitos, já que “não há uma única maneira de ser competente em relação a um problema ou situação, nem há somente um comportamento observável correcto” (Le Boterf, 2003: 12).

O processo de Bolonha, apesar de bem intencionado, não irá, provavelmente, produzir melhorias significativas a este nível. As grandes finalidades deste processo passam pelo aumento da competitividade dos sistemas de ensino superior na Europa, e a promoção da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados no espaço europeu. Mas o seu princípio normativo de harmonização das estruturas de ensino superior em toda a Europa pode vir a não corresponder às necessidades sentidas localmente, bem como a espartilhar a criatividade pressuposta na utilização de estratégias de exploração reconstrutiva.

Esperemos que o amplo debate criado em redor deste processo nos ofereça pistas para uma “normalização” que compreenda a inovação pedagógica.

Bibliografia

- Alves, A. (2002). “Competência social e competência comunicativa”, in Miranda, J. B. e Silveira, J. F. (orgs.), *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século*. Lisboa: Vega.
- Bóia, J. M. P. (2003). *Educação e Sociedade: Neoliberalismo e os desafios do futuro* (1.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cádima, F. R. (1999). *Desafios dos Novos Media: A nova ordem política e comunicacional* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Junqueiro, R. (2002) *A Idade do Conhecimento: A nova era digital* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Leclerc, G. (1999/2000). *A Sociedade de Comunicação: Uma abordagem sociológica e crítica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Littlejohn, S. W. (1978/1988). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Marques, R. (1998). “Os desafios da sociedade da informação”, in *Na Sociedade da Informação: O que aprender na escola?* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Mattelart, A. (2001/2003). *Histoire de la société de l'information* (2.ª ed.). Paris: Ed. La Découverte.
- Menezes, I. & Campos, B. P. (1996). “Educação, desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania”, in *A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*, Algarve: SPCE, pp. 91-97.
- Neves, J. A. (1997). “Tendências revelam o perfil das profissões do futuro”, in *Dirigir*, n.º 52, pp. 11-12.
- Petrella, R. (2002). “Le devenir de l'éducation et de la formation. Les cinq pièges de politiques actuelles”, in Miranda, J. B. e Silveira, J. F. (orgs.), *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século*. Lisboa: Vega.
- Sousa, H. (2004). Recensão da trilogia “A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura”. *Comunicação e Sociedade* (no prelo).
- Skilbeck, M. (1998). “Os sistemas educativos face à sociedade da informação”, in *Na Sociedade da Informação: O que aprender na escola?* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação* (1.ª ed.). Porto: Ed. Afrontamento.
- Watzlawick, P. et al. (1967/sd). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Webster, F. (1995/1999). *Theories of Information Society* (4.ª ed.). London: Routledge.

A produción informativa dos soportes tradicionais na era dixital

José Sixto García*

Resumo

Na Sociedade da Información e do Coñecemento os medios de comunicación tradicionais víronse obrigados a acometer cambios para atender as novas demandas sociais de información nos distintos soportes. Pero mentres que os medios tradicionais redefinen o seu papel, os novos medios cobren unha nova parcela dentro do sistema comunicativo grazas ás novas tecnoloxías da información que trouxeron con elas novas necesidades para o xornalismo.

Os xornalistas tamén teñen que mudar hábitos e rutinas de traballo para que as informacións que preparan ofrezan algo máis ao cidadán ca simple descrición dos feitos que, por outra banda, xa non é preciso agardar ao día seguinte para atopala porque a información se difunde case ao tempo que se produce. O xornalista deixou de ser imprescindible pola súa capacidade para recoller e organizar os feitos. Agora a súa presenza faise obrigada pola súa facultade para interpretar e contextualizar os acontecementos, indo máis aló da anécdota e explicando as causas, as consecuencias e os efectos, valorando como os antecedentes repercuten no presente e como poden condicionar o futuro.

Palabras clave: Sociedade da Información, xornalista, noticia, interpretación

Convivir non implica suprimir

Internet é unha revolución. O lector converteuse nun ente interactivo que é quen de seleccionar a información da súa preferencia indo dun sitio para outro e amais ten potestade para expresar publicamente as súas opinións. O público abandonou o papel pasivo do receptor de noticias para transformarse nun ente proactivo que busca, selecciona e discrimina información. Este actor ten agora posibilidade de crear os seus propios espazos de opinión que poden rematar por influír nos medios ou mesmo nos círculos de decisión

* Departamento de Ciencias da Comunicación, Universidade de Santiago de Compostela (josesixtogarcia@hotmail.com).

e opinión. Non é xornalismo, pero establécese un novo diálogo comunicativo en que o xornalismo non pode estar ausente.

Vivimos nunha sociedade en rede e esa rede, Internet, centra as maiores posibilidades de comunicación que existen. A era dixital non supón a necesidade de escoller entre unha cousa ou a outra, senón que suscita todo o contrario, é dicir, a convivencia de ambas as dúas. Non é a fin do xornalismo, senón unha nova panorámica en que se esixe un xornalista máis formado e posuídor dun coñecemento máis universal. Se mudaron a industria e a sociedade, tamén debe mudar a actividade profesional para que a produción se axuste ás esixencias da demanda. Trátase de cambios e non de enterros. O perfil do xornalista de hoxe ha de responder ao dunha figura altamente cualificada, capacitada e formada para solventar con éxito a súa actividade, que continúa sendo a de mediar na sociedade.

A información preséntase en soportes e formatos distintos, chega por diferentes vías e canles e preparada para atender as demandas duns usuarios que elixen á carta. Son sobre todo as xeracións máis novas ás que máis lles custa entender un concepto de comunicación que se afaste desta converxencia mediática que, en última instancia, caracteriza a Sociedade da Información e o Coñecemento.

O público deixou de confiar nunha única fonte informativa, á que lle confería o estatus de autorizada e dificilmente discutible. A preferencia por informarse á carta a través da Internet é imparabile, pero malia todo, séguese valorando moito a información que proporcionan os medios de información tradicionais que se consideran fiables, precisos e fidedignos. Os xornais electrónicos, pola súa parte, loitan por acadar a exclusiva e a axilidade informativa.

A evolución dos medios de comunicación precisa da creación de ferramentas de traballo e de instrumentos comunicativos máis sofisticados para transmitir información de calidade no menor tempo posible. Por un lado, facilítase o labor informativo e, por outro, esíxense mecanismos máis complexos. Certo é, pois, que as tecnoloxías actuais facitan as cousas, pero tamén que non suprimen as desigualdades económicas nin as canles de acceso á información entre as xentes e os lugares nin tampouco aseguran que os cidadáns estean máis e mellor informados. Complementan, pero non poden ser excluíntes, nun mercado actual que se define por se cambiante e competitivo.

Porén, a principal diferenza entre ambos os dous tipos de medios radica en pouco máis ca no soporte. Mentres que o xornalismo tradicional continúa sendo un material tanxible, o xornalismo *online* require da nova tecnoloxía dixital para poder ter acceso a el. Con todo, é innegible que os avances tecnolóxicos permiten que a comunicación sexa máis eficaz e máis eficiente do que o fora antano. A máis medios, maior capacidade de elección por parte do receptor e a máis variedade informativa, maiores posibilidades de selección da información.

Ningún medio exclúe a outro, senón que todos se necesitan na medida en que actúan como fonte de contraste e garantía de obxectividade para o usuario. O bo sería aproveitar os recursos da tecnoloxía para facer un xornalismo de calidade e que, por tanto, satisfaga tanto o público xeralista coma a aquelas audiencias segmentadas – cada día máis frecuentes – ás que se dirixa. O futuro do xornalismo dependerá do xornalista, xa

que na medida en que sexa capaz de comprender o mundo que o arrodea poderá elaborar traballos útiles que teñan valor para o público.

Esixencias para unha boa convivencia

No panorama mediático actual prodúcese unha convivencia dos medios ou soportes tradicionais – prensa, radio e televisión – cun novo medio dixital – a Internet. Este novo medio converteuse en fonte de información para milleiros de cidadáns, especialmente para os mozos. A información *on line* gáñalle a batalla aos medios tradicionais na instantaneidade e rapidez coa que se transmite a información, posto que se eliminaron por completo os lindes espazo-temporais, de modo que a información se difunde case ao tempo que se produce.

A última revolución tecnolóxica acaecida no eido da comunicación enriqueceu o panorama mediático coa aparición dun novo medio que podemos denominar *on line* e que ten a súa máxima expresión na Internet. Este medio converteuse nunha nova plataforma para a publicación dixital das edicións dos xornais, polo que se dá unha coexistencia da prensa no medio ou soporte tradicional (o papel) e mais no medio *on line*, o que esixe unha reflexión sobre as condicións en que se produce esta convivencia, o punto en que se atopa e a súa proxección de cara ao futuro máis inmediato.

Malia todo, é evidente que a prensa escrita sobreviviu ao novo medio e que o fai cunha fortaleza insospeitada. Nin a radio no seu día nin a televisión décadas máis tarde, nin sequera agora a Internet, provocaron ese ‘adeus á imprenta’ que algúns profetas da comunicación anunciaron anos atrás. Aínda así, continúan existindo dúbidas e temores acerca da supervivencia do medio no novo transcorrer da comunicación.

Paralelemente e malia ao que algúns estudosos da comunicación pronosticaran, os medios de sempre en xeral e a prensa escrita en particular seguen presentes na esfera da comunicación, aínda que algúns xornais viron diminuír as súas vendas de xeito considerable nos últimos anos. A competencia da información dixital fronte á impresa é cada vez máis forte.

A solución está, pois, en buscar unha alternativa diferente que permita ao lector atopar no produto que ten mercar algo distinto do que pode conseguir gratuitamente. Trátase de facer algo máis ca noticias, isto é, defender un xornalismo moito máis analítico, valorativo, interpretativo e mesmo de pensamento e punto de vista do profesional sobre o acontecemento.

Xa non abonda coa regra das 6w’s, senón que o xornalismo de hoxe ten que ofrecer algo máis. Noutras palabras, posto que a prensa escrita xa non pode competir por conseguir a primicia informativa, deberá compensar o lector cunha información moito máis profunda e contextualizada do que o facía antano. O xornalista ha de rescatar aquilo que puidera terse perdido da información orixinal e dar detalles da personalidade, o ambiente e os antecedentes que aínda non viron a luz; determinar onde está o comezo do feito, situalo no tempo e no espazo, determinar cales son os seus paralelos e que diferenzas pode enxendrar ao respecto deles; comprobar se se trata dun feito illado ou se é o primeiro indicio dun cambio histórico e entregar todas as posibilidades existentes acerca do que poida

ocorrer. Trátase, xa que logo, dun xornalismo exercido sobre a base da reflexión, en que a información é transmitida do modo máis completo posible e en profundidade, posto que se trata de establecer e expoñer o problema creado polo feito, elemento estrutural básico do acontecemento. Non importa tanto o que pasou, senón que significa o que pasou.

Por este motivo, cómpre profundizar na achega que a prensa escrita pode ofrecer á actividade informativa no día de hoxe, cando se abren múltiples horizontes para o xornalismo máis analítico e interpretativo – e tamén moito máis especializado –, onde a experiencia da prensa segue sendo decisiva.

A aparición dos medios dixitais e o uso das redes de comunicación supuxeron o nacemento dunha linguaxe propia que posúe unhas características específicas e que abrangue contidos diferentes aos dos medios tradicionais. Non só se romperon os condicionantes do tempo e o espazo, senón que tamén mudou o modo de presentar e distribuír os contidos informativos. A prensa dixital goza das vantaxes da inmediatez e a instantaneidade das que carece o produto tradicional que require ser impreso, transportado, distribuído e mercado nun punto de venda concreto.

A Internet presentouse coma o medio ideal que ofrecía dentro das súas capacidades tecnolóxicas un feixe de vantaxes que antes eran atribuídas a outros medios por separado. Pronosticouse coma a prensa en liña, a rapidez dunha axencia de noticias, a actualidade da radio e a transmisión en vivo da televisión. Chegou a pensarse que a rede ía poñer fin aos caducos medios, pero non foi así e parece que tampouco o será, cando menos no futuro máis próximo.

Porén, este xurdimento dos novos medios non significa necesariamente a morte dos xa existentes, pero é certo que introduce modificacións nos consumos, na inversión publicitaria e nos valores de identidade sobre os que se asenta cada un dos soportes.

Esta nova fórmula implica tamén cambios no labor profesional tanto dos xornalistas coma das axencias e os gabinetes. Se é mester do xornalista converterse en analista tamén lles corresponde a estoutras organizacións elaborar e preparar informacións moito máis analíticas e profundas cas que fan normalmente.

Con todo, este tipo de xornalismo – interpretativo, de análise, profundo, de pensamento e punto de vista – pode aproveitar tamén todas as posibilidades e vantaxes que ofrece a rede para desenvolverse. Non se trata dunha modalidade exclusiva da prensa impresa, senón que un dos grandes retos aos que se enfronta é o de converterse tamén en *modus operandi* da información dixital. O obxectivo estará conseguido no momento en que os xornalistas sexan capaces de elaborar análises coa mesma rapidez coa que escribían as noticias.

Factoría informativa para a era dixital

O lector ou o espectador de hoxe é máis esixente do que o fora nunca, como un lector mulimediático e multisportes que é consciente de que para coñecer aquilo que realmente lle interesa necesita comparar versións de distintos xornais, emisoras, canles, sitios xornalísticos da rede e, malia todo, non lle concede a ningunha versión publicada o estatuto de completa e definitiva.

Estamos sendo partícipes dun cambio nas tendencias da información dos mozos, e non tan mozos, e a Internet segue gañando terreo á prensa tradicional. Quérese dicir que neste novo escenario os medios tradicionais son os claramente prexudicados e a raíz é, pois, a Internet.

En xullo de 2006 coñeciamos a noticia do peche da edición impresa da revista para mozos *Teen People*. A editora da publicación manifestou a súa intención de evolucionar no mercado *online* e que a decisión supoñía un gran reto para o medio, que viu a luz por primeira vez en 1998 e que presenciou unha caída dos seus ingresos de case un 15% durante o primeiro semestre de 2006, segundo datos da Publishers Information Bureau.

Telecinco emprendeu dentro de ‘12 meses, 12 causas’ unha campaña destinada a fomentar a lectura da prensa diaria. Co lema “*ponte al día, lee el periódico y comprende mejor el mundo*” a campaña pretende facer entender aos espectadores que a través da consulta da prensa diaria se pode desenvolver unha capacidade analítica e crítica da actualidade. O obxectivo final é a loita contra a desinformación da xuventude, que mostra datos alarmantes segundo as conclusións extraídas do Libro Blanco da Prensa Diaria 2007. O libro sinala que “apenas un 26% de la población femenina es lectora de periódicos, frente al 47% de los hombres. La desinformación se agrava aún más entre los jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, cuya proporción de lectores es tan sólo del 25%”, mentres que “los lectores digitales de entre 14 y 34 años representan el 58% de los lectores totales, frente al 35% equivalente en los diarios de papel.” Isto non quere dicir que os mozos xa non se informen, senón que xa non adoitan mercar a prensa para facelo, soen optar polos gratuítos e a Internet. As xeracións de antes estaban afeitas a mercar o xornal todas as mañás, pero agora calquera cidadán pode atopar na rede toda a información que necesite.

O que ocorre é que os xornalistas cada vez están tendo maior dificultade á hora de ‘vender as noticias’, sobre todo entre os lectores menores de 55 anos, debido a que a información está dabondo dispoñible – en moitos casos de xeito gratuito – para todo usuario que desexe achegarse a ela. A ameaza da Internet pode ser mesmo maior ca que produciron a radio e a televisión no seu día.

Agora as noticias non só chegan rapidamente, senón que ademais chegan de balde. Xa non é preciso agardar á mañá seguinte para ler o titular na primeira plana do xornal porque agora o titular escríbese e difúndese case á vez que se produce o feito. Que os xornais non poden competir coa rede na instantaneidade da información é, pois, evidente. Por iso, os xornalistas poderían intentar facer e vender algo máis ca noticias. Así as cousas, para moitos xornalistas xorde a dúbida de que facer.

Que facer?

Lonxe do mimetismo informativo que provoca o xornalismo feito nos despachos grazas ás axencias de noticias, unha primeira saída pode atoparse na maior implicación por parte do profesional en que a calidade do produto se deba, en boa medida, ao grao de diferenciación que demostre con respecto ao que ‘os colegas’ fan. É dicir, volve estar de

moda que sexa o xornalista quen busque a noticia e non que a noticia busque o xornalista. Pero, por outro lado, o receptor quere información, pero tamén análise, interpretación e mesmo opinión sobre os feitos.

O xornalista non se fai imprescindible pola súa capacidade para recoller e organizar os feitos, senón pola súa facultade para interpretalos e contextualizalos, indo máis aló do simple feito e explicando as causas, as consecuencias e os efectos, valorando como os antecedentes (*background*) repercuten no presente e como poden condicionar o futuro. Unha das maiores preparacións que esixe o exercicio moderno do xornalismo é unha maior e mellor capacidade para relacionarse e negociar coas fontes da información, o que asegura a retroalimentación constante do xornalista, eliminando así a clásica dependencia das canles oficiais, sinalada por Gaye Tuchman (1983) ao describir o proceso típico de produción da noticia.

Esta realidade é tan forte ata o punto de que a antiga competencia que se daba entre os xornalistas en canto á velocidade para atopar a primicia informativa do día desprazouse hoxe cara ao marco das fontes da información, os contextos e os arquivos. Coa información soa non abonda, os lectores botan en falta ademais a análise, a interpretación, a valoración e mesmo a opinión do profesional sobre o acontecemento.

Recorrer exclusivamente ás informacións de axencia ten un efecto devastador no resultado, é dicir, pouco ou nada se distinguirán as noticias deste ou daquel xornal. A clave está, entón, na diferenza que aporta a análise dos feitos.

Cando Levine asumiu o control do *Times Herald Record* en 1999 fíxolles aos reporteiros unha petición, que lles ofrece sen aos lectores a súa análise intelixente. Non se trata, pois, de prestar atención ao feito de que un concelleiro convoque un roda de prensa, senón de matizar o que iso significa. Sinala Levine que cando os xornalistas saben tanto do feito coma as súas fontes é entón cando son capaces de atoparlles significado. Noutras palabras, trataríase de analizar todos e cada un dos puntos que conforman o acontecemento, de modo que ao final o xornalista sexa quen de unir todos eses puntos e definir unha liña que é igual ao sucedido, á realidade.

Interpretar non é explicar. Diezhandino e Coca diferencian claramente entre unha cousa e a outra. “Explicar é dicir o que pasou” mentres que interpretar implica “anализar o que supón o que pasou” (Diezhandino e Coca, 1992: 107). A explicación require, por tanto, causas, datos obxectivos, probados ou comprobados e inquestionables, en canto demostrables. A interpretación busca as claves do acontecer baseadas na experiencia e nos coñecementos do intérprete.

Conseguir o significado dos feitos esixirá mirar máis aló das roldas de prensa e dos comunicados, contactar con fontes ben informadas, acudir a máis e diversas fontes, pasar máis tempo cos implicados e cos afectados, mellorar as ideas das historias e mesmo as propias historias e, en definitiva, manter esa ambición de querer saber máis do que xa se sabe no momento de dicilo.

En efecto, na actualidade os medios de comunicación non só deben atender a unha realidade cada vez máis complexa “por razóns tecnolóxicas, políticas, científicas ou demográficas, senón que deben esforzarse por satisfacer as necesidades de información dunhas audiencias que dispoñen cada vez dun maior dominio dos contidos que afectan

aos seus campos de interese” (Quesada, 1998: 14). Pero todo isto implica inevitablemente unha nova esixencia aos xornalistas.

O xornalismo interpretativo supón unha práctica xeralizada nos medios de comunicación de masas, na prensa escrita sobre todo, que foi o medio pioneiro neste novo tratamento da información. Algúns destes medios tratan con certa constancia saludable, con mellor ou peor fortuna segundo o inxenio dos seus impulsores, na renovación das técnicas, códigos e fórmulas que benefician a solidez do xornalismo interpretativo e con isto a vitalidade do xornalismo tal cal e, o que é máis importante, a responsabilidade persoal dos xornalistas (Fagoaga, 1982: 9).

É tan importante ser áxil coa análise como o foi selo coas noticias no pasado. De feito, “se coa televisión 24 horas as ameazas para unha información rigorosa se multiplicaron, con Internet acadaron unha dimensión nova” (Sahagún, 1998: 123).

Non abonda con que o xornalista funcione no día a día, na historia a historia, senón que a garantía profesional estará satisfeita cando o xornalista teña a mesma capacidade analítica e de contextualización dos feitos ca cando traballa ‘noticia a noticia’. Para que isto suceda os grandes produtores da información (entendendo por tal os gabinetes de comunicación ou as axencias de noticias) han de tomar conciencia de que son organizacións de análise de noticias e terán, por tanto, que contar cun plantel de analistas cualificados aos que poder asignarlles as grandes historias. Neste sentido, Mar de Fontcuberta (1992: 50) sinala que “o xornalista (...) necesita unha formación superior á de épocas anteriores”. É dicir, non lle abonda con ter un sentido innato da noticia, nin con elaborar os seus mellores escritos a contracorrente do tempo, pois o xornalista de hoxe debe posuír uns coñecementos teóricos e técnicos que o capaciten como experto en comunicación.

Nunha sociedade que cambia cada vez máis rapidamente e en que os medios de difusión desenvolven un papel esencial, como axentes sociais e de democratización, “a necesidade de formación permanente dos profesionais da información é cada vez maior” (Berganza, 2005: 59). A crecente complexidade da información que se reclama desde os centros de interese esixe que os contidos reciban un tratamento en profundidade. A necesidade de informar co maior rigor e a máxima profundidade dos fenómenos políticos, culturais, sociais e, en xeral, relativos a todas as áreas temáticas que interesan ao público acabaron por afectar á cerna da profesión xornalística.

A profesora Mar de Fontcuberta (1992: 37-38) coincide en que a crise de contidos que se pode observar nos medios baséase na “inadecuación entre o material informativo que ofrecen e os intereses dun público en xeral e de distintos públicos en particular; e tamén na adopción dunha serie de “rutinas profesionais que vician a oferta”. Os xornalistas non poden reproducir só o que ven e o que escoitan, xa que deben exercer tamén unha investigación porque os feitos non se producen descontextualizados dunha situación económica, social e política concretas. Por iso, han de ser diversos os elementos que deben facerse notar dentro de calquera traballo interpretativo: a documentación, a análise, a proxección, o contraste, etc.

O tratamento da información produce unha mensaxe informativa codificada segundo a estrutura piramidal se a finalidade é describir o feito observado. Non hai análise. Pola

contra, se a finalidade do tratamento da información é relacionar ese feito con outros que se produzan con simultaneidade ou anteriormente e con algúns acontecementos que se prevén, ese tratamento require unha análise. O resultado é un relato, que ademais de ser informativo, contextualiza os feitos e non só os describe. Xa non abonda con que o xornalista sexa tan bo coma as súas fontes, senón que cando a ocasión o demande mesmo deberá ser mellor ca elas.

Parece claro que a irrupción das novas tecnoloxías abre unha nova posibilidade para o xornalismo. E é xustamente iso, unha nova posibilidade, e non unha ameaza que obrigue a enterrar os medios tradicionais. Serán bos se publican unha boa información, serán máis modernos se aproveitan as *posibilidades* que ofrecen as novas tecnoloxías.

Bibliografía

- Berganza, M. R. (2005). *Periodismo especializado*. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Bou Bouzá, G. (1997). *El guión multimedia*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Contreras, F. (2000). *Al día en una hora multimedia*. Sevilla: MERGABLUM.
- Diezhandino, M. P. e Coca, C. (1992). “El problema de las fuentes de información económica en Garitaondía”, C. e Sánchez Tabernero, A., *Las empresas informativas en la Europa sin fronteras*. S/I: Universidad del País Vasco.
- Fagoaga, C. (1982). *El Periodismo interpretativo, el análisis de la noticia*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Fernández del Moral, J. (1983). *Proyecto docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fontcuberta, Mar de. (1992). *Proyecto docente*. Barcelona: Departamento de Periodismo, Fac. de CC. De la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- López García, X. e Otero, M. (2001). *As factorías da sociedade da información*. Santiago de Compostela: Edicións Lea.
- López García, X.; Gago, M. e Pereira, X. (2000). *O novo xornalismo electrónico*. Santiago de Compostela: Edicións Lea.
- Moreno Muñoz, A. (2000). *Diseño ergonómico de aplicaciones hipermedia*. Barcelona: Paidós.
- Palomo Torres, M. (2004). *El Periodismo on line*. Sevilla: Comunicación social.
- Peña de San Antonio, Á. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Quesada, M. (1998). *Periodismo especializado*. Madrid: Ed. Internacionales Universitarias.
- Sahagún, F. (1998). *De Gutenberg a Internet. La Sociedad Internacional de la Información. Diplomacia y Periodismo. Televisión y guerra*. Madrid: Estudios Internacionales de la Complutense.
- Sigal, L. (1978). *Reporteros y funcionarios. La organización y las normas de elaboración de noticias*. México: Ed. Guernika.
- Tuchman, G. (1983). *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, S.A.
- Vicente Jordana, J. (2000). *Publicidad y comunicación en Internet*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Villafañe, J. (1992). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Leituras

Leitão, Ema Sofia (2003). *Desenhos Animados. Discursos sobre Ser Criança*. Lisboa: Edições 70.

Sara Pereira

Este livro de Ema Sofia Leitão, baseado na tese de doutoramento que a autora desenvolveu na Universidade de Cardiff, Reino Unido, constitui um excelente contributo para os estudos das crianças e da televisão. Na verdade, é uma referência imprescindível e obrigatória para todos os que investigam neste domínio mas também para pais, profissionais de educação e outros adultos que trabalham com os mais pequenos. É também uma obra que vem reforçar um campo ainda insuficientemente estudado em Portugal, sendo, por isso, motivo de regozijo para os poucos investigadores que se dedicam, no nosso país, ao estudo das crianças e dos *media*.

Tratando-se de um trabalho académico, a obra organiza-se em sete capítulos, uns dedicados à revisão da literatura, outro à explicitação da metodologia de investigação e os seguintes, à apresentação, análise e discussão dos dados do estudo empírico. Especificamente, o estudo desenvolvido teve como principal objectivo analisar os programas de animação em formato televisivo. A autora efectuou uma análise a três níveis: a) auscultação da perspectiva dos criativos sobre a animação para públicos infantis; b) análise dos conteúdos dos textos (programas), numa perspectiva semiótica, para compreender como os públicos infantis são abordados; c) auscultação das perspectivas das crianças para conhecer as suas leituras acerca dos programas de animação e a forma como os usam para construir as suas identidades sociais. Neste ponto, a autora faz também o cruzamento das leituras das crianças com as leituras pretendidas pelos criativos.

Na primeira parte do livro a autora apresenta uma interessante reflexão acerca das construções da infância baseando-se, para tal, em abordagens teóricas de referência, nomeadamente a sociologia da infância. A autora debruça-se, em particular, sobre a construção dos públicos infantis, reconhecendo, com base nas perspectivas de autores de reconhecido mérito, como David Buckingham, as competências das crianças face aos conteúdos mediáticos. Baseando-se no ‘paradigma da competência social’, Ema Leitão refere a necessidade e a importância de se considerar as experiências e as circunstâncias dos quotidianos das crianças para melhor se compreender a acção social das mesmas. Os vários estudos referenciados pela autora permitem, como ela própria refere, “desmistificar a construção da criança como espectadora passiva, demonstrando as suas capacidades discursivas reveladoras de gostos e preferências, mas também da forma como constroem as suas identidades influenciadas pelas dinâmicas sociais (p. 67). É neste seguimento que a autora debate os usos da televisão por crianças para depois abordar os aspectos cognitivos e de desenvolvimento na construção de sentidos no acto de ver televisão.

A segunda parte da obra abre com uma abordagem ao texto animado como comunicação. A autora apresenta o modelo que irá fundamentar a sua análise dos programas de animação. Buscando um modelo que lhe permita analisar a produção dos programas de animação, o programa enquanto texto e os públicos que o recebem, a autora recorre aos estudos da comunicação, em particular aos contributos da semiótica, para sustentar o modelo de análise.

Antes de partir para a explicitação das estratégias de investigação, Ema Leitão faz uma importante abordagem aos filmes de animação para crianças, analisando as influências do processo de globalização na produção e distribuição da animação para os públicos infantis, reflectindo também sobre a influência deste fenómeno nas questões de identidade. Defendendo a ideia de que a globalização “não é simplesmente uma forma de imperialismo cultural” mas “um meio para a circulação de múltiplos discursos culturais numa escala mundial desde que seja respeitada a diversidade dos conteúdos” (p. 125), a autora conclui, no entanto, que “os conteúdos são determinados não por um conhecimento aprofundado dos públicos, mas por conhecimentos técnicos e artísticos e pela necessidade de sobrevivência no mercado global. A televisão transnacional resulta de um mercado dominado por grandes grupos multinacionais capazes de ofertas relativamente baratas que originam a diminuição do investimento na produção nacional e condicionam as preferências dos públicos” (p. 238).

Após o capítulo metodológico, de particular interesse para quem desenvolve investigação nesta área, surge a análise dos quatro programas de animação seleccionados: *Pokemon* e *Sailomoon (As Navegantes da Lua)*, ambas as séries de origem japonesa; *The Tale of the Three Sisters Who Fell into the Mountain (O Conto das Três Irmãs que Caíram na Montanha)*, episódio integrante da co-produção internacional *The Animated Tales of the World (ATW)*; e um episódio da série de produção portuguesa *A Maravilhosa Expedição às Ilhas Encantadas*. Neste capítulo a autora explora também o conceito de ‘especificidade cultural’, e a forma como emerge nos desenhos animados analisados, concluindo que “a especificidade cultural da animação da televisão está condicionada pela consideração dos potenciais compradores e pelo conhecimento profissional da economia específica do mercado, não resultando necessariamente de um profundo conhecimento do público-alvo” (p. 191). Ema Leitão conclui ainda que as várias construções da infância presentes nos programas de animação se caracterizam mais pelas semelhanças do que pelas diferenças. Como refere a autora: “mais do que a diferença, é a semelhança o aspecto marcante da forma como os criativos da animação constroem os públicos infantis” (p. 191). Face a este cenário, a investigadora levanta uma importante questão: “haverá, então, uma impossibilidade da prevalência da especificidade cultural no mercado global?” (p. 192). Após a análise dos programas referidos, a autora afirma que “mesmo num contexto de globalização é possível conferir um certo grau de especificidade a um desenho animado, adaptando a linguagem ao contexto socio-cultural de recepção”. Esta adaptação ao contexto cultural local pode ser conseguida, como se sugere num estudo sobre a televisão para crianças em Portugal (Pereira, 2006)¹,

¹ Pereira, S. (2006). *Por De trás do Ecrã. Televisão para Crianças em Portugal*. Porto: Porto Editora.

através, por exemplo, de uma dobragem de qualidade, que se preocupe em introduzir no programa em causa as marcas da cultura do país em que o mesmo vai ser exibido.

No último capítulo surgem então as perspectivas dos públicos infantis. Participaram no estudo crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, idades correspondentes à frequência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As suas perspectivas acerca das séries de animação anteriormente referidas foram recolhidas através do inquérito por questionário, da entrevista de grupo, da produção de desenhos sobre o programa que as crianças gostariam de criar e do visionamento e comentário a dois episódios de séries ‘não comerciais’, um da série *O Conto das Três Irmãs que Caíram na Montanha* e outro de *A Maravilhosa Expedição às Ilhas Encantadas*. A autora encontrou, nas crianças que participaram no estudo, um público crítico e criativo, com um relacionamento activo com os textos televisivos. Tal como outros autores que evidenciaram a capacidade dos mais novos para ‘glocalizar’ os conteúdos dos programas televisivos que lhes são dirigidos (cf. Pereira, 2006)², Ema Leitão encontrou naquelas crianças “uma capacidade de adaptar produtos globais, pelo recurso a referências aos seus contextos sociais e culturais” (p. 236). Desta parte do seu trabalho fica também a mensagem da importância de se dar o salto da mera idealização dos públicos infantis para o seu conhecimento aprofundado, no sentido de se melhorar a comunicação entre criadores, produtores, programadores e públicos.

² Pereira, S. (2006). *‘A Minha TV é um Mundo’*. Programação para Crianças na Era do Ecrã Global. Porto: Campo das Letras.

**Cabecinhas, Rosa (2007). *Preto e Branco – A naturalização da discriminação racial*.
Porto: Campo das Letras**

Carla Cerqueira

O livro *Preto e Branco – A naturalização da discriminação racial* resulta da tese de doutoramento de Rosa Cabecinhas, docente e investigadora do departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho. A obra, premiada em 2004 pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, vem colmatar uma lacuna no conhecimento do racismo que, como refere Lígia Amâncio no prefácio do livro, “é um tema quase ausente do debate público em Portugal”. Pouco questionamos a relação entre *nós* e os *outros*, num país marcado pela emigração, mas que também se tem vindo a tornar um destino para muitos povos, sobretudo de África e de Leste.

Rosa Cabecinhas estudou o fenómeno da discriminação racial e étnica, evidenciando o contributo da Psicologia Social no entendimento da problemática, mas sem relegar a importância de outras áreas das Ciências Sociais. Aliás, a autora mostra bem, através desta reflexão teórica e empírica, o papel dos cientistas sociais no questionamento de certos fenómenos, com vista à construção de uma sociedade mais igualitária.

O projecto iniciou-se em 1997, Ano Europeu contra o Racismo, o qual foi marcado pelo lançamento da temática no espaço público, quer pelos agentes políticos, quer pelos actores mediáticos. Porém, os resultados mostram que a problemática do racismo é complexa e por isso, necessita de maior reflexão, pois *nós* continuamos a encontrar justificações para a exclusão social dos *outros*, quer sejam elas biológicas ou culturais (p. 21). A noção de ‘raça’ como conceito para classificar os seres humanos está desacreditada desde há largas décadas pelo discurso político e científico, mas esta persiste na memória colectiva, sendo reproduzida de forma “inconsciente e naturalizada” (Amâncio, p. 9), continuando a estruturar o pensamento do senso comum.

“Aprofundar o conhecimento dos processos cognitivos subjacentes à discriminação social, baseada na cor da pele ou da nacionalidade” (p. 14) é o objectivo desta investigação. A sua estrutura está organizada em seis capítulos, sendo que estes podem ser divididos em duas partes: os primeiros três capítulos contextualizam a problemática da investigação, ressaltam os objectivos, as hipóteses de pesquisa e explicam a metodologia adoptada; os restantes centram-se na análise e balanço empírico.

A autora apresenta um enquadramento teórico que atravessa as várias perspectivas interdisciplinares que têm contribuído para perceber como se opera a diferenciação entre *nós* e os *outros*, de forma a clarificar os conceitos centrais dentro desta temática de análise. Em paralelo, salienta a particularidade da sociedade portuguesa, marcada por um longo período ditatorial, em que o colonialismo foi bem marcante, mas no qual o enfoque recente se centra na recepção de imigrantes (Villaverde Cabral, 1997). Na construção do seu quadro teórico e para explicar os enviesamentos que ocorrem na percepção dos grupos sociais, enfatiza a insuficiência dos modelos puramente cognitivos e realça a importância do contexto histórico e social (p. 136).

A investigação de Rosa Cabecinhas não se limita à utilização de um determinado tipo de procedimentos metodológicos, mas opta pelo confronto de diversos tipos de técnicas de recolha e tratamento de dados, com o objectivo de assegurar os resultados. Este rigor metodológico permite-lhe questionar a “universalidade” de determinados envieamentos cognitivos. Opta, assim, pela junção de medidas directas (que permitem que as pessoas possam responder no sentido do ‘socialmente correcto’) e medidas implícitas (que permitem o acesso aos processos automáticos de processamento de informação sobre os grupos subjacentes) (p. 144).

Os últimos três capítulos do livro são dedicados à investigação empírica. A autora inicia com os estudos exploratórios que visam compreender quais são os grupos raciais ou étnicos mais relevantes na sociedade portuguesa e de que forma é que estes são percebidos. Os resultados permitem-lhe a selecção de dois grupos com o mesmo grau de generalidade para os estudos posteriores: jovens estudantes portugueses e angolanos residentes em Portugal. As investigações anteriores tinham-se centrado no agente da discriminação, mas este estudo mostra-se pioneiro, pois vai além do grupo dominante. A autora centraliza a análise na perspectiva “dos membros de grupos que ocupam posições assimétricas na estrutura da sociedade” (p. 146). Uma opção que permite compreender também a percepção do alvo da discriminação, muitas vezes relegada para segundo plano.

O estudo revela que os estudantes nunca tinham problematizado as noções de raça e de grupo étnico, “considerando-as como conceitos objectivos explicativos das assimetrias sociais” (p. 270). Em consequência, aponta-se para a “naturalização” das categorias raciais (que são consideradas imutáveis) e étnicas (que são transitórias). Além disso, através dos dados empíricos chega-se à conclusão de que há uma centralidade da cor da pele na categorização dos grupos sociais. Portanto, e tal como outros investigadores anotam (Ferin, 2003a), o conceito de imigrante ou estrangeiro continua a estar, enganadoramente, colado à cor da pele.

Através dos estudos de estereótipos, a investigadora conclui que a diferenciação entre portugueses e angolanos opera-se quando se tem como referencial o modelo de pessoa ‘adulta’. Assim, *nós* somos conotados com os valores ligados à instrumentalidade, enquanto os *outros* surgem associados ao estereótipo de pessoa ‘jovem’. Estas questões perpassam a sociedade portuguesa, pois um estudo de Isabel Ferin (2003b) sobre *Nós e os Outros nos artigos de opinião da imprensa portuguesa* também mostra que os africanos aparecem frequentemente representados como exóticos.

Rosa Cabecinhas recorre também aos estudos experimentais que lhe indicam que os membros dos dois grupos estruturam a informação a partir da pertença racial ou étnica das pessoas-estímulo. Neste sentido, os elementos do grupo dominado são mais homogeneizados do que as pessoas do grupo dominante, independentemente do grupo de pertença dos observadores.

Por fim, a investigadora apresenta um estudo co-relacional, que tem como intuito comparar as percepções que os portugueses têm de vários grupos de origem africana – angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses e imigrantes negros

no geral. Os dados mostram que não existe uma percepção diferenciada e que a categorização racial activa mais facilmente a norma anti-racismo do que a categorização nacional, ou seja, verifica-se um menor nível de discriminação face ao grupo dos negros (p. 250).

Podemos, assim, concluir que o racismo actual manifesta-se pelo não-reconhecimento da singularidade do outro, ou seja, pela percepção da homogeneidade do grupo dominado. Portanto, os *outros* são invisíveis enquanto pessoas, mas muito visíveis enquanto grupo. Contrariamente, *nós* somos personalizados e a nossa distintividade assume-se como central no seio do colectivo (p. 274).

Este trabalho tem, assim, o mérito de demonstrar que “não existe uma relação linear entre o efeito de homogeneidade do exogrupo e o favoritismo endogrupal, mas que esta relação é regulada pelo estatuto relativo dos grupos em presença e pelas suas estratégias de ‘diferenciação positiva’” (p. 280). Esta conclusão assenta no “modelo da assimetria simbólica” (Amâncio, 1994), em que o grupo dominado acentua os estereótipos que salientam a pertença grupal, enquanto o grupo dominante realça os estereótipos que apontam para a personalização dos seus membros. Quer isto dizer que o tratamento da informação sobre os *outros* baseia-se nos estereótipos sociais, mas quando falamos de *nós* acentuam-se os traços contra-estereotípicos.

Nas considerações finais do trabalho, Rosa Cabecinhas salienta que o racismo não desapareceu, mas sofreu uma transformação e complexificou-se. Actualmente, nas sociedades ocidentais, formalmente anti-racistas, “assiste-se à permanência de fenómenos racistas, mas estes são cada vez menos justificados pela percepção de diferenças genéticas (raciais) e cada vez mais pela percepção de diferenças culturais ou religiosas (étnicas)” (p. 279). Sendo assim, as expressões de racismo surgem quase sempre “mascaradas e dissimuladas”.

A autora segue a tese defendida por Vala (1999a: 7), que refere que o fenómeno do racismo não pode ser reduzido às suas “manifestações visíveis e identificáveis”. Estamos, portanto, a falar de um racismo cada vez mais subtil, ou seja, de um fenómeno “difuso e velado”. Em Portugal, o racismo só começou a ser estudado recentemente, mas as investigações existentes corroboram esta ideia de complexidade do fenómeno, que muitas vezes aparece mascarado pelo ‘socialmente correcto’, pelas normas de uma sociedade tolerante, não discriminatória e multicultural.

Em suma, esta obra é uma referência fundamental para quem se interessa pela reprodução de estereótipos e mecanismos de discriminação social, e nela pode ser traçado um paralelismo entre a discriminação racial e a discriminação sexual. Neste mundo dito civilizado, esta investigação empírica mostra-nos o olhar de quem domina e de quem é dominado e permite-nos perceber a subtilidade do processo de categorização do exogrupo que aponta para o reforço de diferenças culturais (Vala, 1999b). O estatuto social dos grupos aparece como a palavra-chave, o que nos leva a acentuar o facto de que a maioria das pessoas faz parte de vários grupos em simultâneo, podendo passar de agente a alvo de discriminação. Além disso, pode existir um condicionalismo múltiplo, pois algumas pessoas fazem parte de vários grupos dominados em simultâneo. Esta perspectiva abre caminho a futuras investigações...

Referências bibliográficas

- Amâncio, Lúcia (1994). *Masculino e Feminino – A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Cabral, Manuel Villaverde (1997). “Os portugueses são ou não racistas?”, em *Crónicas Realistas: Sociedade e política em Portugal nos anos 90*, Oeiras: Celta Editora, pp. 149-151.
- Ferin, Isabel (2003a). *Imigração e Racismo: 10 anos nos media*. [Em linha] URL: <http://www.bocc.ubi.pt> [acedido em 15-03-2008].
- Ferin, Isabel (2003b). *Nós e os Outros nos Artigos de Opinião da Imprensa Portuguesa*. [Em linha] URL: <http://www.bocc.ubi.pt> [acedido em 11-03-2008].
- Vala, Jorge (1999a). *Novos Racismos: Perspectivas comparativas*, Oeiras: Celta Editora.
- Vala, J., Brito, R. e Lopes, D. (1999b). *Expressões dos Racismos em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Abstracts

Literacy for citizenship

Literacia para a cidadania

Maria Augusta Babo

What is the awareness of citizenship made of? First of all, it's made of training in literacy. Schools must be called again to take the responsibility of preparing students for citizenship. Citizenship and literacy are inseparable. Entering the universe of writing must be seen as the possibility, through the world of words and writing, of an education for a civic awareness. The digital age allows, today, to develop other manners of writing that strengthen the ties of citizenship. We are going to demonstrate what those devices are and how can they enhance the status of citizenship in our contemporary democracies.

Key words: Cybercitizenship, virtual public space, hypermedia, reading

Possibilities and limits of ICT for civic literacy

Possibilidades e limites das TIC para a literacia cívica

Patrícia Olinda Loureiro Dias da Silva

By crossing theoretical thought and official documents, the aim of this essay is to demonstrate the demand effective political participation imposes on citizens of a varied set of skills, which constitute what is referred here as “civic literacy”. The level of this type of literacy is linked to, among other factors, the capacity for critical interpretation of political information transmitted by different media. In a context where new technologies have livened old debates on the role of media in public opinion formation, the main aspect stressed is the intensification of key-problems such as access issues, and those connected with understanding overwhelming amounts of information. As a conclusion emphasis is put on the importance of the existence of a democratic culture, as it is vital for enabling any citizen engagement policies to contribute for the improvement of democracy, refuting purely technological solutions for these matters.

Key words: e-democracy, participation, Internet, civic literacy, media

**Contributions to complexify the concept of literacy:
digital technology use in teaching contexts**
**Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia:
utilização de tecnologia digital em contextos de ensino**

Manuel José Carvalho de Almeida Damásio

This paper presents a theoretical proposal for the expansion of the concept of literacy having as a background the notion of technologically based educational services. Traditionally understood as the ability to read and write a message in a specified language, the concept of literacy has suffered from a large number of reviews, namely in order to embrace the new paradigms resulting from the changing nature of media discourse's. The emergence of digital environments that provide new ways for the mediatization of the educational experience, and that are in many cases replicated by the collaborative digital environments that we find in everyday on-line experience, call for new possibilities for the expansion of the literacy concept in a way that not only embraces the relational nature of those experiences but also the relation between subjects and technologies that they depict and help to shape. The present theoretical framing is part of a larger study on the nature of the use and consumption of media in digital environments.

Key words: literacy; education; technology; learning; teaching.

**Cultural citizenship and artistic literacy:
leisure and knowledge in museums and cyber museums of the creative city**
**Cidadania cultural e literacia artística:
lazer e saberes em museus e cibermuseus da cidade criativa**

Pedro de Andrade

An almost unexplored socio-cultural continent emerged in the last decades, where citizenship is learned: the informal urban territories where culture, leisure, games and information are consumed. Within these, informal education occurs, in opposition or complementarily, to formal education within schooling. In one of these arenas - the art museum - informal education allows, e.g., the construction of artistic literacy. This mode of literacy consists in a communication process structured by the very artistic manners of reading and writing, in art production, through the mediation operated by the art museum and within the consumption moment. Furthermore, an inbred multicultural and hybrid literacy is rising in the context of late modernity or post-modernity. Such figurations of literacy, articulated with local, national and global public opinions, contribute to the recent investment in cultural citizenship by the urban inhabitant, particularly in the context of 'creative cities'.

Key words: Cultural citizenship, artistic literacy, informal training, communication and publics in museums and cyber museums, local-global public opinion

Analogical x digital image: on the impression of reference disruption **Imagem analógica x imagem digital: sobre a impressão de ruptura referencial**

Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia

The digital technology has brought new issues to the philosophy of images, changing the debate on some well-known concepts based on the analysis of painting and photography. This article discuss one of the most evident aspects in this new approach: the supposed rupture between sign and referent, suggested by the digital image.

Key words: image, analogical, digital, reference, photography, cinema.

Communication skills for the information society: some references about the portuguese young high-graduate situation **Competências de comunicação para a sociedade da informação: alguns elementos sobre a situação dos recém-licenciados em Portugal**

Lurdes Macedo

Starting from different points of view about the “information society”, as well the relative consensus about the effects that this new paradigm takes on the processing of job profiles, this article puts in question the need of development the specific skills of communication taking into account the requirements of the job market in the future.

Evidence gathered during the investigation led to understand that many of the analytical dimensions of what Alves (2002) called “communicative competence” were badly learned by a significant proportion of young recent graduates who formed the samples of this study. At the same time, these young people have increasingly improved skills in the use of ICT.

We conclude that there is a more technical than an intellectual understanding of the “information society” and that will be necessary to strengthen the training of skills of communication at all levels of education.

Key words: Communication skills, Information Society, Symbolic analysts, Young high-graduate

Informative production of traditional supports on digital age **A producción informativa dos soportes tradicionais na era dixital**

José Sixto García

In the Information and Knowledge Society traditional mass media are obliged to change in order to attend to the new social demands of information in the different supports. But whereas the traditional media re-define their role, the new media cover a plot inside the communicative system. The journalists also have to change habits and routines of work in order that the information that they prepare offers to the citizen something more that the simple description of facts that, on the other hand, is not yet precise to wait the following day to find it, because information spreads almost at the time that it is produced. The journalist isn't being important for his apti-

tude to gather and organize facts. His presence becomes forced by the faculty to interpret events and explain their reasons, their consequences and their effects. Apart from this, the journalist also must value how the precedents reverberate in the present and how they can determine the future.

Key words: Information Society, journalist, news, interpretation

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 também 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 discours*, 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.

14

NOVOS TERRITÓRIOS DA LITERACIA

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 pela 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.

