



V CONGRESSO

LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

Tecnologia, Desinformação e Ética



LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

Livro de Atas do 5.º Congresso

Sara Pereira (Ed.)



V CONGRESSO

LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

Tecnologia, Desinformação e Ética

3 e 4 de maio 2019

Universidade de Aveiro



Organização: GILM



A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:
www.cecs.uminho.pt

Título Literacia, *Media* e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso

Editora Sara Pereira

ISBN 978-989-8600-86-8

Capa Imagem: Leonardo Pereira | Composição: Pedro Portela

Formato eBook, 447 páginas

Data de publicação 2019, dezembro

Editora CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
Universidade do Minho
Braga . Portugal

Diretor Moisés de Lemos Martins

Vice-Diretor Manuel Pinto

Assistente editorial Pedro Moura

**Formatação gráfica
e edição digital** Marisa Mourão



© CECS 2019

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

Os textos foram submetidos a um processo de revisão cega por parte da Comissão Científica do Congresso. Os conteúdos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Esta publicação é financiada por fundos nacionais no âmbito do Programa Estratégico do CECS (UID/CCI/00736/2019) pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.



SUMÁRIO

Tecnologia, desinformação e ética	8
GILM - Grupo Informal sobre Literacia Mediática	

Desinformação versus credibilidade: o caso do jornalismo	11
Jorge Wemans	

SESSÕES PARALELAS 15

Experimento <i>SimCity</i>: é possível trabalharmos conceitos políticos e éticos por meio de jogos eletrônicos?	16
Maurício Pacheco Amaro	

Literacia para notícias em tempos de desordem informacional: práticas e competências em jovens adultos	28
Ana Francisca Andrade & Cristina Ponte	

Vigilância, hostilidade e desinformação: as críticas de jovens brasileiros aos meios digitais e as contribuições das literacias críticas	44
Cássia Ayres & Maria José Brites	

Discursos e receios de professores sobre os usos do digital na escola: investigação sobre educação para os <i>media</i> e para as notícias	57
Maria José Brites	

Autenticidade ou comercialismo? Como a cultura do consumo é celebrada por uma jovem YouTuber e suas audiências	69
Bárbara Janiques de Carvalho	

Níveis de literacia mediática em estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal	83
Conceição Costa, Carla Sousa & Kathleen Tyner	

Nove ilhas, sessenta e oito professores: desafios na conceção e gestão de uma oficina de formação em <i>b-learning</i>	96
Raquel Dinis & Francisco Sousa	

Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários	106
Monica Fantin & José Douglas Alves dos Santos	
<hr/>	
Avaliação de competências de literacia mediática: estudo com crianças e jovens dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade	119
Patrícia Fernandes, Armanda Matos & Isabel Festas	
<hr/>	
Cultura da convergência e participação: possibilidade dos jogos digitais nas salas de aula	134
Jesse Nery Filho	
<hr/>	
Tecnodistopia digital e contravigilância – <i>Black Mirror</i> e a estética da resistência	143
Joana Bárbara Fonseca	
<hr/>	
Educomunicação: experiência formativa no curso de Jornalismo da UFU	150
Aléxia Pádua Franco, Christiane Pitanga & Diva Souza Silva	
<hr/>	
Competência ética e de direito de autor: uma proposta	161
Jaciara Januario, Lídia Oliveira & Cássia Furtado	
<hr/>	
Educação midiática e <i>fake news</i>: reflexões preliminares sobre um projeto do Observatório de Ética Jornalística (objETHOS)	176
Samuel P. Lima & Sylvia Debossan Moretzsohn	
<hr/>	
Díálogo intercultural e integração social – competências necessárias no trabalho dos jovens com os <i>media</i>	188
Estrella Luna Muñoz	
<hr/>	
Discrecionabilidade dos professores na implementação de políticas mídia-educativas em escolas públicas do Rio de Janeiro	204
Joana Milliet	
<hr/>	
Dimensión edu-comunicadora de videojuegos bélicos: estudio de casos	217
M. Esther del Moral Pérez & Christian Rodríguez González	
<hr/>	
<i>Big Data</i> – paradigma tecnológico que facilita a produção de (des)informação? Aspectos éticos e operacionais	229
Laura Neiva & Helena Machado	
<hr/>	
Literacia para os <i>media</i> dos estudantes do ensino básico e secundário – uma análise de resultados do MABE em 2015 e 2017	244
Ana Novo & Glória Bastos	
<hr/>	

O espaço da criação e produção mediática no ensino secundário: análise dos currículos de Português, Filosofia e Inglês	258
Ana Filipa Oliveira	
Cyberbullying entre jovens: um desafio conceitual	271
Eliza Ribeiro de Oliveira & Vania Baldi	
Perspectivas didáticas na nova ecologia dos meios: um estudo em escolas públicas do Rio de Janeiro	286
Nadja Naira S. De Oliveira & Magda Pischetola	
"Teclas Pró Vida": a transformar janelas em realidades inclusivas	302
Carla Patrão, Dina Soeiro & Sílvia Parreiral	
"REviver na Rede": um projeto de inclusão digital	312
João Pinto & Teresa Cardoso	
"Que situações na internet incomodam pessoas da tua idade?" As respostas de crianças e jovens portugueses	325
Cristina Ponte, Daniel Cardoso & Eduarda Ferreira	
Comportamento infocomunicacional em ambientes digitais	340
Raimunda Ribeiro, Lídia Oliveira & Cassia Furtado	
O modelo MAPE de ensino a distância: questões de ética e gestão da informação	352
Francisco Sousa & Josélia Fonseca	
O impacto da mudança de algoritmo do Facebook nos <i>media</i> alternativos <i>Fumaça e Outras Palavras</i>	366
Lina Moscoso Teixeira	
No tempo das <i>fake news</i> e da pós-verdade – política, democracia e literacia midiática	381
Valéria Cristina Lopes Wilke	

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS **399**

"Maquetes entre <i>Takes</i>": uma viagem histórico-geográfica através do Google Earth	400
Abel dos Santos Cruz	
Rádios e televisões escolares: contributos de promoção da literacia para os <i>media</i>	413
Vitor Diegues	

Comportamento informacional e literacia digital: uma experiência pedagógica 424
Gislane Costa Silva, Maria Fernandes & Marina Romano Aleixo

***Blackout*, uma estratégia para tornar a leitura viral antes de estarmos online** 437
Maria de Fátima Silva

TRIBUTO A VÍTOR REIA-BAPTISTA 443

Vítor Reia-Baptista, 1954-2018 444
Manuel Pinto

COMISSÃO CIENTÍFICA 447

TECNOLOGIA, DESINFORMAÇÃO E ÉTICA

Ao longo dos cerca de 10 anos de atividade, o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM) funcionou como charneira de uma dinâmica que permitiu avançar com a causa da Literacia para os *Media*, salientando-se os Congressos Literacia, *Media* e Cidadania, que se assumiram como o principal fórum nacional sobre a matéria. Na verdade, as cinco edições realizadas constituíram-se como palco de debate aprofundado dos principais temas neste domínio, como a formação, os novos *media* e as novas literacias, as redes sociais e a temática específica do V Congresso centrada na tríade tecnologia, desinformação e ética.

Nesta década, foram muitas as novidades e alterações no setor dos *media* e domínios afins. Algumas das mudanças consistiram num incremento de dinâmicas pré-existentes, como a crescente digitalização dos *media* – a conseqüente migração para plataformas digitais, novas formas de disponibilização e de consumo, bem como novos formatos e conteúdos – e a fragmentação das audiências. Outros fenómenos, como a desinformação, não sendo novidade, alcançaram especial importância pela dimensão que assumiram. Mas este período também foi caracterizado por ruturas. Na verdade, as nossas vidas são hoje, em grande medida, pautadas por serviços que ou não existiam ou eram ainda incipientes há cerca de 10 anos. Lembremos que os smartphones e suas aplicações tornaram-se, neste curto período histórico, ubíquos, marcando presença nas mãos, bolsos e carteiras de praticamente todas as pessoas, tornando-se uma espécie de extensão do corpo, da inteligência e da memória dos seres humanos.

Tudo leva a crer que, na próxima década, as mudanças sejam ainda mais marcantes. Atendendo às tecnologias em aperfeiçoamento é possível antecipar algumas evoluções que, quase inevitavelmente, irão transformar o modo como vivemos, como nos relacionamos, como trabalhamos, como

produzimos e consumimos informação, bem como o modo como usufruímos dos nossos tempos de lazer.

Com efeito, afigura-se muito provável que tecnologias como a realidade virtual, a inteligência artificial e os *wearables* numa primeira fase e, posteriormente, novos interfaces homem-máquina (que serão colocados diretamente no sistema nervoso, no interior do corpo humano) iniciarão um processo, ainda que lento e paulatino, de alteração da natureza humana.

Mas, se as tecnologias em maturação já nos permitem antecipar evoluções extraordinárias para a próxima década, é muito provável que as inovações que não conseguimos, por ora, prever possam vir a ter um impacto ainda maior.

Continuaremos, assim, a viver tempos de mutação aceleradíssima que tanto poderão permitir verdadeiros saltos civilizacionais como poderão conduzir a resultados devastadores, consoante sejamos, enquanto comunidade, capazes ou não de adotar uma postura inteligente, crítica e ética face às novas circunstâncias.

Ora, as competências compreendidas no que se convencionou designar como Literacia para os *Media* constituem a chave para fazer com que estas novas tecnologias e serviços potenciem os seres humanos e não os estupidifiquem.

Neste quadro e complementando a inestimável contribuição de outras áreas do saber e da ação humana, designadamente das engenharias e da comunidade empresarial, há um papel essencial a desempenhar pelos promotores da Literacia Mediática em prol do conhecimento e compreensão destes novos serviços e tecnologias, do incremento do sentido crítico na sua utilização e na resposta às questões éticas que colocam.

Estes foram alguns dos desafios e algumas das questões debatidas no V Congresso Literacia, *Media* e Cidadania que teve lugar na Universidade de Aveiro, nos dias 03 e 04 de maio de 2019. As sessões plenárias estão disponíveis no canal de YouTube da Universidade de Aveiro, podendo ser acedidas através dos seguintes *links*: abertura oficial do congresso e conferência inaugural “Ciência(s) de Dados e Inteligência Artificial: aplicações e desafios sociais” por Mário Figueiredo, IST - <https://youtu.be/pJC67l1Ul3g>; sessão plenária I - Continuidades e Rupturas na Literacia Mediática - https://youtu.be/Jajm8_B5G3Q; conferência “How can we fix trust in the media for the future” por Fergus Bell - <https://youtu.be/xRVos92S6Go>; sessão plenária II - Tecnologia, Desinformação e Ética e sessão de encerramento pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros - <https://youtu.be/xwJ6mSHhz5M>.

Os textos aqui publicados foram apresentados nas sessões paralelas do Congresso, tendo sido submetidos a um processo de avaliação cega por parte dos membros da Comissão Científica. Na parte final incluímos o vídeo exibido no Tributo a Vítor Reia-Baptista, professor e investigador da Universidade do Algarve, um dos pioneiros na área da Educação para os *Media* em Portugal e que faleceu em agosto de 2018.

E porque o futuro é demasiado importante para ser deixado ao acaso, devendo ser inventado por todos, esperamos que os materiais deste Congresso contribuam para este desafio.

Citação:

GILM - Grupo Informal sobre Literacia Mediática. (2019). Tecnologia, desinformação e ética. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 8-10). Braga: CECS.

DESINFORMAÇÃO VERSUS CREDIBILIDADE: O CASO DO JORNALISMO

Não é o otimismo quanto ao contributo que a tecnologia está a dar ao desenvolvimento de uma informação eticamente irrepreensível que marca este Congresso. Pelo contrário. Este Congresso realiza-se num momento caracterizado pelo receio quanto às enormes potencialidades do uso das tecnologias mais recentes para a difusão de informação eticamente reprovável. De tal forma assim é que a afirmação: “as tecnologias são neutras, o seu uso é que determina a sua bondade” ganha estatuto de conceito bofarento, problematicamente perigoso e paralisante do processo de reflexão crítica sobre elas que vários autores veem aprofundado.

Estamos, portanto, muito longe da euforia quanto às potencialidades e ao verdadeiro mundo novo que os avanços tecnológicos e a sua massiva disseminação abriam à humanidade. Contudo, talvez seja precipitado esquecer quanto dessas potencialidades podem ser mobilizadas para combater a desinformação, a criação e a circulação acelerada de comunicação tóxica. Não creio que contra esta possamos lutar de forma eficaz utilizando apenas os meios de comunicação antigos.

Mas não podemos ignorar que os meios, a complexidade organizativa, a multiplicação dos canais, o grau de subtileza e os diversos níveis de “reconfirmação” de que se socorre a produção de informação tóxica são imensos e de enorme impacto. Acresce a esta multifacetada rede uma alargada e violenta campanha para descredibilizar todos os atores ligados aos *media* antigos, campanha fomentada por importantes figuras em ascensão no espaço público um pouco por todo o mundo e em particular, quase sem exceções, nas sociedades ocidentais.

Não pretendo substituir-me aos investigadores que trabalham estes temas e os conhecem muito melhor do que eu. Refiro apenas alguns dos traços característicos dos tempos que vivemos por constituírem o pano de

fundo que pode tornar compreensíveis algumas proposições que de seguida apresento. Propostas amadurecidas ao longo destes 30 meses de exercício das funções de Provedor do Telespetador da RTP, ou seja, fundadas na experiência pessoal de me ter tornado, nestes últimos anos, num órgão de autorregulação dos *media*. Logo, muito pragmáticas. Escolhi três propostas principais.

1. OBJETIVO: DESCREDIBILIZAR

Mas, antes de as referir, gostaria de recordar velhas perguntas na origem de debates intermináveis: uma jornalista conhecida publicamente por abusar com alguma frequência do consumo de álcool pode investigar e noticiar que o acidente de automóvel provocado pelo conhecido empresário X ficou a dever-se ao estado de embriaguez do dito? Sim. Pode e deve.

Um jornalista com dívidas ao fisco pode conduzir uma investigação denunciando os atropelos fiscais do político Y? Sim, pode e deve. E pode também assinar opinião criticando o comportamento do dito político.

Pode um jornalista divulgar nas suas redes sociais os seus sentimentos, apreciações e opiniões pessoais sobre o entrevistado de quem acaba de publicar entrevista? Poder pode. É giro. Vai ter mais *likes* do que a entrevista. Mas não sei se deve. Creio que não deve. E tenho a certeza absoluta de que não deve fazê-lo se se exprimir em termos não publicáveis no órgão em que a entrevista foi divulgada.

Estas questões emblemáticas permitem-nos uma aproximação àquela que penso ser a questão mediática central dos nossos dias: a luta pela credibilidade. Vivemos hoje uma luta sem quartel que visa destruir a credibilidade de quaisquer instituições críticas em relação ao poder económico e político que possam gozar da confiança dos cidadãos. E, como tem sido óbvio, o alvo principal são os *media*, mas também a política, as administrações públicas, a ciência, as Igrejas, as universidades – qualquer instituição com influência para estabelecer fronteiras entre o que é verdade, o que é falso e o que é conveniente. É a rua que se impõe ao púlpito e à cátedra.

O melhor exemplo: o presidente Trump desde que tomou posse até ao fim do I trimestre deste ano – em menos de 28 meses – divulgou mais de 10.000 falsidades, a maior parte das quais com o objetivo de “desmentir” notícias saídas. Mas também para se desmentir a si próprio, ou seja, para afirmar o contrário daquilo que antes dissera, negando quem alguma vez o tivesse dito!

Esta avassaladora intoxicação do espaço público é apenas um exemplo da massiva, sofisticada e violenta campanha para descredibilizar todos os atores ligados aos *media* antigos, campanha fomentada por importantes figuras em ascensão no espaço público um pouco por todo o mundo e em particular, e quase sem exceções, nas sociedades ocidentais.

O uso que um cada vez maior número de jornalistas faz das redes sociais, com comportamentos do tipo daqueles que referi nas anteriores questões, facilita a campanha de descredibilização do seu trabalho e oferece argumentos aos que atacam a função mediadora que o jornalismo desempenha como sendo afinal e apenas, um enviesamento produzido por preconceitos, opinião pré-estabelecida e escolhas ideológicas.

2. TRÊS PROPOSIÇÕES EM DEFESA DA CREDIBILIDADE DO JORNALISMO

Vindo agora ao que pretendo propor:

1. Os jornalistas devem respeitar as normas do seu Código Deontológico no uso que fazem das redes sociais e de outros meios de contacto com o público. As empresas de *media* devem obrigar os seus trabalhadores (apresentadores, realizadores, mas não só) a respeitar códigos de conduta nas redes sociais.

Esta proposta é controversa e muitos setores repudiam-na classificando-a de censória, limitadora da liberdade individual, etc... Não tenho nem espaço nem tempo para rebater tais considerações. Conheço-as e, mesmo assim, mantenho a proposta. Acrescento que a sua adoção deve ter como contrapartida o livre acesso aos veículos de comunicação que a empresa detém para neles divulgar opiniões, sugestões e críticas.

2. Criação de uma comissão que atribua aos *media* interessados em fazer observar a contenção definida no ponto anterior um certificado de tipo semelhante ao "The Trust Project". Como em Portugal a definição da política editorial e dos códigos de conduta por parte dos proprietários dos *media* não faz parte dos nossos hábitos, creio que tal comissão teria de envolver diversas entidades (Sindicato dos Jornalistas, outros sindicatos de profissionais dos *media*, Comissão da Carteira e outros). Que teríamos a ganhar ao concretizar estas duas propostas? Um primeiro nível de despoluição e desintoxicação das redes sociais. A colocação dos profissionais da comunicação num registo de presença distinto daquele que alberga as piores práticas infelizmente tão comuns nas redes sociais. A indução de boas práticas e a distinção entre mediadores de informação credíveis e produtores de opinião e de desinformação.

3. Criação de um centro de intervenção rápida contra as informações tóxicas, usando as redes e as tecnologias disponíveis. É preciso dar músculo às iniciativas existentes neste campo e concentrá-las para que possam ganhar escala, sem perder o contributo específico de cada uma. Com um objetivo tipo três “D”: Desmentir, Denunciar, Desmontar. Serviço oferecido aos profissionais da área, ao cidadão comum, aos tribunais e ao GAFAM [acrónimo de Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft] como gosta de referir Dominique Wolton. Esta intervenção não pode apenas ser rápida, tem de ter em conta os bloqueios, as descrenças, a redução da importância dos argumentos racionais / científicos na luta contra a desinformação. Tem, portanto, que utilizar outras técnicas e outros argumentos. A desinformação combate-se também com o seu próprio veneno: testemunhos pessoais / opinião dos visados / histórias que contrariam o que foi posto a correr, etc..
Por que o que está em causa é a qualidade da vida democrática, tal centro não deveria apenas ser financiados por cidadãos, empresas e entidades da sociedade civil, mas também pelo Estados e pela União Europeia.

Citação:

Wemans, J. (2019). Desinformação versus credibilidade: o caso do jornalismo. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 11-14). Braga: CECS.

SESSÕES PARALELAS

MAURÍCIO PACHECO AMARO

mauriciopachecoamaro@gmail.com

UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL

EXPERIMENTO *SIMCITY*: É POSSÍVEL TRABALHARMOS CONCEITOS POLÍTICOS E ÉTICOS POR MEIO DE JOGOS ELETRÔNICOS?

RESUMO

O presente trabalho busca alinhar os aspectos lúdicos e pedagógicos dos videogames. A intenção é compreender a pertinência de utilizar essas mídias como instrumentos didáticos no ensino de conceitos políticos e éticos a adolescentes e a jovens adultos. Para tanto, foi jogado e analisado o videogame *SimCity Build It* (2014), da EA Games, durante dois meses. A análise partiu da ótica dos Game Studies, com foco primário no estudo da ética nos jogos eletrônicos, desenvolvido por Miguel Sicart (2009). Além disso, analisamos o objeto de estudo a partir do discurso retórico e persuasivo que determinados jogos digitais apresentam, com o auxílio do trabalho de Ian Bogost (2007). Concluímos que *SimCity Build It* é uma ferramenta profundamente útil na formação de uma consciência voltada para a cidadania. Em termos de literacia, apresenta-se como uma solução criativa, divertida e interativa na abordagem de temáticas de alta complexidade. Noções de governabilidade, de economia e de políticas públicas tornam-se acessíveis a todos os públicos por meio de uma linguagem simplificada, porém lúdica e atrativa.

PALAVRAS-CHAVE

Game Studies; plataformas digitais; educação

1. INTRODUÇÃO

Jogos eletrônicos constituem uma indústria de crescente sucesso desde a década de 1990. Os videogames foram impulsionados por uma evolução sem precedentes em termos de software e de hardware, ocorrida na transição do século XX para o século XXI. Esse avanço tecnológico contribuiu de diversas formas para a popularização de um produto cultural que viria a se tornar dominante em meio a formas de arte já consolidadas,

como a Literatura, o Cinema e a Música. Não é à toa que em 2016, somando todos os faturamentos do segmento, os videogames chegaram à impressionante cifra de 91 bilhões de dólares norte-americanos.

O sucesso dos videogames, no entanto, não se traduz somente em retorno financeiro. Inicialmente, como aponta Flanagan (2009), os jogos digitais eram vistos apenas como fontes de entretenimento. Eram uma maneira fácil de as pessoas “passarem o tempo” e de se divertirem para fugirem de suas realidades. Essa visão simplista e determinista desses objetos compreende os videogames como mídias voltadas somente para satisfazer o que Huizinga (2000) chamaria de uma busca por um elemento imaterial inerente aos animais: o divertimento.

Atualmente, contudo, os videogames são vistos como algo mais que materiais lúdicos. A revolução sociocultural causada por esses produtos faz parte das vidas de pessoas de todas as classes sociais e econômicas. Estima-se que em 2018 no Brasil, 13º mercado de jogos do mundo, cerca de 75.7 milhões de pessoas jogaram videogames, com grande foco nos jogos *mobile*. Isso não é por acaso. É cada vez mais comum em todo o mundo vermos crianças, jovens e adultos jogarem em seus aparelhos celulares enquanto vão para a escola ou para o trabalho.

Apesar das muitas controvérsias socioculturais provocadas pela massificação dos jogos eletrônicos, há aspectos positivos a respeito da popularização dessas mídias. Miguel Sicart (2009, p. 4) é claro quando afirma que “jogos de computador são objetos culturais complexos: possuem regras que orientam o comportamento, criam mundos de jogo com valores em jogo e se relacionam com jogadores que gostam de explorar a moral e as ações proibidas na sociedade”. Ian Bogost (2007, p. ix) parece ir ao encontro de Sicart (2009) ao dizer que “movimentos recentes na indústria de videogames buscaram criar videogames para apoiar posições sociais e culturais existentes”. Flanagan, por fim, se questiona:

E se alguns jogos, e o conceito mais geral de ‘brincar’, não apenas fornecerem entretenimento, mas também funcionarem como meios para a expressão criativa, como instrumentos para o pensamento conceitual ou como ferramentas para ajudar a examinar ou trabalhar com questões sociais? (Flanagan, 2009, p. 1)

Os posicionamentos acima, mas principalmente o questionamento de Flanagan (2009), não só são pertinentes como propõem a formação de novos paradigmas em relação aos videogames. O impacto cultural que os jogos eletrônicos causaram nas últimas duas décadas está muito atrelado

ao fato de que esses produtos carregam consigo variados sistemas de crenças e de representação. Mesmo que muitas vezes os seus desenvolvedores não tenham a intenção de abordar questões sociais, elas estão lá. Muito mais do que peças criadas para entreter crianças e jovens, jogos digitais podem, portanto, ser materiais educativos, sociopolíticos e que permitem abordar temáticas delicadas, polêmicas e até tabus em nossa sociedade.

Neste artigo trazemos ao debate acadêmico um jogo que é acima de tudo uma ferramenta de ensino e de aprendizado. *SimCity Build It*, desenvolvido pela Maxis e pela Track Twenty, em parceria com a Electronic Arts, é uma plataforma *mobile* e gratuita, cujo objetivo primário é fazer o jogador assumir o papel de prefeito de uma cidade, a fim de construí-la do zero. Nossa intenção é analisar como a partir de um simples videogame podemos trabalhar conceitos éticos, políticos e mesmo históricos e geográficos, bem como noções de governabilidade. A partir disso, iremos propor a utilização desse produto em salas de aula do ensino básico por parte de docentes. Visto que *SimCity Build It* está ao alcance de qualquer aparelho celular que possua uma conexão à internet, ele pode se tornar uma ferramenta interdisciplinar de ensino muito poderosa em escolas de todo o mundo.

2. PERSUASIVE GAMES E A ÉTICA NOS JOGOS DIGITAIS

Um dos muitos desafios enfrentados pelos *Game Studies* desde o surgimento dessa área científica é encontrar uma definição consensual do que são videogames. Nicolas Esposito (2005), por exemplo, entende os jogos digitais como jogos com os quais interagimos graças a um aparato audiovisual e que podem eventualmente ser baseados em uma história. Essa definição não está errada. Por não ser limitadora, tampouco generalista, permite que praticamente todos os títulos desenvolvidos pela indústria de *games* se encaixe com perfeição nesse conceito.

Por outro lado, como nos bem mostra Abe Burmeister (2005), ela é superficial. De acordo com o autor, jogos são acima de tudo regras e ações. As regras são definidas por algoritmos, esses por sua vez gerados por máquinas, cuja função primária é condicionar e orientar as ações dos jogadores. Burmeister (2005) acrescenta que essas regras orientam as ações dos jogadores em direção à realização de um ou de mais de um objetivo. Para que esse conjunto de procedimentos constitua efetivamente um jogo, é preciso, por fim, que ele produza nos jogadores um efeito de intensidade. Burmeister (2005) esclarece que essa intensidade, que podemos entender aqui como emoções, não pode ser um estado emocional puro e irracional,

como o ódio, mas sim algo que permita ao jogador desligar-se do jogo e voltar a sua realidade da mesma forma que saiu dela.

Como vimos até aqui, no entanto, jogos eletrônicos, assim como outras formas de mídia, são capazes de mudar os agentes com os quais interagem. É nesse sentido que Ian Bogost (2007, p. ix) nos fala que “videogames podem também perturbar e mudar atitudes e crenças fundamentais sobre o mundo, levando potencialmente a transformações sociais de longa data”. Contudo, embora todos os tipos de *games* tenham esse poder de criar mudanças nas pessoas (Bogost, 2007), nem todos são efetivos nesse sentido.

Muitas vezes isso ocorre porque o conjunto de regras criado para orientar os jogadores à concretização de objetivos não foi desenvolvido com foco em dois conceitos básicos: videogames são objetos éticos e jogadores são agentes éticos (Sicart, 2009). Somente levando em consideração a interação ética entre máquina e indivíduo é que os jogos digitais podem ser compreendidos como instrumentos de intervenção social.

Os jogos que conseguem realizar essa interação normalmente trazem consigo um *background* e uma intenção provenientes daqueles que os idealizaram, desenvolveram e produziram. Essa intenção, de acordo com Flanagan (2009), pode se focar em realizar uma crítica social, em chamar os jogadores a um tipo de ação transformadora ou mesmo em criar um jogo que perturbe cenários políticos e suas vidas cotidianas. Jogos refletem aspectos sociais e culturais de quem os criou (Calleja, 2011), buscando, na interação com os aspectos culturais e sociais de quem os joga, causar algum tipo de impacto positivo na sociedade.

Dentre as mais variadas categorizações de jogos existentes, a que nos interessa aqui é aquela que Bogost (2007) chama de *serious games* ou *persuasive games*. Os “jogos sérios” são aqueles voltados para temáticas como desmatamento, aquecimento global, capitalismo, política e todos os aspectos da complexa vida em sociedade. Bogost (2007), no entanto, prefere usar o termo *persuasive* em vez de *serious*, uma vez que as palavras “sério” e “seriedade” possuem em si mesmas significados muito amplos e distintos entre si. Igualmente, os *serious games*, segundo o autor (Bogost, 2007), deixam de fora dessa categoria muitos jogos com poder de persuasão e de transformação social.

Da mesma forma, a ideia de um jogo “sério” entra em conflito conceitual com a ideia de jogos em geral. Huizinga (2000), na obra *Homo Ludens*, não chega a um consenso em relação a possibilidade de o ato de jogar poder ser sério ao mesmo tempo que busca o não material divertimento.

O autor acrescenta (Huizinga, 2000), no entanto, que os jogos e o lúdico auxiliam na construção de atividades de grande impacto social, como a religião, a política e mesmo a guerra.

Por jogos persuasivos compreendemos, portanto, jogos que têm a capacidade de modificar seus jogadores e por consequência o meio em que eles vivem. A persuasão ocorre por meio do discurso desses produtos, que é construído justamente pela presença de um sistema de regras que orienta ao cumprimento de objetivos. Essa persuasão, no entanto, só é possível e efetiva, o que é mais importante, se os *games* e os *players* conseguem estabelecer entre si uma relação ética.

Para Sicart (2009), um jogo não é ético quando o seu design impede os jogadores de realizarem uma escolha moral. É o caso de *XIII* (2003), em que o jogador, assumindo o controle de um criminoso, pode atirar em qualquer elemento do cenário no início do *gameplay*, mas as regras estabelecidas pelos designers impossibilitam que um policial seja alvo de um tiro. Se o jogador tenta romper essa regra, ele é automaticamente enviado para o início do jogo, como uma espécie de punição. Sicart (2009) explica que o conjunto de regras de *XIII* deveria permitir que o jogador decidisse se era correto ou não atirar no agente da polícia. Na pior das hipóteses, deveria ser impossível sequer disparar a bala na direção do policial.

Uma relação ética entre jogadores e *games* é, portanto, aquela que produz no primeiro, partindo do segundo, a possibilidade de refletir sobre os valores incorporados ao design dos jogos (Sicart, 2009). Esses valores, novamente, só podem ser percebidos a partir do sistema de regras, que precisa ser desenvolvido com o intuito de tornar os títulos experiências éticas. Quando essas experiências são bem-sucedidas, podemos dizer que esses jogos são objetos éticos.

É por esse motivo que o autor considera os títulos da franquia *Grand Theft Auto* exemplos de sucesso de *games* moralmente éticos. Apesar de toda a controvérsia social causada por apresentarem um design que permite atitudes como homicídio, estupro e prostituição, jogos pertencentes a essa franquia permitem aos jogadores racionalizar as suas escolhas a respeito dessas atitudes.

É possível argumentar, é claro, que nem todos os jogadores estão moral, emocional e eticamente preparados para uma experiência como essa proposta por *GTA V* (2013). Nesse sentido, Sicart (2009) afirma que

Os jogadores são seres éticos: podemos refletir sobre nossas ações nos jogos e temos as ferramentas morais para distinguir entre os valores de um jogo e os valores pelos

quais vivemos. Mas nós, jogadores, desenvolvedores, pais, cidadãos, políticos, temos o dever de promover essa cultura de ética nos jogos. Temos que promover o desenvolvimento de jogadores éticos e o amadurecimento de jogos de computador como mídia expressiva. Esse dever é uma parte fundamental de nosso ser ético e obrigações para com os outros e com a sociedade. (Sicart, 2009, p. 205)

Jogos persuasivos tem como propósito principal proporcionar aos jogadores uma reflexão moral a respeito de um objeto ou conceito. Dessa forma, persuadir não tem aqui o sentido de manipulação, mas sim de chamar a atenção para uma situação ou para um comportamento que afeta a vida do jogador e o meio social no qual ele se insere.

Parece-nos evidente que jogos digitais tem capacidade para serem mais do que meros artefatos lúdicos. Ainda que proporcionem diversão aos seus interlocutores, muitos configuram-se também como objetos éticos por permitirem e estimularem reflexões acerca de questões socialmente relevantes. Por essa razão entendemos que os chamados *persuasive games* podem estabelecer uma relação de ensino e de aprendizagem com os jogadores. Se utilizados de maneira didática, tornam-se ferramentas pedagógicas que dão aos indivíduos não só liberdade de ação, mas também meios de compreenderem suas ações e como elas afetam suas vidas em comunidade.

É nesse viés que queremos abordar o título *SimCity Build It*. Partiremos da explicação de como esse jogo funciona, a fim de compreendermos como seu design e seu sistema de regras atuam no intuito de criar uma experiência ética para os jogadores. Assim poderemos, por fim, propor o uso lúdico-pedagógico do título em salas de aula do ensino básico, com a intenção de trabalhar conceitos políticos e éticos com adolescentes e jovens.

3. EXPERIMENTO *SIMCITY*

SimCity Build It, lançado em 2014, é uma adaptação para *mobile* da famosa franquia *SimCity*, cujo lançamento ocorreu em 1989. Todos os títulos sob o guarda-chuva dessa franquia foram idealizados pelo lendário *game designer* Will Wright, responsável também pela criação de *The Sims* (2000). Esses jogos configuram-se como parte de um universo narrativo e procedural que busca simular a vida humana. Em *The Sims* precisamos criar um *avatar* e viver até o fim da vida, com todas as ações que isso representa, como procurar emprego, comprar ou construir uma casa e nos

relacionar com pessoas. Já em *SimCity*, o objetivo é construir e gerir a cidade na qual esse e outros *avatares* vivem.

Por estar disponível para sistemas iOS e Android de forma gratuita, a versão *mobile* de *SimCity* facilita o acesso a praticamente qualquer pessoa. Além disso, requer conexão à internet apenas na hora de realizar o download do jogo e no momento em que quiser fechar o aplicativo, para salvar seu progresso. Por fim, mesmo que não possua a mesma complexidade de títulos anteriores da franquia, continua a ser uma simulação. Por simulação entendemos um jogo que usa princípios simplificados a fim de criar cenários complexos que fazem referência ao mundo real (Bogost, 2006).

O jogador percebe isso logo na primeira tela do jogo, quando lhe são dadas as boas-vindas e ele é chamado de prefeito por sua conselheira municipal. Ao longo de toda a experiência, será sempre dessa forma que os seus assessores e que os cidadãos irão se direcionar a você. Ao mesmo tempo em que se configura uma relação de impessoalidade entre o jogador e o mundo ficcional no qual está imergindo, estabelece-se o caráter real do seu objetivo e da sua função enquanto *player* e enquanto agente ético em *SimCity Build It*: você é o prefeito de uma cidade, devendo, assim, agir de acordo com o sistema de regras estabelecido para essa função pública e para esse papel social.

Após “empossá-lo” no cargo de prefeito, o jogo lhe convida a começar a construção da sua cidade. O primeiro passo é construir a avenida principal, que será ligada à autoestrada, a fim de que os Sims, seus habitantes, possam se mudar para lá. Feito isso, você deve erguer a primeira habitação. Nesse momento o jogador aprende que todas as casas necessitam de materiais para serem construídas. Esses materiais serão obtidos de fábricas e de lojas especializadas, que ao longo da progressão do jogo ficarão à disposição do prefeito.

Assim que o tutorial é terminado, o jogador assume completamente o controle de sua cidade. Há variados objetivos a serem cumpridos. Você deve ganhar Simoleons e SimCash, os dinheiros do jogo, que são fundamentais para a aquisição de matérias-primas e de materiais de construção. Com eles é possível construir novas casas ou melhorar as habitações já existentes. Os Simoleons podem ser obtidos de várias formas, sendo a principal delas pelo pagamento de impostos realizado pelos cidadãos (Figura 1). Conforme aumenta sua população, você sobe de nível, ganha acesso a novos itens e vai expandindo territorialmente sua cidade.



Figura 1: Sims felizes não se importam de pagar mais impostos
 Fonte: *SimCity Build It* (2014)

Essa expansão está condicionada, no entanto, ao prefeito atender as necessidades básicas da população. Serviços como energia, água, gestão de lixo e saneamento básico não podem ser deixados de lado. Se você tem nove casas em sua cidade, por exemplo, precisa de edifícios que forneçam esses serviços pelo menos a nove famílias. Portanto não é interessante que construa mais casas do que a sua capacidade de atender à demanda pública, já que a consequência será seus habitantes irem embora da cidade.

As coisas dificultam quando os moradores começam a exigir hospitais, delegacias de polícia e bombeiros. Isso porque uma pequena clínica médica só atenderá uma pequena parcela da cidade. Para que mais casas sejam abrangidas, é preciso construir um hospital de grande porte, o que exige mais dinheiro. O mesmo vale para os edifícios dos bombeiros e da polícia. Ou seja: não só é preciso ter cuidado com a quantidade de casas que constrói, mas também é preciso pensar em como as distribui pela cidade (Figura 2).



Figura 2: Atender às necessidades primárias e secundárias dos habitantes de sua cidade é sua tarefa principal como prefeito

Fonte: *SimCity Build It* (2014)

A população tem ainda outras necessidades menos urgentes, que se não forem atendidas não faz com que os Sims deixem a cidade. É o caso de áreas verdes, paisagens, praias, áreas de lazer e de diversão. Constantemente aparecem balões em cima das casas, em que o prefeito pode ler mensagens em que os cidadãos pedem por parques, lagos e afins. A questão maior aqui é que edifícios relacionados à educação, ao transporte e à religião não são considerados “serviços essenciais”.

O prefeito ainda tem uma interessante ferramenta que lhe permite analisar quais casas lhe trarão mais impostos. Isso se baseia no tamanho do edifício, na área em que a casa se localiza e em quais serviços estão ao redor dela. Dessa forma, compreende-se que quanto mais necessidades básicas e não básicas os cidadãos têm atendidas, mais dinheiro eles dão à administração pública. A premissa do jogo é justamente esta: quanto mais felizes forem os seus Sims, mais impostos eles pagam e mais rico você fica, podendo investir cada vez mais na sua cidade. É um ciclo econômico e social, muito inspirado no modelo capitalista pregado pelos Estados Unidos da América.

O mundo simulado por *SimCity Build It* é evidentemente bastante limitado. Ele oferece aos jogadores apenas uma forma de construir e de evoluir sua cidade de forma bem-sucedida, que é aquela predefinida pelo sistema de regras e pelo design do jogo. Esse sistema, apesar de totalmente capitalista, pode ser visto como uma crítica ao capitalismo e ao *american dream*. O fato de o jogador ser estimulado a investir mais no bem-estar de moradores com mais poder financeiro permite que ele se questione, por exemplo, sobre a falta de equilíbrio socioeconômico que existe em seu mundo real.

Por fim, *SimCity Build It* enxerga a educação como uma demanda social secundária. Ou seja: os Sims não precisam de escolas ou universidades para serem felizes e pagarem altos impostos. Esse é um dos pontos cruciais do jogo e que pode e deve ser abordado por docentes em sala de aula. Esse *game* abre espaço para um debate profundo a respeito do papel da educação, da própria escola e da busca por conhecimento em nossa sociedade.

O uso de *SimCity Build It* como ferramenta de ensino proporciona aos jogadores se perceberem como agentes éticos tanto no *gameplay* quanto em suas vidas cotidianas. Esse jogo é bem-sucedido por ser uma experiência lúdica que permite ao usuário entrar em conflito com suas próprias crenças políticas e sociais. Suas limitações estruturais não devem ser vistas, portanto, como um problema. Os espaços interpretativos deixados pelo sistema de objetivos de *SimCity Build It* podem se tornar vantagens do

ponto de vista pedagógico e didático, visto que criam e ampliam debates ideológicos e culturais de grande importância no âmbito do ensino escolar.

4. CONCLUSÃO

Todos os jogos eletrônicos trazem consigo uma bagagem ideológica, ainda que isso nem sempre seja perceptível durante o *gameplay*. Com a crescente inserção dos videogames nas vidas de milhões de pessoas, essas mídias têm se tornado veículos de posicionamentos políticos de empresas, de indivíduos e de grandes grupos sociais. Os videogames são, atualmente, mecanismos de afirmação, de modificação e de reflexão acerca de comportamentos da sociedade humana.

É nesse sentido que *SimCity Build It* surge como uma ferramenta poderosa no ensino de conceitos políticos. A dinâmica do jogo é intuitiva, na intenção de propiciar aos jogadores uma experiência simulatória simplificada do que é governar uma cidade. Embora a premissa do jogo seja obrigar o jogador a desenvolver um governo capitalista, de economia liberal, é possível que a partir disso haja a construção de uma debate amplo, pluri-significativo e que possa abarcar todas as ideologias políticas existentes.

Visto que *SimCity Build It* é gratuito e está disponível para praticamente qualquer *smartphone*, torna-se de grande utilidade em salas de aula. Ele convida professores e alunos a interagirem com seus sistemas para que possam, então, formarem julgamentos a respeito deles e do mundo que simulam (Bogost, 2007). É um videogame eficiente e que pode ser usado de forma transdisciplinar em disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, além de também ser interessante a disciplinas de idiomas. Esse jogo é também uma mais-valia no que diz respeito à literacia de jornalistas, de docentes das mais diversas áreas e mesmo de políticos.

Além disso, *SimCity Build It* é um objeto que também se oferece a um propósito maior. Sherry Turkle (1997) e Miguel Sicart (2009) criticam a falta de monitoramento de pais e de educadores em relação à falta de maturidade de crianças e de adolescentes ao jogarem determinados títulos. *SimCity*, no entanto, surge como uma plataforma de aprendizado não só a respeito de conceitos políticos, mas também de conceitos éticos. Com esse videogame é possível trabalharmos o *self* dos jogadores, de modo que eles se percebam como agentes éticos, cujas ações impactam o mundo em que vivem. Por meio desse *game* podemos auxiliar no processo de amadurecimento de indivíduos, não na intenção de controlar o que jogam ou com

o que interagem, mas sim a fim de dar suporte emocional, psicológico e moral durante suas sessões de jogo.

Concluímos, portanto, que não só é possível utilizarmos jogos eletrônicos para ensinarmos conceitos políticos e éticos como é de extrema importância que o façamos. É inegável o impacto sociocultural dessas mídias no cotidiano de pessoas das mais diversas idades e dos mais variados *backgrounds* culturais. A *gamificação* está presente em todas as áreas de nossas vidas, e isso não é à toa. *SimCity* é apenas um das dezenas de *persuasive games* que surgem todos os anos e que usam seu potencial lúdico para explorar áreas triviais da vida humana. Nesse sentido, talvez estejamos diante não só de uma revolução midiática, mas também de uma revolução de ordem social, que implica mudanças significativas na forma como aprendemos a viver em comunidade.

REFERÊNCIAS

- Bogost, I. (2006). *Unit operations: An approach to videogame criticism*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Burmeister, A. (2005). *Games & intensity*. Retirado de <http://www.abstractdynamics.org/archives/games-intensity.pdf>
- Calleja, G. (2011). *In-game: From immersion to incorporation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Esposito, N. (2005). *A short and simple definition of what a game is*. Comunicação apresentada na Digital Games Research Conference 2005. Changing Views: Worlds in Play, Vancouver, British Columbia, Canadá.
- Flanagan, M. (2009). *Critical play: Radical game design*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- GTA V* [videogame]. (2013). Nova Iorque: Rockstar Games.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Sicart, M. (2009). *The ethics of computer games*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- SimCity Build It* [videogame]. (2014). Redwood City: Electronic Arts.
- The Sims* [videogame]. (2000). Redwood City: Electronic Arts.

Turkle, S. (1997, março/abril). Seeing through computers. *The American Prospect*, 31, 76-82.

XIII [videogame]. (2003). Rennes: Ubisoft.

Citação:

Amaro, M. P. (2019). Experimento *SimCity*: é possível trabalharmos conceitos políticos e éticos por meio de jogos eletrônicos? In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 16-27). Braga: CECS.

ANA FRANCISCA ANDRADE & CRISTINA PONTE

ciscaandrade@gmail.com; cristina.ponte@fcsh.unl.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS,
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, PORTUGAL

LITERACIA PARA NOTÍCIAS EM TEMPOS DE DESORDEM INFORMACIONAL: PRÁTICAS E COMPETÊNCIAS EM JOVENS ADULTOS

RESUMO

A omnipresença dos *media* digitais na paisagem mediática contemporânea está a redefinir o papel dos *media* noticiosos nas sociedades, alterando a forma como o público se relaciona com as notícias. Os jovens, em particular, consomem notícias de forma cada vez mais breve e pontual, preferindo o acesso a notícias online, frequentemente em redes sociais, através de dispositivos como smartphones e tablets. Uma vez que a arquitetura da internet potencia a criação, propagação e amplificação de um elevado nível de informação que não é verdadeira, conhecida por desordem informacional (Wardle & Derakhshan, 2017), a literacia para notícias assume um papel fulcral. Esta permite a tomada de decisões informadas por parte dos indivíduos a nível de consumo noticioso, possibilitando um melhor entendimento da realidade e uma participação cívica consciente. Assim, o estudo da base deste capítulo (Andrade, 2019) visa responder à questão: de que forma é que o fenómeno da desordem informacional tem um impacto nas práticas de literacia para notícias de jovens adultos portugueses?

Os conceitos destacados no enquadramento teórico do estudo foram mobilizados na pesquisa empírica junto de jovens adultos, de forma a analisar as suas práticas e competências em matéria de literacia para notícias e compreender que impacto tem o fenómeno da desordem informacional nas mesmas. A metodologia desta pesquisa articulou a realização de grupos de foco com a aplicação de um questionário junto de uma amostra de conveniência composta por 29 jovens adultos (entre os 18 e os 30 anos) de Lisboa e do Funchal.

As conclusões deste estudo indicam que quanto menores forem estas competências, algo que se revela em práticas menos frequentes, ou até mesmo inexistentes, maior será o impacto negativo da desordem informacional na relação de um indivíduo com as notícias e os *media* noticiosos e forma como percebe a realidade que o rodeia.

PALAVRAS-CHAVE

literacia para notícias; desordem informacional; notícias; desinformação

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objetivo responder à pergunta: de que forma é que o fenómeno da desordem informacional tem um impacto nas práticas e competências de literacia para notícias de jovens adultos portugueses?

A questão parte do facto de a omnipresença dos *media* digitais na paisagem mediática contemporânea estar a redefinir o papel dos *media* noticiosos nas sociedades, alterando a forma como o público se relaciona com as notícias (Pérez Tornero & Varis, 2010). Os jovens, em particular, consomem notícias de forma cada vez mais breve e pontual, preferindo o acesso a notícias online, frequentemente em redes sociais, através de dispositivos como smartphones e tablets (Melro & Pereira, 2016). Uma vez que a arquitetura da internet potencia a criação, propagação e amplificação de um elevado nível de informação que não é verdadeira, conhecida por desordem informacional (Wardle & Derakhshan, 2017), a literacia para notícias assume um papel fulcral.

Uma vez que esta literacia permite a tomada de decisões informadas por parte dos indivíduos a nível de consumo noticioso, possibilitando um melhor entendimento da realidade e uma participação cívica consciente (Ashley, Maksl & Craft, 2017; Mihailidis & Viotty, 2017; Panagiotou & Theodosiadou, 2014), torna-se imperativo perceber que práticas e competências de literacia para notícias apresentam os jovens adultos.

Assim, este estudo centra-se na análise das práticas e competências de literacia para notícias de uma amostra de conveniência de 29 jovens adultos, com idades entre os 18 e os 30 anos, oriundos de três grupos de jovens católicos de duas regiões do país (Funchal e Lisboa), de modo a compreender que impacto tem nelas o fenómeno da desordem informacional. Tendo em mente os conceitos destacados na revisão de literatura, foi elaborado um modelo de análise que foi mobilizado em dois instrumentos de pesquisa: a aplicação de um questionário e a realização de grupos de foco.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A atual paisagem mediática caracteriza-se pelo aumento drástico da omnipresença dos *media* digitais, sendo que a digitalização provocou uma mudança no paradigma comunicacional (Lopes, 2014; Pérez Tornero & Varis, 2010). Na passagem para uma sociedade em rede (Castells, 2005), verificam-se três grandes mudanças: 1) a comunicação passou a organizar-se à volta do negócio dos *media*, que se submeteram às lógicas do consumo e

do mercado, as quais orientam cada vez mais os conteúdos; 2) a sociedade passou para um sistema multimédia “especializado e fragmentado, onde as audiências são cada vez mais segmentadas” (Castells, 2005, p. 24); 3) a mudança estrutural da sociedade provocou a “explosão de redes horizontais de comunicação” (Castells, 2005, p. 24): uma nova lógica de comunicação onde os indivíduos podem comunicar entre si através de canais exteriores àqueles fornecidos pelas instituições da sociedade.

A hegemonia dos *media* digitais provocou profundas transformações no jornalismo, verificando-se um afastamento entre esta área e o conceito de “notícias”, domínios que antes viviam em simbiose (Campos, 2018). O surgimento e popularização destes *media* expandiu não só o acesso à informação, mas também a participação do público na sua criação (Jolls & Johnson, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017). Perante esta transformação, os consumidores de conteúdos mediáticos tornam-se nos seus próprios editores, *gatekeepers* e agregadores de informação (Kovach & Rosenstiel, 2010), podendo participar ativamente no processo de criação de notícias.

O consumo informacional tornou-se público graças à emergência das redes sociais online (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 12). Nelas, a informação é partilhada em tempo real entre os seus membros, que partilham, muitas vezes, os mesmos interesses e perspetivas em relação ao mundo, fazendo com que a factualidade de uma informação seja raramente contestada (Wardle & Derakhshan, 2017). A esta conjuntura adiciona-se a arquitetura das redes sociais baseada na partilha de conteúdo que apela às emoções e que complexifica o processo de diferenciar o factual do falso. Note-se que, apesar de estas representarem um dos principais elementos de disseminação de informação que não é verdadeira, os meios noticiosos acabam também por participar no processo através da amplificação deste tipo de conteúdo (Phillips, 2017). Aliás, a sua “predileção pelo sensacionalismo, a necessidade constante de apresentar novidades e a sua ênfase nos lucros em vez da responsabilidade cívica” (Marwick & Lewis, 2017, p. 47) fazem com que se tornem vulneráveis à manipulação mediática de grupos online que conhecem bem estas fragilidades. Exacerbado pelas particularidades da paisagem mediática atual, o elevado nível de poluição informacional no mundo em que vivemos apresenta um desafio sem precedentes (Jack, 2017; Wardle & Derakhshan, 2017).

Wardle e Derakhshan apresentam em *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* (2017) um enquadramento teórico deste fenómeno, esquematizando as formas que assume, as suas diferentes fases e os elementos que nelas participam.

Segundo os autores, a desordem informacional pode assumir três formas: 1) *mis-information*, informação cuja inexatidão não é intencional; 2) *dis-information*, informação que é propositadamente falsa, tendo o propósito de causar dano (a uma pessoa, grupo social, organização ou país em específico); e 3) *mal-information*, apesar de ter um objetivo semelhante à anterior, baseia-se em informações reais.

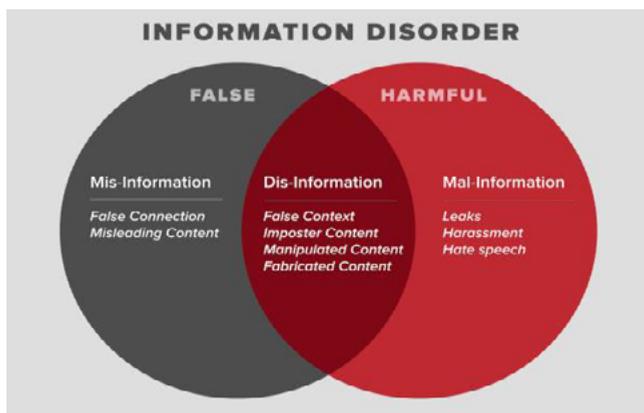


Figura 1: Formas do fenómeno da desordem informacional
Fonte: Wardle & Derakhshan, 2017, p. 20

O fenómeno manifesta-se em três fases: *criação*, *produção* e *distribuição*, nas quais têm importância três elementos: um *agente* (ou agentes), uma *mensagem* e, por fim, um *intérprete*. Na estrutura proposta pelos autores, o agente está presente nas três fases deste ciclo. Pode ser um agente oficial – serviços de inteligência, partidos políticos ou organizações noticiosas – ou não-oficial. As motivações dos agentes centram-se em redor de quatro fatores: políticos, financeiros, sociais ou psicológicos.

Relativamente à mensagem, há uma maior probabilidade de ser mais apelativa e mais partilhada se seguir uma “fórmula” específica: simultaneamente, provocar uma reação emocional, ter uma componente visual marcante, uma narrativa forte e um grande potencial para ser repetida. Como afirmam os autores, estas características podem ter impacto a longo ou a curto prazo, sendo que o seu grau de factualidade pode variar: “desde uma conexão falsa (por exemplo, num caso onde o título é enganador (também conhecido como *clickbait*) a uma informação 100% falsa. Além disso, uma mensagem pode conter elementos (como logótipos de uma organização

ou empresa ou o nome e/ou imagem de um indivíduo) de forma a parecer ‘credível’” (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 38-39)

Já em relação ao intérprete, o público é, raramente, um recetor passivo (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 27). Este é composto por indivíduos que interpretam a informação, e atribuem-lhe sentido, de acordo com o seu estatuto sociocultural, posições políticas e experiências pessoais, sendo esses indivíduos influenciados pela sua identidade e pelas suas “tribos” (Maffesoli, 1996).

Segundo peritos da área da comunicação, a solução para a desordem informacional não passa somente por desenvolver medidas a nível tecnológico, pois “a literacia informacional deve promovida a um dos objetivos principais a nível da educação” (Anderson & Rainie, 2017, p. 82). Mihailidis e Viotty (2017) acreditam que a literacia para notícias aumenta o espírito crítico de um indivíduo, fazendo com que seja capaz de detetar casos de *mis-information*, *dis-information* e *mal-information* nas notícias que encontra. Esta literacia é essencial, em especial para as faixas etárias mais jovens, pois é algo que lhes permitirá tornarem-se cidadãos ativos e informados (Hobbs, 2010; Panagiotou & Theodosiadou, 2014).

O interesse pela literacia para notícias, enquadrada na intersecção da literacia mediática e da literacia informacional (Malik, Cortesi & Gasser, 2013) tem registado um crescimento, apesar de não haver na comunidade académica um consenso no que diz respeito à sua definição (Campos, 2018; Malik et al., 2013). Tendo em mente as perspetivas de diversos autores¹, este estudo conceptualiza literacia para as notícias do seguinte modo: conjunto de competências, conhecimentos e motivações necessários para que um indivíduo se torne, não só num consumidor ativo e crítico de conteúdo noticioso, mas também num cidadão informado, contribuindo, consequentemente, para o desenvolvimento da democracia.

No que diz respeito à relação entre os jovens adultos, as notícias e os *media* noticiosos, transformações como “a proliferação das tecnologias, da comercialização e globalização dos mercados mediáticos, e as inúmeras possibilidades em termos de interatividade” têm um forte impacto na sua vida, alterando a forma como consomem e experienciam as notícias. Melro e Pereira (2016) constatam esta mudança a nível de práticas e usos da informação nesta faixa etária, apontando três tendências: 1) uma diminuição do interesse dos jovens por notícias; 2) um consumo noticioso cada vez

¹ Hobbs (2010), Loth (2012), Malik et al. (2013), Craft, Maks & Ashley (2013), Ashley, Maks & Craft (2013, 2017), Panagiotou & Theodosiadou (2014), Mihailidis & Viotty (2017) e Campos (2018).

mais breve e pontual, havendo uma clara preferência pelo acesso a notícias online, frequentemente em redes sociais, através de dispositivos como smartphones e tablets; e 3) um maior interesse em temáticas de entretenimento, celebridades, desporto, moda, ciência e tecnologia, sendo a política a temática que suscita menos atenção.

A aparente diminuição do interesse de jovens por notícias é algo que tem vindo a intrigar e a preocupar. Tendo em conta os novos hábitos de consumo noticioso apresentados por esta faixa etária, teme-se que tal tenha um impacto negativo nos níveis de participação cívica – e por consequência no funcionamento das sociedades democráticas – e no meio jornalístico (Antunovic, Parsons & Cooke, 2018). Contudo, estudos à semelhança do realizado por Silveira e Amaral (2018) apontam que os jovens têm consciência da importância das notícias, quer para o conhecimento das realidades do país e do mundo, quer para a tomada de decisões informadas e consideram que nem todas as fontes noticiosas são credíveis. Para alguns jovens o confronto de diversos tipos de informação de modo a descobrir a verdade é algo habitual, especialmente se a temática for do seu interesse. Este tipo de práticas relaciona-se com o baixo nível de confiança nos *media* noticiosos por parte dos jovens adultos (Madden, Lenhart & Fontaine, 2017), o qual pode ser encarado como uma consequência do fenómeno da desordem informacional (Marwick & Lewis, 2016; Wardle & Derakhshan, 2017).

O desenvolvimento de competências de literacia para notícias é algo que as camadas mais jovens da sociedade necessitam de forma urgente (Nee, 2019), pois o seu consumo noticioso é em grande medida realizado através de plataformas digitais que são propícias à propagação de desordem informacional (Wardle & Derakhshan, 2017). Neste âmbito, McGrew, Ortega, Breakstone e Wineburg (2017) demonstram que, apesar do elevado nível de destreza digital apresentado por esta faixa etária, as suas competências são insuficientes, algo que pode ter consequências nefastas no que diz respeito ao funcionamento das sociedades democráticas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa empírica deste estudo assentou numa metodologia qualitativo-quantitativa, articulando a aplicação de um questionário com a realização de grupos de foco junto de uma amostra de conveniência composta por 29 jovens adultos, com idades entre os 18 e os 30 anos, oriundos de

três grupos de jovens católicos de duas regiões do país: Lisboa (Paróquia de Benfica e Movimento Católico de Estudantes) e Funchal (Paróquia da Nazaré).

Com base nos conceitos destacados na revisão de literatura, foi traçado um modelo de análise² representado na Figura 2, que foi mobilizado nos dois instrumentos de pesquisa empírica. Esse modelo combina a conceptualização de literacia para notícias atrás mencionada com o enquadramento teórico do fenómeno da desordem informacional (Wardle & Derakhshan, 2017).



Figura 2: Modelo de análise

O modelo de análise é composto por quatro domínios: 1) acesso aos *media* noticiosos, seus usos e motivações; 2) conhecimento e compreensão do papel que os *media* noticiosos e as próprias notícias desempenham na sociedade (Malik et al., 2013); 3) capacidade de realizar uma avaliação crítica ao conteúdo noticioso e “fazer julgamentos acerca da sua veracidade, qualidade e relevância” (Lopes, 2014, p. 166), considerando-se igualmente a confiança que os participantes têm nos *media* noticiosos (Craft et al., 2013) capacidades de participação e interação dos jovens com os *media* noticiosos, procurando saber que medidas tomam quando se deparam com informação falsa.

Tendo presente o modelo de análise, desenvolveram-se as técnicas de recolha de dados que compõem a estratégia metodológica. Considerando

² Adaptado dos modelos aplicados por Lopes (2014), Carvalho (2015), Pereira, Pinto e Moura (2015) e Ashley et al. (2013).

as limitações e potencialidades das mesmas, foram elaboradas de forma a complementarem-se. O questionário permite obter informação estruturada, revelando as tendências que existem num determinado grupo (Matthews & Ross, 2010). No entanto, nele o investigador não acede às experiências dos participantes (Matthews & Ross, 2010) nem ao “processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais” dos mesmos (Gondim, 2002, p. 151) – algo que se consegue obter através dos grupos de foco. Além disso, o forte contexto de interação oferecido por estes últimos proporciona uma oportunidade para compreender a forma como as ideias surgem e como são remodeladas através da discussão grupal (Finch & Lewis, 2003). A estrutura de um guião de grupo de foco baseia-se no lançamento de perguntas semiestruturadas e atividades, por parte de um moderador, que estimulem a discussão grupal de ideias (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Gondim, 2002; Morgan, 1996).

O questionário³, respondido pela totalidade dos participantes, foi composto por quatro partes: 1) caracterização sociodemográfica dos participantes; 2) experiência dos participantes com as notícias e com os *media* noticiosos; 3) perceções e opiniões dos jovens em relação às notícias e aos meios de comunicação social, considerando igualmente a confiança que estes têm nos mesmos; e 4) considerações dos jovens acerca do fenómeno da desordem informacional e como lidam com ele.

Devido a constrangimentos, foi apenas possível agendar dois grupos de foco, tendo ambos uma duração de 90 minutos e uma composição de seis e sete participantes, respetivamente. Fazendo uso das potencialidades oferecidas pelo meio online, o constrangimento da distância geográfica existente no caso dos jovens do Funchal foi ultrapassado através da utilização de software de videoconferência disponibilizado pelo Facebook. Para Matthews e Ross (2010, pp. 298-299), a recolha de dados através da comunicação mediada por computador assume-se como um método válido. Este é particularmente vantajoso, pois apresenta um custo de aplicação reduzido, permitindo também colmatar o afastamento geográfico entre investigador e participantes. Semelhantemente, Tuttas (2015), num estudo qualitativo acerca das experiências de trabalho de enfermeiras em diferentes locais dos Estados Unidos, apoia a realização de grupos de foco online através de software de videoconferência.

De modo a permitir um “aprofundamento progressivo” na temática, através de um debate fluído (Gondim, 2002, p. 154), o guião que orientou

³ Na realização do questionário realizou-se um levantamento e adaptação de questões consideradas relevantes encontradas em Lopes (2013), Craft et al. (2013), Carvalho (2015) e Ponte e Batista (2019).

os grupos de foco foi constituído por três fases. A segunda fase foi composta pelo lançamento de questões e realização de atividades criadas especificamente para este estudo, a fim de permitir discussão e reflexão acerca da sua experiência com as notícias e com os *media* noticiosos, o que pensam acerca da desordem informacional e de que modo lidam com este fenómeno. Procurando compreender o modo como os participantes verificam se uma notícia é verdadeira ou não, os participantes foram confrontados com exemplos de notícias confirmadas como falsas retiradas da internet, que representam os três tipos de desordem informacional. De forma semelhante, contemplando os elementos e as fases que compõem o ciclo de desordem informacional, os jovens foram confrontados com três websites portugueses que pertencem a uma rede portuguesa de websites de notícias falsas (Pena, 2018a, 2018b).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nível de caracterização sociodemográfica, a amostra é composta por 19 raparigas e 10 rapazes, sendo que metade reside em Lisboa e outra no Funchal. É constituída sobretudo por jovens até aos 21 anos, pois apenas seis participantes têm entre 22 e 29 anos. A maioria dos participantes é estudante, sendo que 13 frequentam atualmente o ensino superior e sete o ensino secundário. Sete jovens são trabalhadores por conta de outrem e dois estão numa situação de desemprego.

Considerando a análise dos resultados da pesquisa, verificou-se que o fenómeno da desordem informacional tem um impacto negativo nas práticas e competências de literacia para notícias dos jovens adultos. Este impacto não se manifesta de uma forma homogénea, uma vez que os jovens que compõem esta amostra apresentam diferentes tipos de relações com as notícias e os *media* noticiosos. A análise demonstrou que existem cinco fatores que influenciam esta relação.

O primeiro é o interesse nas temáticas noticiosas, que, em muitos dos participantes, se traduz na motivação que apresentam para consumir notícias. Constatou-se, como evidenciado por Melro e Pereira (2016), falta de interesse por temáticas políticas, como se vê no Gráfico 1.

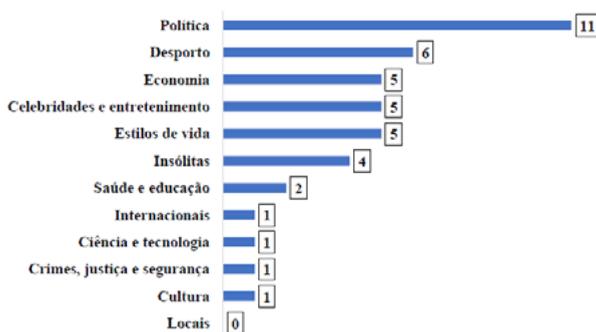


Gráfico 1: Temáticas noticiosas que não suscitam interesse (N= 29)

Esta situação foi observada, em particular, num exercício que tinha como objetivo perceber o modo como os participantes gerem a informação que encontram nas redes sociais. Ao serem apresentadas publicações da página de Facebook de diversos websites noticiosos relativas ao apagão de 10 de março na Venezuela, verificou-se, na totalidade do primeiro grupo de foco (apesar de na Venezuela residir uma importante comunidade de imigrantes madeirenses) e em dois membros do segundo, uma falta de interesse relativamente a este tipo de notícias. Por um lado, os participantes indicam que os eventos nelas descritos não têm um impacto direto nas suas vidas e não sentem motivação para consumi-las. Por outro, os jovens afirmam que a saturação da cobertura jornalística deste tipo de situações fá-los perder o interesse.

O segundo é a confiança que depositam nos *media* noticiosos. Estabelecendo um paralelo com Silveira e Amaral (2018) e Matsa, Silver, Shearer e Walker (2018), constatou-se que, embora apresentem um nível baixo de confiança, os jovens adultos confiam em determinados canais televisivos (SIC, TVI, RTP), jornais e revistas (*A Bola*, *Expresso*, *Público*, *Observador* e *Visão*) considerados por eles de “referência” ou “fidedignos”. A confiança que depositam nos *media* noticiosos relaciona-se com a perspetiva que têm dos mesmos: em muitos casos, apresentam uma perspetiva crítica da atual lógica comercial de produção jornalística. Os jovens manifestam o seu desagrado com esta situação, indicando que as notícias deveriam contribuir para gerar cidadãos informados, algo que, a seu ver, não acontece. Aliás, certos participantes consideram que esta lógica de produção é uma das causas do fenómeno da desordem informacional.

O terceiro é a sua situação profissional e a sua formação académica. Constatou-se que existe uma forte influência da área de estudos dos jovens nos seus consumos noticiosos. Por exemplo, para quatro das participantes, alunas de Medicina, o conhecimento da informação falsa ou enganadora que é veiculada acerca da área da saúde assume uma importância fulcral, pois, como indicam, ao longo da sua carreira vão deparar-se com pacientes que acreditam nesse tipo de informação.

O quarto é a vivência religiosa, que resulta não só num maior interesse pela representação noticiosa de temáticas relacionadas com a Igreja Católica, mas também num conhecimento alargado das mesmas, especialmente em casos de desordem informacional.

Por fim, o quinto é a socialização familiar, pois esta influencia alguns consumos primários de notícias – certos participantes têm o hábito de ver o telejornal com a família à hora das refeições -, assim como alguns consumos secundários, reservados a momentos do dia ou da semana, relacionados a certas práticas familiares.

Foi, então, possível verificar que quanto menores forem as competências de literacia para notícias de um indivíduo, algo que se revela em práticas menos frequentes, ou até mesmo inexistentes, maior será o impacto negativo da desordem informacional não só na sua relação com as notícias e os *media* noticiosos, mas também na forma como percebe a realidade que o rodeia.

No que diz respeito às práticas e competências de literacia para notícias desta amostra de jovens em tempos de desordem informacional, é possível traçar três perfis, que são apresentados na Figura 3.

O perfil A apresenta menores competências a nível de literacia para notícias e práticas menos frequentes, o que se traduz num maior impacto negativo da desordem informacional na sua relação com as notícias e os *media* noticiosos. O perfil C representa o oposto, pois apresenta maiores competências e práticas mais frequentes neste âmbito. O perfil B ocupa um nível intermédio, sendo que a maioria dos jovens que compõem a amostra deste estudo se enquadra neste domínio.

PERFIL A	PERFIL B	PERFIL C
- Mantem-se a par da atualidade de forma passiva e pouco aprofundada, consumindo notícias somente do seu interesse.	- Mantem-se a par da atualidade de forma mais ativa do que o perfil A, havendo nos casos de maior interesse um “consumo direto” notícias.	- Mantem-se a par da atualidade de forma ativa, mesmo quando a temática não é totalmente do seu interesse.
- Tem uma perspetiva pouco informada do papel dos <i>media</i> noticiosos na sociedade e da desordem informacional. Tem dificuldade em compreender o fenómeno em questão e aplica de forma pouco criteriosa termos como <i>fake news</i> .	- A sua perspetiva acerca do papel dos <i>media</i> noticiosos e da desordem informacional é mais informada. Demonstra alguma dificuldade em compreender a totalidade do fenómeno. Aplica de forma pouco criteriosa o termo <i>fake news</i> .	- Reconhece o papel dos <i>media</i> noticiosos na sociedade. Embora ainda aplique de forma pouco criteriosa o termo <i>fake news</i> .
- Tem uma perspetiva crítica pouco fundamentada em relação à atuação dos <i>media</i> noticiosos, depositando pouca confiança nos mesmos.	- Argumenta de forma um pouco mais fundamentada a sua perspetiva crítica dos <i>media</i> noticiosos, depositando pouca confiança nos mesmos.	- Argumenta de forma fundamentada a sua perspetiva crítica em relação dos <i>media</i> noticiosos, depositando pouca confiança nos mesmos.
- Reconhece poucas características indicadoras de uma <i>fake news</i> . Tem dificuldade analisar criticamente as notícias.	- Reconhece algumas características indicadoras de uma <i>fake news</i> e realiza uma análise crítica superficial às notícias.	- Reconhece características indicadoras de uma <i>fake news</i> e analisa criticamente as notícias.
- Conhece poucas medidas de verificação de informação e põe-nas em prática de forma pouco frequente.	- Conhece algumas formas de verificação de informação e põe-nas em prática de forma pouco frequente.	- Conhece algumas formas de verificação de informação e põe-nas em prática de forma frequente.

Tabela 1: Perfis de práticas e competências de literacia para notícias em tempos de desordem informacional

Embora a metodologia tenha permitido dar resposta à pergunta de partida é necessário ter em conta algumas limitações deste estudo. A utilização de uma amostra de conveniência significa que os resultados não podem ser generalizados (Matthews & Ross, 2010). Contudo, os resultados apresentados podem servir de base a estudos mais aprofundados na área. Deste modo, seria importante compreender o impacto do fenómeno da desordem informacional nas práticas e competências de literacia mediática dos determinados segmentos desta faixa etária que não têm um acesso facilitado a meios noticiosos ou que estão fora do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- Anderson, J. & Rainie, L. (2017). *The Future of Truth and Misinformation Online*. Retirado de http://www.elon.edu/docs/e-web/imagining/surveys/2017_survey/Future_of_Info_Environment_Elon_University_Pew_10-18-17.pdf
- Andrade, A. F. (2019). *Literacia para notícias em tempos de desordem informacional: práticas e competências em jovens adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Antunovic, D., Parsons, P. & Cooke, T. R. (2018). “Checking” and googling: Stages of news consumption among young adults. *Journalism*, 19(5), 632-648. <https://doi.org/10.1177%2F1464884916663625>
- Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S. (2013). Developing a News Media Literacy Scale, *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177%2F1077695812469802>
- Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S. (2017). News Media Literacy and Political Engagement: What’s the Connection? *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79-98. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151035.pdf>
- Craft, S., Maksl, A. & Ashley, S. (2013). *Measuring news media literacy: How knowledge and motivations combine to create news-literate teens*. Retirado de <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/34713/MeasuringNewsMediaLiteracy.pdf?sequence=1>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Londres: SAGE Publications.
- Campos, I. (2018). *Improving news literacy among 7 to 10-year-old children: An experiment with digital gaming*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/49930>
- Carvalho, A. T. (2015). *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/34309>
- Castells, M. (2005). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In G. Cardoso & M. Castells (Eds.), *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus Groups. In J. Ritche & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170-199). Londres: SAGE Publications.

- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>
- Hobbs, R. (2010, agosto). *News literacy: What works and what doesn't*. Comunicação apresentada na Association for Education in Journalism and Mass Communication Conference, Denver, CO. Retirado de https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs,%2520NEWS%2520LITERACY%2520AEJMC%25202010_o_o.pdf
- Jack, C. (2017). *Lexicon of Lies: Terms for Problematic Information*. Retirado de https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_LexiconofLies.pdf
- Jolls, T. & Johnsen, M. (2018). Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century. *Hastings Law Journal*, 69, 1379-1408. Retirado de <https://www.medialit.org/sites/default/files/HastingsJolls-69.5.pdf>
- Kovach, B. & Rosentiel, T. (2010). *Blur: How to Know What's True in the Age of Information Overload*. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing.
- Lopes, P. (2014). *Literacia mediática e cidadania Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/8666>
- Loth, R. (2012). *What's Black and White and Re-Tweeted All Over? Teaching news literacy in a digital age*. Retirado de https://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2012/03/d71_loth.pdf
- Madden, M., Lenhart, A. & Fontaine, C. (2017). *How Youth Navigate the News Landscape*. Retirado de https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/publications/pdfs/000/000/230/original/Youth_News.pdf
- Maffesoli, M. (1996). *The Time of the Tribes*. Londres: SAGE Publications.
- Malik, M. M., Cortesi, S. & Gasser, U. (2013). *The Challenges of Defining "News Literacy"* (Berkman Center Research Publication No. 2013-20). Retirado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2342313
- Marwick, A. & Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Retirado de <https://datasociety.net/output/media-manipulation-and-disinfo-online/>
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research methods: a practical guide for the social sciences*. Harlow: Pearson Education Ltd.

- Matsa, K. E., Silver, L., Shearer, E. & Walker, M. (2018). *Western Europeans Under 30 View News Media Less Positively, Rely More on Digital Platforms Than Older Adults*. Retirado de https://www.journalism.org/wp-content/uploads/sites/8/2018/10/PJ_2018.10.30_europe-age_FINAL3.pdf
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. & Wineburg, S. (2017). The Challenge That's Bigger than Fake News: Civic Reasoning in a Social Media Environment. *American Educator*, 41(3), 4-9 Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156387.pdf>
- Melro, A. I. & Pereira, S. (2016). Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: questões a partir da análise de Relatórios sobre usos e práticas mediáticas. *Observatorio*, 10(3), 80-97. <https://doi.org/10.15847/obsOBS1032016998>
- Mihailidis, P. & Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in Post-Fact Society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454. <https://doi.org/10.1177%2F002764217701217>
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups, *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Nee, R. C. (2019). Youthquakes in a Post-Truth Era: Exploring Social Media News Use and Information Verification Actions Among Global Teens and Young Adults. *Journalism & Mass Communication Educator*, 74(2), 171-184. <https://doi.org/10.1177%2F1077695818825215>
- Panagiotou, N. & Theodosiadou, S. (2014). News literacy: Learning about the world. *Journal of Digital and Media Literacy*, 2(1), 1-14.
- Pena, P. (2018a, 11 de novembro). Fake News: sites portugueses com mais de dois milhões de seguidores. *Diário de Notícias*. Retirado de <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/11-nov-2018/interior/fake-news-sites-portugueses-com-mais-de-dois-milhoes-de-seguidores--10160885.html>
- Pena, P. (2018b, 25 de novembro). O negócio da desinformação: empresa canadiana faz fake news em Portugal. *Diário de Notícias*. Retirado de <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/25-nov-2018/interior/o-negocio-da-desinformacao-empresa-canadiana-faz-fake-news-em-portugal--10231174.html>
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga: CECS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/40488>
- Pérez Tornero, J. M. P. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscovo: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192134>

- Phillips, W. (2017). *The Oxygen of Amplification: Better Practices for Reporting on Extremists Antagonists, and Manipulators Online*. Retirado de https://datasociety.net/wp-content/uploads/2018/05/2-PART-2-Oxygen_of_Amplification_DS.pdf
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da Internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. Retirado de <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>
- Silveira, P. & Amaral, I. (2018). Jovens e práticas de acesso e de consumo de notícias nos media sociais. *Estudos em Comunicação*, 1(26), 261-280. <https://doi.org/10.20287/ec.n26.v1.a15>
- Tuttas, C. A. (2015). Lessons learned using web conference technology for online focus group interviews. *Qualitative Health Research*, 25(1), 122-133. <https://doi.org/10.1177%2F1049732314549602>
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* (Council of Europe report DGI [2017]09). Retirado de <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>

Citação:

Andrade, A. F. & Ponte, C. (2019). Literacia para notícias em tempos de desordem informacional: práticas e competências em jovens adultos. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 28-43). Braga: CECS.

CÁSSIA AYRES & MARIA JOSÉ BRITES

cassia.ayres2@gmail.com; britesmariajose@gmail.com

CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, PORTUGAL

VIGILÂNCIA, HOSTILIDADE E DESINFORMAÇÃO: AS CRÍTICAS DE JOVENS BRASILEIROS AOS MEIOS DIGITAIS E AS CONTRIBUIÇÕES DAS LITERACIAS CRÍTICAS

RESUMO

Este capítulo, que deriva de um trabalho de doutoramento do curso em Estudos em Comunicação para o Desenvolvimento, tem como finalidade revelar e analisar as críticas de um grupo de jovens brasileiros à luz do referencial teórico das literacias críticas. A opção metodológica focou-se, essencialmente, na utilização de abordagens qualitativas a partir de entrevistas semiestruturadas individuais em profundidade com 13 jovens (F= 7; M= 6) oriundos do Brasil, dos estados de São Paulo e da Bahia, durante os meses de maio e junho de 2018. Dos resultados, destaca-se uma tendência para quatro principais temas quando os jovens são questionados sobre o papel dos *media* digitais e a sua função de informar, ampliar a participação cívico-política e influenciar processos de mudanças sociais. São eles: “algoritmo” e falta de controlo, vigilância familiar, a desinformação (que os jovens atribuem como *fake news*) e o discurso de ódio online. A partir destas tendências, sugerem-se três contribuições das literacias críticas focadas na visão da pedagogia transformadora em desconstruir discursos de ódio, desenvolver a consciência global e incentivar a participação e combater a desinformação.

PALAVRAS-CHAVE

literacias críticas; jovens; participação; *media* digitais; Brasil

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. AS LITERACIAS CRÍTICAS DOS *MEDIA*

Há um consenso entre educadores de que literacia tradicional envolve a aquisição de habilidades e conhecimentos para ler, interpretar, produzir textos e ampliar as capacidades intelectuais que visem a participação social plena (Buckingham, 2003; Kellner & Share, 2007a; Luke & Freebody,

1999). As literacias mediáticas convergem para a ideia de expansão desta forma tradicional de literacia ao procurarem aprofundar o potencial dos indivíduos e dos grupos para acederem, compreenderem, analisarem, avaliarem e criarem conteúdos através e com as suas próprias perspetivas (Kellner & Share, 2007a; Livingstone, 2004, 2011). Ao extrapolar os usos das literacias mediáticas consegue-se estabelecer uma ligação entre esta aprendizagem, que passa pela leitura crítica do mundo e pelo empoderamento (Freire & Macedo, 1987/2013). Esta relação está fundamentada no facto de que ao incrementar capacidades para leituras críticas do mundo, se tornam explícitas as relações de poder entre os *media* e os cidadãos, bem como consolidam-se formas de intervenção cívica para a mudança social (Brites, Amaral & Catarino, 2018; Funk, Kellner & Share, 2016; Kellner & Share, 2007a, 2007b; Livingstone, 2018; Yoom 2016).

Os investigadores norte-americanos Douglas Kellner e Jeff Share aprofundaram ainda mais esta noção de literacias mediáticas na direção das literacias críticas dos *media* com base nos princípios da pedagogia crítica transformadora (Freire, 1987; Freire & Macedo, 1987/2013), considerando questões de género, etnia, classe e poder (Kellner & Share, 2007a, 2007b). As literacias críticas dos *media* conferem aos indivíduos a capacidade de intervirem nas suas realidades e de criarem os seus próprios sentidos de mundo para, desta forma, tentarem transformar as sociedades em que vivem (Kellner & Share, 2007a; Yoom 2016). É sobretudo a partir desta capacitação para a transformação social que as literacias críticas têm assumindo uma crescente importância no contexto dos *media* digitais e da desinformação (Brites et al., 2018; Buckingham, 2017; Livingstone, 2018).

1.2. EMPODERAR PARA MUDANÇA SOCIAL: O FOCO NA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA

A pedagogia transformadora é uma abordagem educacional que promove as experiências pessoais, o diálogo e o empoderamento (Freire & Macedo, 1987/2013), suporta valores como a multiculturalidade (Yoon, 2016), o sentido de cidadania e a participação cívica (Brites, 2015; Livingstone, 2011), a justiça social e os ideais democráticos (Funk et al., 2016). A abordagem capacita os alunos a se engajarem no diálogo para co construir significados a partir de materiais e experiências educacionais através da investigação e da problematização dos contextos que envolve a perceção de questões concretas (Funk et al., 2016).

É uma pedagogia que incentiva a ação autónoma e o elemento subjacente é aquilo que à ação Freire e Macedo (1987/2013, p. xi) chamam

de capacidade de leitura não apenas da palavra, como da “palavramundo” que significa “ler o mundo, lendo a palavra”. Por esta noção de leitura, a palavra humana é mais do que mero vocabulário, é ação. Pela pedagogia transformadora, as dimensões cognitivas do processo de alfabetização devem incluir as relações dos homens com seu mundo. Na perspectiva de Freire e Macedo (1987/2013), o educador precisa reinventar práticas educativas, transformando-se num “educador radical”, ou seja, aquele que faz da educação um ato epistemológico, filosófico, pedagógico e político que reduz as distâncias entre o discurso e a *praxis*, de forma que o educador possa consciencializar e encorajar seus educandos a intervirem no mundo para além dos muros da escola.

A noção de leitura da “palavramundo” trabalhada por Freire e Macedo (1987/2013, p. xi) foi apropriada no campo das literacias críticas como uma premissa de que os *media* não são neutros: operam sob os sistemas de poder, ideologia e hegemonia e que frequentemente servem para “expressar ou silenciar certos grupos e indivíduos” (Yoon, 2016, p. 8). Portanto, ler a “palavramundo” no texto mediático significa os cidadãos podem fazer conexões entre o mundo em que vivem e os textos que produzem a ter em vista não apenas um mero entendimento das culturas de outros grupos étnicos, mas “um processo transformador no qual, as identidades dos indivíduos são adotadas, valorizadas e respeitadas” (Yoon, 2016, p. 28), com chances ampliadas de empoderamento que conduzam à justiça social e equidade.

Quando observamos o contexto brasileiro, encontramos as contribuições de Paulo Freire expressas na educomunicação. Considerando que o desenvolvimento tecnológico criou novas formas de atuação social e oportunidades para o conhecimento, o educador e investigador brasileiro Ismar de Oliveira Soares tem na educomunicação o papel de aprofundar a inter-relação entre duas disciplinas: Comunicação e Educação para que juntas elas sejam não apenas um terreno de intervenção prática para educadores quanto ofereça respostas aos desafios de educar numa cultura de meios de massa. Na visão de Soares (2000), a educomunicação implica repensar formas de educar os jovens não simplesmente utilizando a tecnologia da comunicação, mas, sim que a própria disciplina da comunicação, a partir da expressão dos jovens em distintos meios e até mesmo na ausência dos *media*, cumpra seu papel de ser uma estrutura nos eixos educativos. Nesta via, os meios estão a serviço dos sujeitos a partir de um projeto pedagógico mais amplo, permitindo-lhes ler o mundo e não apenas como um objeto entre eles.

2. DESENHO METODOLÓGICO

A opção metodológica focou-se, fundamentalmente, na utilização de abordagens qualitativas suportadas em entrevistas semiestruturadas em profundidade com 13 jovens (F= 7; M= 6; entre os 16 e os 22 anos). Oriundos no Brasil, dos estados de São Paulo e Bahia.

Dado que este estudo apresentado aqui constitui um fragmento de um outro mais abrangente, um trabalho de doutoramento em curso sobre o papel dos meios digitais relacionado com a comunicação para o desenvolvimento e mudanças sociais, é importante salientar, como encontramos os participantes e que métodos favoreceram este processo de seleção. Neste contexto, reforçamos ainda que utilizamos também metodologias complementares às entrevistas face-a-face que são baseadas na etnografia digital (Giglietto, Rossi & Bennato, 2012; Varis, 2016). Os jovens não foram selecionados por nós, pelo contrário, voluntariaram-se para a investigação. Estes 13 jovens selecionados são utilizadores de uma plataforma online que deriva de um programa de comunicação para o desenvolvimento, o U-Report, que, por sua vez, objetiva conhecer a opinião dos jovens brasileiros sobre assuntos ligados aos seus quotidianos, principalmente: saúde, política, educação. Através do U-Report, via Facebook, mensagens de SMS e Twitter, foi lançado um convite na base de dados da plataforma a um número inicial de 9.296 jovens vivendo em todo o país. Desta base inicial que respondeu aos inquéritos, chegou-se ao número dos 13 entrevistados que efetivamente participaram na fase das entrevistas. No âmbito deste trabalho foram consideradas duas categorias de análise: participação política através dos *media* digitais e a relação entre participação e as mudanças sociais que os jovens desejam ver no Brasil no que diz respeito ao papel dos *media* digitais.

3. RESULTADOS PRINCIPAIS

Os 13 jovens brasileiros deste estudo manifestaram opiniões muito similares quando relativizaram o papel das redes digitais em informar e em permitir a participação política para as mudanças sociais que desejam ver. O papel do algoritmo e a falta de controlo sobre ele, a vigilância dos pais, a desinformação e o clima de hostilidade (discurso de ódio) nas redes são os principais fatores citados como parte desta crítica pelos jovens. Com base na observação de um padrão nos discursos dos jovens, resumimos essas críticas em quatro principais tópicos que passamos a apresentar e a analisar a seguir.

3.1. ALGORITMO E FALTA DE CONTROLO

Questionamos aos jovens se eles consideram que a comunicação feita nos *media* digitais constitui uma forma importante de informar e engajar a participação política deles em assuntos dos seus interesses. Interessante notar uma certa uniformidade nas respostas dos jovens quanto a uma ambivalência deste papel. Ou seja, os jovens percebem que os *media* digitais têm um papel em informar e trazer temas pertinentes ao debate público, mas, nas suas críticas a estes meios, também reconhecem mecanismos que seguem “pegadas digitais” e as segmentam em “bolhas” (numa lógica de elevar e fidelizar a audiência para publicidade de produtos e serviços) contribuem para a desinformação, segregação dos pares e distanciamento destes jovens das suas realidades.

Sílvia, baiana de Salvador é estudante de serviço social, filha de mãe solteira e vive na periferia da cidade, no Bairro de Cajazeiras. Sílvia expõe claramente a lógica da publicidade inerente às redes e traz a limitação, e até mesmo a contradição deste papel de informar ao responder que:

A rede tem um papel, mas esse papel não é bem usado e deixa a desejar. Porque se eu pagar por um anúncio para ser visibilizado, meu anúncio ou meu post pode ser um lixo, mas vai estar ali visibilizado. Pois então, tem informações necessárias que ficam completamente de lado (...). É por isso que as redes sociais ajudam muito, mas também prejudicam muito, se a gente não souber usar... (Sílvia, 20 anos)

De forma similar à Sílvia, o João, estudante e estagiário de jornalismo em São Paulo, que utiliza bastante as redes digitais para se informar e trabalhar, retrata este papel contraditório ao revelar a lógica da visibilidade nos *media* digitais. Ao ser questionado sobre a relevância do papel destes meios para informar os jovens e permitir a participação, responde:

Em geral estou mais satisfeito [com papel dos *media*], mas confesso que embora a internet dê visibilidade para pessoas que são marginalizadas e que têm menos formas de expressão na sociedade, ela também dá mais visibilidade muito maior às pessoas que já têm essa visibilidade. E isso acontece de diversas formas, tanto nas chamadas *bolhas do Facebook*, como no Instagram, são os sistemas em que você vê porque está associado, e pela questão da publicidade paga, por exemplo. (João, 21 anos)

3.2. A VIGILÂNCIA FAMILIAR REDUZ AS POSSIBILIDADES DE INFORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Ainda a avaliar o potencial das redes digitais para a informação e participação, pelo menos metade dos jovens entrevistados reconhecem que a vigilância familiar tem representado um obstáculo à participação dos jovens em páginas e grupos que propõe ativismo digital-presencial. Os relatos dos quatro jovens que veremos a seguir demonstram que, independente da condição socioeconômica, a vigilância dos pais é efetiva, seja por fatores culturais ligados à religião (conservadorismo evangélico), seja pela diferença geracional ou por outros elementos próprios do contexto da insegurança em que vivem os jovens brasileiros.

Sílvia, indica que os jovens que advêm de famílias de pais mais conservadores, como é o seu caso, tendem a ter pais mais vigilantes quando o assunto é o uso das redes sociais.

Sim, [os jovens estão privados de se interessar por assuntos de interesse deles nas redes] por causa dos pais. Os pais têm uma visão negativa das redes sociais e pedem aos filhos que não se exponham ali. Em resumo, os pais são conservadores e querem que os filhos sejam também sejam. Se minha mãe, por exemplo, for ver o que eu posto nas redes, ela vai brigar, mas vai fazer isso depois que eu postei...a rede é minha! (Sílvia, 20 anos)

Vívia, uma rapariga paulista que estuda produção publicitária em Minas Gerais, descreve a vigilância que sente em primeira pessoa e admite que a entrevista funcionou como um espaço que normalmente não consegue ter com os seus pares.

O que se deteta nos discursos sobre este tema é que este desconhecimento dos pais, quer seja por preconceito, quer seja por precaução, inibe as possibilidades de o jovem poder utilizar a internet como potencial meio para se informar e atuar socialmente.

3.3. AS *FAKE NEWS* E AS SOLUÇÕES DOS JOVENS

Para os jovens, as *fake news* geram uma grande desconfiança e um desafio quanto desejam manter-se informados e também transmitir informações. Ávidos para que a informação ultrapasse o domínio da televisão, eles têm buscado mecanismos próprios para lidar com a questão, como a verificação da informação e das fontes, preferência por sites confiáveis e aumento da consciência sobre a lógica e o funcionamento das redes.

Ainda ao questionar os jovens sobre o papel dos *media* digitais para os manter informados, Vívian responde:

A internet vem para “informar e abrir olhos das pessoas naquilo que a TV maquilha, mas eu sei que tem muito *fake news* também que não é legal, mas se você pesquisar a fundo, vai ver que a internet vai gerar em você uma pessoa engajada com as causas sociais. (Vívian, 18 anos)

Já Inácia, uma estudante do ensino médio técnico que vive em São Mateus, periferia de São Paulo, critica a atitude dos jovens no Facebook ao repassarem as notícias falsas sem terem consciência do que elas representam.

Acredito que a internet tem tido um bom papel, mas acho que há algo mais a se fazer, por exemplo, em relação às *fake news*. É uma coisa muito comum, que aparece principalmente no Facebook, mas as pessoas não verificam de onde surgiu, não sabem de onde vem e só compartilham o que a pessoa vê ali. (Inácia, 19 anos)

Alguns jovens, entretanto, vão mais além quando manifestam que é importante saber utilizar as redes digitais. Nos seus discursos, deixam pistas acerca dos caminhos para as literacias mediáticas, quando consideram que é importante ser tolerante com as diferenças de pensamento, saber ouvir, conseguir dialogar, consciencializar e colaborar presencialmente com os seus pares. Este é exemplo da Filomena, uma jovem que cursa duas licenciaturas em simultâneo em universidades privadas e advém de uma família de pais com nível superior completo. Quando questionada sobre o papel de informar dos meios digitais, a jovem refere:

– Sim, sim, não consigo me imaginar sem. As informações chegam aos montes, mas me ajudou muito, me desenvolveu muito. Tem esta questão de ler alguma coisa, verificar se é verdadeiro. A internet está forando opiniões, porque você recebe informações e você acaba acreditando e isso impacta muito a sua formação.
– Como consegues verificar se a notícia é ou não verdadeira?
– Estou fazendo um curso para reconhecer *fake news*. (Filomena, 19 anos)

Na mesma linha de pensamento, Tomás, um estudante do ensino médio que vive na periferia, da cidade de São Paulo (Zona Leste), relata as suas estratégias para lidar com a questão que incluem cautela, priorização

de uma agenda voltada ao jovem e a consciência de como os meios funcionam como se vê a seguir:

Eu acho que determinados assuntos precisam ser falados. Então eu procuro saber se a informação que eles estão passando é certa, porque eu não quero passar informações erradas ou um *link* falso, tento sempre procurar a verdade. (Tomás, 20 anos)

3.4. DISCURSO DE ÓDIO ONLINE

Perguntamos aos jovens o que pensam do papel das redes digitais em relação às mudanças sociais que eles querem ver no Brasil. De forma geral, os jovens admitem que já sofreram ou que acompanham a hostilidade nos meios online. Esta, é sobretudo caracterizada pelo chamado discurso de ódio, em posts e comentários que apresentam conteúdos de racismo, homofobia, machismo e extremismo político-ideológico. O convívio com tal clima de hostilidade inibe não apenas a presença, mas também a participação dos jovens nas discussões que consideram úteis nas redes digitais. Isto é implícito nos discursos do Rui e da Joana, estudante do ensino médio e paulistana no bairro do Itaquera.

É uma via de mão dupla. (...) Minha opinião é que vivemos num mundo tão maçante que as pessoas precisam encontrar nos *media* digitais uma oportunidade de se desconectarem, curiosamente. (referindo ao pouco interesse em temas mais sérios e grande interesse por temas banais). Também há muita hostilidade: As pessoas se acusam, xingam todo mundo, algo que elas não podem fazer na vida real. O Facebook virou uma plataforma de descarga emocional. (Rui, 20 anos)

– Já foste vítima de agressão online?
– Não, mas eu vejo muito, me dá receio. Minhas amigas me dizem e vejo isso nos comentários de gente que eu não conheço. (Joana, 17 anos)

Larissa, uma rapariga paulista que acabara de concluir o ensino médio, assume-se ser LGBT e defende que o meio digital representa um importante mecanismo de voz para este grupo, queixa-se do extremismo e do radicalismo de pontos de vista na net e como isto “atrapalha as coisas” referindo ao processo de mudança social.

A internet me favoreceu muito, como eu era uma pessoa do interior, onde não via LGBT, me ajudou muito, pensar em questões raciais, abriu meus horizontes. Embora eu seja tímida e prefira agir fora das redes, acho que a internet me ajudou muito a levar para mais lugares, espalhar mais (as informações) (...) mas poderia ser melhor. É um lugar muito livre e muita gente vai para atrapalhar, sujar a imagem de quem está fazendo tudo direitinho, que tá tentando uma mudança, tentam falar de um jeito que não machuque e tem os extremistas que ofendem. Eu acho que tudo o que é extremo acaba atrapalhando as coisas. (Larissa, 19 anos)

4. DISCUSSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

A ter em consideração as questões citadas pelos jovens brasileiros nos achados do estudo, bem como o arcabouço teórico e os desafios para as literacias críticas que examinamos na revisão de literatura, resumimos três possíveis aplicações das literacias críticas: 1) desconstruir os discursos evitar a hostilidade; 2) desenvolver a consciência global e incentivar a participação e 3) combater a desinformação.

4.1. DESCONSTRUIR OS DISCURSOS E COMBATER O DISCURSO DE ÓDIO

Discursos normalizados têm ganho crescente visibilidade no meio digital. Segundo Waldron (2010) os discursos de ódio representam um desafio quando se pensa sobre os benefícios da internet na livre expressão de pensamentos e opiniões, onde há, claramente, um encorajamento dos utilizadores para verbalizar o que em situações de convívio social não o fariam. Portanto, embora as literacias críticas, numa vertente multicultural, incentivem a tolerância à diferença, não há espaço para a noção relativista de que “todas as ideias são iguais e todas as perspectivas são válidas” (Funk et al., p. 12). Ao contrário, as literacias críticas assumem uma forte posição contra o racismo, o sexismo, o heterossexismo e outras formas de discriminação que são frequentemente reforçadas pelos *media* e nos discursos de ódio nas redes digitais.

A partir desta visão e a levar em conta que nosso estudo alguns jovens consideram os discursos de ódio um entrave à presença nas redes e à participação enquanto ativistas sociais, a contribuição das literacias críticas para as questões de hostilidade estaria em fazer os jovens perceberem e distinguirem, nos discursos mediáticos, a conotação e a denotação, como

também o *significante* e *significado* para que se possa separar o que eles veem ou ouvem do que pensam ou sentem em suas realidades (Funk, Kellner & Share, 2016). Isto consiste estimular a consciência crítica para que os jovens estejam mais atentos aos comentários e posts dos seus pares em que a tentarem perceber os modelos de representação de mulheres, pessoas LGBT, religiosos, de origem étnica diferenciada e pessoas de condição económica mais baixa, grupos que são tratados, tradicionalmente, como inferiores pela elite dominante e cuja naturalidade dos discursos tendem a torná-los não apenas subalternos como invisíveis (Freire & Macedo, 1987/2013).

4.2. DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA GLOBAL E INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO

Esta dimensão concentra-se no desenvolvimento da consciência crítica dos jovens sobre os desafios globais da contemporaneidade na ótica do desenvolvimento: saúde, meio ambiente, trabalho, educação (Yoon, 2016). Segundo Yoon (2016, p. 48), quando as questões mundiais são abordadas a partir de uma perspectiva global de cidadania, a noção de cidadão global é transformada na orientação do “eu *versus* os outros para a orientação do eu em relação aos outros”.

Como constatamos pela opinião de alguns jovens, os mecanismos de vigilância empregados para angariar e fidelizar as audiências para efeito de publicidade impedem a visibilidade de grupos considerados marginalizados e, por conseguinte, um debate mais amplo e diversificado. Nesta senda, as literacias críticas podem ser usadas para promover a educação e a autoexpressão democrática e o progresso social (Funk et al., 2016). Por esta razão, uma vez mais conscientes das suas realidades, os jovens têm poder sobre sua cultura e, assim, criam seus próprios significados e identidades para moldar e transformar as condições materiais e sociais da sociedade (Kellner & Share, 2007a) através da participação cívica. É por esta via que as literacias críticas podem ser eficientes para desenvolver habilidades de acesso, percepção, análise, criação de conteúdo e partilha de informação entre os jovens.

4.3. COMBATER A DESINFORMAÇÃO E AS *FAKE NEWS*

Preocupações crescentes com a desinformação têm levado investigadores a promoverem capacidades críticas entre os mais jovens (Buckingham, 2017), o que também se encontrou nos discursos de alguns destes

jovens entrevistados que mesclam desinformação com *fake news*. Esclarecendo a diferença entre ambos, Buckingham (2019, p. 214) define *fake news* ou notícias falsas aquelas “fabricadas e deliberadamente destinadas a enganar”. Para o autor, as *fake news* não são de forma alguma algo isolado, mas são parte de tendências muito mais amplas dos *media* e da política que desejam desinformar os cidadãos. Sendo assim, a desinformação pode ser tida como um fenómeno da chamada “era da pós-verdade” em que as *fake news* funcionam como uma estratégia de manipular o debate público (Buckingham, 2019, p. 215). Segundo Brites et al. (2018, p. 85) a esfera da desinformação onde se inserem os “‘factos alternativos’ e a ‘era pós-verdade’ são uma ameaça à democracia”. Ora, se a democracia requer cidadãos informados que buscam informações cruciais, tenham a capacidade de acedê-los e avaliá-los em diálogos públicos (Kellner, 2005), a contribuição das literacias críticas para os jovens reside em permitir que os eles questionem a construção e o contexto de um texto e o reconstruam (Brites et al., 2018). Igualmente como bem enfatizado por Funk et al. (2016) a ter como base teorias do construtivismo social e de política de representação, é fundamental colocar questões críticas para refletir acerca das práticas e conteúdos mediáticos úteis a educadores e educandos.

REFERÊNCIAS

- Brites, M. J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: Livros LabCom.
- Brites, M. J., Amaral, I. & Catarino, F. (2018). A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. *Journal of Digital Media & Interaction*, 1(1), 85-98. Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/jdmi/article/view/928>
- Buckingham, D. (2003). Media Literacies. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/242298855_Chapter_Three_of_Media_Education_Literacy_Learning_and_Contemporary_Culture
- Buckingham, D. (2017). Fake news: is media literacy the answer? Retirado de <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a ‘post-truth’ age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. & Macedo, D. (1987/2013). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Funk, S., Kellner, D. & Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. In M. N. Yildiz & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* (pp. 1-30). Hershey, PA: IGI Global.
- Giglietto, F., Rossi, L. & Bennato, D. (2012). The open laboratory: Limits and possibilities of using Facebook, Twitter, and YouTube as a research data source. *Journal of Technology in Human Services*, 30(3-4), 145-159. <https://doi.org/10.1080/15228835.2012.743797>
- Kellner, D. (2005). The media and election 2004. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 5(3), 298-308. <https://doi.org/10.1177%2F1532708605277005>
- Kellner, D. & Share, J. (2007a). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Nova Iorque: Peter Lang Publishing.
- Kellner, D. & Share, J. (2007b). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. (2011). Young people's negotiation of new online opportunities. *MATRIZES*, 4(2), 11-42. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42>
- Livingstone (2018, 08 de maio) Media literacy: everyone's favourite solution to the problems of regulation [Post em blogue]. Retirado de <https://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2018/05/08/media-literacy-everyones-favourite-solution-to-the-problems-of-regulation/>
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3doddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- Soares, I. O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi19p12-24>
- Varis, P. (2016). Digital ethnography. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 55-68). Abingdon, Oxon: Routledge.

Waldron, J. (2010). Dignity and Defamation: The Visibility of Hate. *Harvard Law Review*, 123(7), 1597-1657. Retirado de <https://harvardlawreview.org/2010/05/dignity-and-defamation-the-visibility-of-hate/>

Yoon, B. (2016). *Critical literacies: Global and multicultural perspectives*. Nova Iorque: Springer.

Citação:

Ayres, C. & Brites, M. J. (2019). Vigilância, hostilidade e desinformação: as críticas de jovens brasileiros aos meios digitais e as contribuições das literacias críticas. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 44-56). Braga: CECS.

MARIA JOSÉ BRITES

britesmariajose@gmail.com

CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, PORTUGAL

DISCURSOS E RECEIOS DE PROFESSORES SOBRE OS USOS DO DIGITAL NA ESCOLA: INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA E PARA AS NOTÍCIAS

RESUMO

A formação de professores na área da educação para os *media* é fundamental e é também imperativo ter em conta as opiniões e os receios de professores na elaboração dessa mesma formação. Este capítulo fundamenta-se precisamente na auscultação da opinião de professores sobre duas formações desenvolvidas no âmbito de dois projetos de investigação financiados ("Audiências, Notícias e Literacias" – ANLite – e "Media In Action" – MIA). A análise dos discursos dos professores envolvidos nestes projetos aponta para quatro grandes áreas a considerar. Relacionam-se diretamente com questões aprendizagens ligadas aos meios digitais e às culturas jornalísticas, tendo sido estas áreas privilegiadas de intervenção e de interesse dos professores. Além disso, importam ainda fatores de capacitação, como a partilha de saberes entre pares e uma necessidade de um olhar mais autoconfiante sobre as práticas. Observando estes dados, identificam-se, por um lado, conteúdos relevantes e, por outro, ideias a desmitificar e a trabalhar com os professores com maior cuidado.

PALAVRAS-CHAVE

digital; jornalismo e escola; literacias; formação; autoconfiança; partilha

1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

Neste texto, argumenta-se pela necessidade de investir na formação e na formação contínua de professores na área da educação para os *media* (Brites, Amaral & Catarino, 2018; Brites, Rees, Contreras-Pulido & Catalão, 2018, p. 166; Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016; Pérez Tornero & Tayie, 2012; Pinto & Pereira, 2018; Tomé, 2016), uma vez que a educação para os *media* é um forte pilar de articulação com a cidadania e a

democracia (Aguaded, Sandoval-Romero & Rodriguez-Rosell, 2016; Brites, 2015). A educação para os *media* é elemento fundamental para desenvolver uma cidadania e uma atitude crítica e constitui-se como um direito (Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011; Frau-Meigs, 2017; García-Ruiz, Matos & Borges, 2016; UNESCO, 1982). Vivendo nós numa sociedade profundamente mediatizada (Couldry & Hepp, 2017), é fundamental que as estruturas educativas formais acompanhem estas mudanças sociais significativas. Considerando o contexto português, 20 anos depois da criação da Rede de Bibliotecas Escolares e depois da publicação do *Referencial de Educação Para os Media* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014) e do *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde, Mendinhos & Correia, 2017; Conde, Mendinhos, Correia & Martins, 2012), o trabalho por fazer ainda é extensíssimo.

Do que falamos quando falamos de educação para os *media*? Este conceito tem sofrido evoluções ao longo dos anos e tem-se tornado cada vez mais dinâmico. Desde definições mais consentâneas com o aceder, utilizar, analisar e comunicar de várias formas, até outras definições que incluem em si mesmas especificidades. Além disso, importa considerar a reflexão e a capacidade para duvidar de forma crítica, as capacidades participativas e a intrínseca ligação à cidadania, bem como aos *media* digitais, entre outros aspetos.

Este progresso sobre o que se considera ser educação para os *media* é dialético, correspondendo aos reptos que se vão colocando às práticas, aos projetos, às novas ferramentas, aos contextos e aos desafios que as próprias audiências colocam. Esta especificidade é muito importante, porque permite compreender e corresponder aos desafios que se colocam nas práticas. “Tanto a aquisição como a mediação da literacia mediática são processos sociais, durante os quais os jovens usuários percebem normas sociais sobre o uso, riscos e oportunidades de *media* e colocam essas normas em prática” (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016, pp. 164-165).

Na realidade, é fundamental que a educação para os *media* possa ser articulada com outras dimensões fundamentais e que se tornam vitais até para pensar a educação para os *media* de forma contextual. Os *media* são elementos constituintes das nossas vidas e é fundamental que sejam articulados com as diversas componentes do dia a dia, de contrário, estão em isolamento (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016), pesquisas futuras devem ter em consideração estes fatores.

A última década tem sido profícua na produção de pesquisa, livros e documentos de suporte à difusão da educação para os *media*. Um destes,

de relevância assinalada, é o currículo da UNESCO para professores enfatizando a importância de considerar capacidades, conhecimentos, atividade e práticas/produção na área, sem esquecer a avaliação e a necessidade de uma consciência crítica (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013).

Os professores frequentemente são inundados por atividades diversas nas escolas e por isso nem sempre têm tempo para novas tarefas. Scheibe (2009) deixa algumas sugestões para os formadores terem em conta quando pensam atividades nas escolas: devem conhecer os conteúdos e abordagens que já fazem parte das disciplinas curriculares, podem procurar adaptar planos ou atividades existentes, devem encorajar os estudantes a lerem e discutirem informação em diferentes formatos mediáticos e, por fim, conhecer e ter em conta as temáticas, áreas e contextos prioritários na escola, para que se adaptem às atividades de educação para os *media* a essas necessidades da escola.

Os projetos de formação de professores nesta área são especialmente desafiantes, porque encerram em si mesmos uma necessidade dupla. Por um lado, a premência de reforçar e até mesmo de criar estruturas para os professores se tornarem mais capazes nesta área, tendo em conta que se encontram limitações na capacidade para implementação de das tecnologias na sala de aula. “A formação de professores relativa à aplicação das TIC na educação [...] requer a identificação dos fatores que podem ajudar a melhorar as competências que os professores atuais e futuros devem adquirir para implementar a literacia digital nas escolas” (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016, p. 103). Por outro, importa adquirirem uma imagem mais positiva das suas capacidades, uma vez que frequentemente se veem como pouco capazes face aos alunos bem mais novos (Brites, Amaral & Catarino, 2018). Na realidade, é difícil ignorar as diferenças e clivagens geracionais, que podendo não ser tão avultadas quando as autorrepresentações negativas dos professores fazem antever, acabam por ser visíveis. Os professores têm consciência destas diferenças (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016).

Um aspeto fundamental, e que se relaciona com diferenças geracionais e de saberes e também com questões de alteração de paradigmas educacionais, é o facto de as estratégias educativas dos professores precisarem por vezes de uma troca de saberes mais complexa e colaborativa entre alunos e professores (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016) e entre professores, enquanto pares. Alguma pesquisa aponta para “claras

indicações de falta de preparação entre os docentes para facilitar o desenvolvimento da competência digital nos alunos. Claramente, os professores não podem ajudar os alunos a desenvolverem uma competência que eles próprios não possuem em profundidade” (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016, p. 104).

Um dos aspetos mais complexos é a possibilidade evidente que os alunos têm de criar conteúdo, acabando por também desafiar as hierarquias entre quem tem esse poder de criar e quem não tem. A criatividade identifica-se com controlo e também com reforço e necessidade de competência (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016, p. 166).

Neste contexto, considera-se que o papel dos investigadores que trabalham na área dos *media* (Scheibe, 2009) e da educação para os *media*, incluindo os profissionais da área, como os jornalistas (Brites, Santos, Jorge & Catalão, 2017; Brites, Santos, Jorge & Navio, 2014), é de grande apoio e suporte para os professores, não só na concretização de projetos como também na transferência de saberes que podem ser úteis no trabalho com os jovens e muito em particular nas escolas.

Esta discussão não é de somenos importância, uma vez que a educação para os *media* se reverteu numa competência base para a participação habilitada em sociedade e para o entendimento do espaço mediático que nos envolve no quotidiano (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016, pp. 164-165). A educação para os *media* não se relaciona com o ato de duvidar de tudo, mas sim de questionar criticamente (Hobbs, 2011; Rogow, 2011).

Questões-chave são significativas para a prática baseada em inquérito, porque o pensamento crítico não é apenas sobre fazer perguntas - é sobre fazer perguntas importantes. Assim, por exemplo, as perguntas-chave da NAMLE evitam questões sobre um livro do género “qual era sua parte favorita?” (a cultura de hoje contribui frequentemente para uma opinião de mundo excessivamente auto-absorvida, como se a única coisa importante sobre um livro fosse o que gostamos). Em vez disso, fornece perguntas que ajudam os alunos a examinar porque um autor, ilustrador ou editor fez escolhas específicas, qual o impacto do livro pode ser, ou porque as suas mensagens podem ser importantes e para quem. Tais perguntas são tão importantes para a educação da literacia mediática que quase todas as principais organizações de literacia mediática em todo o mundo desenvolveram ou adotaram o seu próprio conjunto de perguntas. (Rogow, 2011, p. 18)

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste seguimento, desenvolvemos uma investigação articulada no tempo e associada a dois projetos de pesquisa ANLite (2014-2017, investigação de pós-doutoramento financiada pela FCT) e "Media In Action" (2018, projeto com financiamento europeu do DG Connect). Nos dois projetos foi feito um trabalho aprofundado de formação sobre a educação para os *media* e para as notícias e ainda sobre *digital storytelling* com professores (até 12º ano). No primeiro caso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e 16 inquéritos semiabertos antes e depois de uma ação de formação certificada. No segundo caso, foi feita formação para professores e também se usou a opção de efetuar 35 inquéritos semiabertos antes e depois dessa mesma formação certificada e coordenada a nível europeu com os países participantes no MIA. Neste capítulo, privilegiamos as respostas aos dois inquéritos finais (inspirados nos mesmos questionamentos, mas na essência sobretudo diferenciados) e apenas as respostas de portugueses (no caso do MIA). Anotamos que três professores que tinham realizado a formação ANLite também estiveram na formação do MIA.

Olhando para os indicadores sobre a idade e o tempo de trabalho na escola, vemos que estamos perante um conjunto de professores (ANLite: F=15, M=1; MIA: F=32, M=3) especialmente afastado das idades dos mais jovens, com professores sobretudo em faixas etárias acima dos 40 anos (ANLite: 3/46-50 anos, 3/51-55 anos, 7/56-60 anos, 3/mais de 61 anos; MIA: 5/36-46 anos, 25/47-57 anos, 5/58-68) e com tempo de serviço sobretudo acima dos 20, o que os coloca em faixas etárias distantes dos tempos dos *media* digitais.

Nesta comunicação, teremos em conta as seguintes questões de investigação: como é que os professores percecionam a importância da educação para os *media* e notícias na escola? Quais os constrangimentos que encontram no dia a dia de trabalho? Pretende-se compreender a opinião dos professores sobre a educação para os *media* (incluindo as preocupações com o jornalismo e educação) e como esta área é entendida e desenvolvida nos seus quotidianos e na sociedade digital.

3. RESULTADOS

A análise dos resultados dos dois projetos evidencia quatro grandes áreas de reflexão e que precisam de uma atenção mais cuidada no futuro. Estas áreas relacionam-se diretamente com questões aprendizagens

ligadas aos meios digitais e às culturas jornalísticas e ainda com fatores como a partilha de saberes entre pares e uma necessidade de um olhar mais autoconfiante. A formação de professores na área da educação para os *media* ainda tem um percurso longo pela frente e consideramos que será preciso não negligenciar estas linhas para passarmos a trabalhar com maior profundidade.

3.1. NOVAS FERRAMENTAS (DIGITAIS)

Este era um dos aspetos fundamentais de cada uma das formações, que tinham momentos específicos para pensar e apresentar ferramentas para utilização dos *media* na escola. Estas ferramentas estavam sobretudo relacionadas com os contextos digitais. Embora ambas formações tenham tido um carácter mais voltado para tecnologias consideradas de futuro, privilegiou-se uma abordagem ecológica, contextual e enfatizando a importância dos *media* em termos gerais e adequados a cada um dos contextos das escolas e professores envolvidos na formação. Alguns dos formandos partilharam experiências que já tinham realizado antes da formação e também que realizaram em contexto de formação, com recurso a meios digitais, mas também a meios complementares.

As propostas de trabalho digital foram, porém, mais apetecíveis, até pelo facto de se fundarem como novidade em alguns dos casos e de se constituírem como as mais difíceis de compreender e usar pelos professores no dia a dia de trabalho.

Vou utilizar várias ferramentas disponibilizadas na internet em sites que fiquei a conhecer durante a formação. Vou utilizar mais vezes as notícias na preparação das minhas aulas e vou incentivar os alunos a investigar e reportar com mais rigor, baseando-se na ética jornalística. (QF, R7, ANLite)

Tomei contacto com ferramentas digitais que desconhecia e pude discutir com colegas as temáticas abordadas. (QF, R5, ANLite)

3.2. MEIOS JORNALÍSTICOS

Relativamente aos meios jornalísticos – apesar de alguns dos professores já estarem habituados a usar notícias nos contextos escolares, para análise de notícias, para pensar como se faz um texto jornalístico ou para

associar as notícias aos contextos específicos do programa da disciplina (“Alargarmos os nossos conhecimentos para o uso dos *media* na escola e na atividade letiva.” [QF, R9, ANLite]) –, as sessões dedicadas a pensar as culturas jornalísticas acabaram por se tornar mais invulgares face aos seus conhecimentos e necessidades em contexto de uma sociedade complexificada com a abundância e credibilidade da informação. Estas sessões, muito em especial no âmbito do ANLite, tiveram um impacto importante. Os participantes que consideraram acabar por saber muito pouco sobre estas culturas jornalísticas, como a forma de funcionamento da redação, os processos de escola jornalística, em suma sobre aquilo que se considera ser o *newsmaking*, e a perceber que o uso de ferramentas usadas pelos jornalistas pode ter um importante potencial educativo (Brites et al., 2017). Este contexto específico da formação acabou por revelar potencial de futuro.

Aprender como se pode desenvolver competências variadas nos alunos, recorrendo às notícias e levando os alunos a implementar uma metodologia semelhante às usadas no jornalismo. (QF, R6, ANLite)

Um conhecimento maior de como se faz notícias e como podem ser úteis para trabalhar com os alunos. (QF, R13, ANLite)

Gostaria de poder aprender mais técnicas jornalísticas que poderão ser úteis no ensino da disciplina que leciono. (QF, R11, ANLite)

A esta componente mais vocacionada para o jornalismo também se associou a lógica de relação com as dinâmicas ligadas à cidadania:

Continuando a desenvolver projetos inclusivos criativos, contribuindo para a formação cidadãos responsáveis. (QF, R6, ANLite)

3.3. PARTILHA COM PARES

Além das aprendizagens especificamente abordadas nos conteúdos das formações, em ambas formações destacou-se com evidência a importância dos momentos de partilha proporcionados, quer durante as sessões de conteúdos programáticos, quer nas sessões finais de apresentação dos trabalhos que os formandos realizaram ou pretendiam vir a realizar nos

seus contextos escolares. Este especto, na verdade, foi considerado uma grande mais-valia, também plasmada nos relatórios de reflexão final. A quase totalidade destes formandos não tinha a consciência de quantos projetos mediáticos e de literacia mediática já existiam nas escolas e da panóplia e diversidade ainda possível de pensar e implementar, decorrente, por exemplo, do contexto de formação. Além disso, anota-se ainda que ambas formações procuraram dar respostas para um trabalho que não implicasse um aumento exponencial de horas extra para os professores, levando-os a pensar nos contextos em que atuam.

Na verdade, contactos posteriores às formações com alguns dos formandos revelaram sinergias que foram sendo estabelecidas entre eles, no sentido de se continuar a perpetuar os contextos das formações. Algumas destas falas que se seguem dos participantes nas formações, revelam o apreço pela possibilidade de partilha em ambas formações:

Por um lado, [o que mais destaco na formação é] a partilha de experiências muito diversificadas, por outro a noção clara que a utilização dos *media* em contexto escolar pode ser ainda mais explorado do que já é. (QF, R8, ANLite)

O modo como cada formando se apropriou dos conhecimentos transmitidos ao longo das sessões de formação, resultou numa diversidade, riqueza e qualidade dos trabalhos finais apresentados. (QF, R8, ANLite)

[o que mais se destacou foram] Os novos conhecimentos transmitidos, a comunicação clara propiciada pela formadora na abordagem das diferentes temáticas, o trabalho colaborativo, a reflexão e a partilha entre as formandas e formadora e o ótimo clima de aprendizagem nas várias sessões. (QF, R21, MIA)

A partilha de experiências, a disponibilidade dos formadores e a pertinência dos conteúdos abordados. (QF, R3, MIA)

A partilha de experiências e os conteúdos abordados permitiram aumentar a confiança para integrar nas atividades que desenvolvo conteúdos sobre os *media*. (QF, R2, MIA)

De diversas maneiras, adequadas aos diferentes públicos e contextos. Em trabalho colaborativo com outros professores. (QF, R34, MIA)

[o que mais destaque é a] Apresentação e exploração de material didático (ferramentas digitais) e o ambiente de trabalho colaborativo. (QF, R16, MIA)

3.4. AUTONOMIA E CONFIANÇA

A possibilitação e facilitação da autonomia e confiança para trabalhar com a educação para os *media* no contexto escolar é um dos estádios mais relevantes quando se faz este tipo de formação e também um dos mais difíceis de conseguir perpetuar nos formandos, no sentido da continuidade do trabalho na escola, em confronto diário com o facto de trabalharem com gerações mais novas, mais habituadas a trabalhar com os *media* tecnológicos (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). Apesar de neste capítulo não nos concentrarmos nos inquéritos iniciais, olhando para eles e para as notas de campo das sessões com os professores, esta tónica de uma autoperceção marcadamente negativa – sobre as suas capacidades para trabalhar com os *media* digitais e com projetos de educação para os *media* – era muito evidente.

Não querendo indicar uma visão demasiado positiva sobre os resultados destas duas formações, consideramos que se assistiram a pequenos ganhos, que se traduzem num aumento de autonomia e de autoconfiança ao longo da formação, muito em especial quando se coloca os formandos em confronto com a necessidade de pensarem e executarem projetos nas escolas, articulados com a formação. Algumas das respostas que se verificam nos inquéritos finais apontam para essas conquistas.

Sinto-me mais confiante e autónoma. (QF, R8, MIA)

Sim. Neste momento possuo mais ferramentas/conhecimentos para trabalhar esta temática. (QF, R15, MIA)

Sim. Sinto-me mais à vontade para usar diferentes aplicações digitais nas minhas aulas. Além disso, fiquei a conhecer novas ferramentas. (QF, R17, MIA)

Ainda que se se consideram estas melhorias, não temos uma visão excessivamente positiva dos ganhos da formação ao longo do tempo, se depois não existirem estruturas, possibilidades individuais e contextos de facilitação destas abordagens nas escolas.

4. NOTAS FINAIS

Os resultados preliminares apontam para uma ambivalência por parte dos professores, entre, por um lado, considerarem que estes saberes relacionados com os *media* são fundamentais para viver em sociedade – para ter sucesso e trabalho – e que, por isso, devem ser usados nas aulas e, por outro, a autoavaliação (excessivamente) negativa das suas capacidades para guiarem os alunos e se guiarem a eles mesmos nestes processos inovadores de aprendizagem (no contexto escolar).

Apesar de ambas formações terem evidenciado ganhos e interesse reforçado sobre a educação para os *media* por parte dos professores, temos a consciência de que estes esforços (esporádicos) não são suficientes, no âmbito da implementação da educação para os *media* nas escolas, nem em contexto pessoal/profissional, nem no contexto mais vasto da escola. Os constrangimentos de tempo e capacitação para o digital acabam por criar obstáculos mais diretos.

Apesar de estes profissionais terem sido escolhidos de forma aleatória, é de anotar que alguns participaram nas duas formações e que alguns já tinham interesse nestas áreas, pelo que há aqui também um olhar sobre profissionais que já se interessavam à partida por questões de educação para os *media*, sendo que se fossem mais os professores desinteressados os resultados apresentados poderiam ser mais negativos.

REFERÊNCIAS

- Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y. & Rodriguez-Rosell, M.-M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy*, 63(1&2), 10-17.
- Brites, M. J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: LabCom Books.
- Brites, M. J., Amaral, I. & Catarino, F. (2018). A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. *Journal of Digital Media & Interaction*, 1(1), 85-98. Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/jdmi/article/view/928>
- Brites, M. J., Rees, A., Contreras-Pulido, P. & Catalão, D. (2018). Journalism pondered as a learning facilitator tool in the context of lifelong learning. *The Journal of Media Literacy*, 65(1-2), 46-51.

- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Catalão, D. (2017). Ferramentas jornalísticas na educação: Uma rádio online para jovens. *Sociologia, problemas e práticas*, 84, 81-100. <https://doi.org/10.7458/SPP2017846102>
- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Navio, C. (2014). Problematizar para intervir: Rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio*, 8(1), 145-169. <https://doi.org/10.15847/obsOBS812014714>
- Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional da Educação; Entidade Reguladora para a Comunicação Social; Gabinete para os Meios de Comunicação Social; Ministério da Educação; UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento - Graça Simões & Universidade do Minho/ Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (2011). *Declaração de Braga sobre Literacia para os Media*. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/520/490>
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2.ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández-Cruz, F.-J. & Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, XXIV(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge Companion to Media and Human Rights* (pp. 114-125). Londres: Routledge.
- García-Ruiz, R., Matos, A. & Borges, G. (2016). Media Literacy as a responsibility of families and teachers. *The Journal of Media Literacy*, 63(1&2), 82-91.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. S/L: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pérez Tornero, J. M. & Tayie, S. (2012). Teacher Training in Media Education: Curriculum and International Experiences. *Comunicar*, XX(39), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pfaff-Rüdiger, S. & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10(2), 164-172. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>
- Pinto, M. & Pereira, S. (2018). Experiências, Perceções e Expectativas da Formação de Professores em Educação para os Media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 83-103.
- Rogow, F. (2011). Ask, Don't Tell: Pedagogy for Media Literacy Education in the Next Decade. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 16-22. Retirado de <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol3/iss1/8/>
- Scheibe, C. (2009). "Sounds Great, But I Don't Have Time!": Helping Teachers Meet Their Goals and Needs With Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 68-71. Retirado de <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/6/>
- Tomé, V. (2016). Media Education in Portuguese Curricula. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 42-49.
- UNESCO. (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Retirado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO.

Citação:

Brites, M. J. (2019). Discursos e receios de professores sobre os usos do digital na escola: investigação sobre educação para os media e para as notícias. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 57-68). Braga: CECS.

BÁRBARA JANIQUES DE CARVALHO

bjaniques@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

AUTENTICIDADE OU COMERCIALISMO? COMO A CULTURA DO CONSUMO É CELEBRADA POR UMA JOVEM YOUTUBER E SUAS AUDIÊNCIAS

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de perceber como a cultura do consumo é celebrada pela jovem YouTuber portuguesa Sofia Barbosa e suas audiências, bem como compreender como os vídeos integram comercialismo e autenticidade. Por meio da netnografia e da análise de conteúdo, a pesquisa se desenvolveu em duas etapas: a primeira com um *corpus* inicial de 50 vídeos do canal da jovem, publicados entre janeiro e outubro de 2018, e a segunda com 10 vídeos pertencentes ao *corpus* inicial. As publicações analisadas mostraram como o *self-branding* é utilizado por Sofia para conciliar autenticidade e comercialismo. Por meio de temas que envolvem a vida quotidiana da YouTuber e são apresentados conforme uma retórica íntima, uma performance autêntica e um trabalho afetivo, Sofia conquista popularidade, favorece uma cultura do consumo e capitaliza suas audiências e as relações estrategicamente íntimas com os seus seguidores.

PALAVRAS-CHAVE

autenticidade; consumo; jovens; *self-branding*; YouTuber

1. INTRODUÇÃO

O YouTube foi eleito uma das redes sociais preferidas dos adolescentes (NRF & IBM, 2017; Simões, Ponte, Ferreira, Doretto & Azevedo, 2014) e os jovens YouTubers se tornaram alguns dos influenciadores digitais de maior expressão da atualidade. O público jovem aprecia a comunicação rápida e próxima dos vídeos (Francisco, 2017) e gosta da narrativa direta, de cunho pessoal, cômico ou emocional levada a cabo pelos YouTubers. Outro aspeto que contribui para o crescente sucesso destes influenciadores entre os adolescentes é a abordagem de temas da cultura *pop* e assuntos

intimamente relacionados aos modos de ser da juventude (Rincón, citado em Marôpo, Sampaio & Pereira, 2018). A forte presença dos jovens na plataforma, seja como audiência, seja como criadores de conteúdo, atraiu a atenção da indústria, que passou a investir recursos em publicidade no YouTube e em patrocínios dos conteúdos criados pelos YouTubers.

O *modus operandi* de muitos destes produtores de conteúdo está ancorado na lógica da “economia da atenção” (García-Rapp, 2017; Marwick, 2010) e no *self-branding* (Senft, 2013) em que, para rentabilizar seus canais, os YouTubers disputam não só a atenção, mas também a fidelização das audiências, por meio de *likes*, comentários e visualizações, fazendo da sua vida quotidiana o principal tema dos seus vídeos. Por se apresentarem como pessoas “comuns”, mostrarem detalhes de suas rotinas, suas casas, seus quartos, seus familiares e amigos, os YouTubers criam relações com os seguidores, que, muitas vezes, são percebidas pelo público como autênticas, principalmente se comparadas às celebridades dos meios de comunicação de massa (Khamis, Ang & Welling, 2016; Tomaz, 2017). Neste sentido, a autenticidade é estratégica, contribui para que os YouTubers alcancem altas métricas de engajamento e amplia o comercialismo de seus canais para um público cada vez maior.

Diante deste novo cenário, em que as marcas viram no YouTube e nos seus influenciadores uma oportunidade de comunicar com os seus públicos-alvo, beneficiando das relações estrategicamente íntimas construídas pelos *influencers* (Berryman & Kavka, 2017), tornam-se relevantes os estudos que aprofundem as relações entre os YouTubers e os jovens, analisando-as, nomeadamente, pelo enfoque da cultura do consumo.

Em Portugal, a YouTuber Sofia Barbosa, de 19 anos, possui um dos canais de moda e beleza de maior sucesso entre os adolescentes. O canal homônimo tem quase 270 mil subscritores, 545 vídeos publicados e mais de 36 milhões de visualizações (em maio/2019). Além do canal, Sofia Barbosa mantém perfis no Instagram, no Facebook e no Twitter, todos com centenas de milhares de seguidores. Em 2017, a jovem recebeu o prémio Nickelodeon Kids Choice Awards de “YouTuber Português Favorito”, escolhida pelas crianças e adolescentes espetadores do canal Nickelodeon Kids. Outro dado que confirma a sua popularidade é o facto de firmar parcerias com marcas globais, como as do mercado de cosméticos, Garnier e Clinique, além de atuar em campanhas publicitárias de alcance nacional, como a campanha de natal de 2017 para a marca de vestuário jovem, Tezenis.

Tendo o canal Sofia Barbosa como objeto de estudo, este artigo pretende perceber como a cultura do consumo é celebrada pela jovem

YouTuber e suas audiências, e compreender como os vídeos integram comercialismo e autenticidade. Desta forma, o tópico a seguir apresenta, de forma breve, o referencial teórico que norteou o trabalho, seguido da metodologia utilizada na pesquisa empírica, da apresentação e análise dos resultados alcançados e, por fim, da sua conclusão.

2. YOUTUBERS E SUAS AUDIÊNCIAS: O *SELF-BRANDING* QUE CONCILIA AUTENTICIDADE E COMERCIALISMO

Quando surgiu, em 2005, o YouTube era visto como um repositório *online* de vídeos produzidos e partilhados pelos usuários (Burgess & Green, 2009). Com o passar dos anos e, nomeadamente, após a compra do site pela Google, em 2006, a plataforma investiu fortemente no sentido de se tornar também uma rede social, com altos índices de visualização dos vídeos e de interação entre os espetadores. A implementação de funcionalidades como as listas de recomendação de vídeos com base nos algoritmos, a criação do Programa de Parceiros do YouTube e os investimentos em estúdios de gravação espalhados pelo mundo foram alguns dos esforços levados a cabo pela plataforma para que o conteúdo amador cedesse espaço para um conteúdo cada vez mais profissional (Jorge, Marôpo & Nunes, 2018) e assim atraísse a atenção não só das audiências, mas também dos anunciantes. Desta forma, muitos utilizadores foram transformados em criadores de conteúdo semiprofissionais, beneficiaram-se com as percentagens dos lucros dos anúncios veiculados pelo YouTube e tiveram seus trabalhos cooptados pela plataforma, que fez deste modelo de negócio a sua maior fonte de renda (Jorge et al., 2018).

Este novo posicionamento do YouTube favoreceu o surgimento e o crescimento de muitos YouTubers, as microcelebridades da atualidade, ou seja “aqueles criadores de conteúdo comuns, mas bem-sucedidos, que entendem a importância da autopromoção, constroem uma ‘*persona online*’ e comercializam o seu capital imaterial como se fossem uma marca” (Senft, citada em Carvalho, 2019, p. 55). As microcelebridades são extremamente populares em determinados nichos de audiência, embora possam não ser reconhecidas de forma massiva, por pessoas que não compõem o perfil do seu público-alvo. Na lógica do *self-branding*, elas agem como uma figura pública, “acumulam fãs”, tal como uma grande estrela da TV e partilham cenas do dia-a-dia por meio de vídeos no YouTube e de fotos e vídeos em outras redes sociais como o Instagram e o Facebook.

Entretanto, diferentemente das personalidades *mainstream*, as microcelebridades do YouTube possuem uma conexão maior e mais “real” com os seus públicos, pois estes têm acesso a detalhes particulares de suas rotinas que os aproximam entre si (Tomaz, 2017). É possível que os fãs de uma YouTuber saibam o seu pequeno-almoço favorito, tenham visto detalhes da decoração do seu quarto, local onde, normalmente, grava os seus vídeos; “conheçam” pessoas próximas, como a irmã ou a mãe, que, uma vez por outra, aparecem na frente da câmara; ou seja, saibam de particularidades a que apenas amigos e pessoas de confiança têm acesso. Estes são alguns dos motivos que tornam os YouTubers ainda mais atraentes para o público juvenil. Se a aparente relação espontânea promovida pelas microcelebridades do YouTube contribui para envolver as audiências como um todo, entre os adolescentes ela é percebida de forma ainda mais autêntica, justamente porque estão numa fase em que os pares exercem grande influência na formação de suas subjetividades (Tomaz, 2017).

O *self-branding*, portanto, é uma das estratégias para criar ideias de acessibilidade, presença, autenticidade e intimidade entre as microcelebridades e seus públicos (Raun, 2018), e é por meio dele que o consumo é subtilmente inserido nas cenas do quotidiano das microcelebridades, embaçando os limites entre o que é publicidade e o que é conteúdo. Florencia García-Rapp (2017) afirma que, no caso das YouTubers de beleza, o *self-branding* se volta a dois tipos de conteúdos diferentes, um direcionado ao público fiel da microcelebridade, que tem um interesse particular pela sua vida e sua intimidade, e o outro com foco no comercialismo e na promoção explícita de marcas e produtos. Os primeiros vídeos são de carácter mais pessoal e subjectivo, tom confessional e fazem parte do que a autora chamou de esfera da comunidade. O segundo tipo de conteúdo diz respeito aos vídeos centrados no mercado, destinados aos espetadores casuais e compõem a esfera comercial. Estas categorias foram utilizadas na análise do estudo realizado com os vídeos do canal Sofia Barbosa e que tem sua metodologia detalhada a seguir.

3. DESENHO METODOLÓGICO

Este estudo buscou alcançar dois objetivos principais: perceber como a cultura do consumo é promovida pela jovem YouTuber portuguesa, Sofia Barbosa e suas audiências e compreender como os vídeos do seu canal integram comercialismo e autenticidade. Na primeira etapa da pesquisa foi

utilizada a análise de conteúdo (Igartua & Humanes, 2004) nos 50 vídeos postados no canal Sofia Barbosa entre janeiro e outubro de 2018, com o objetivo de identificar dados gerais (título, número de comentários, *likes* e *dislikes*, por exemplo), conteúdos do canal, ações e narrativas da YouTuber. Já a segunda etapa da pesquisa, realizada apenas com 10 vídeos pertencentes ao *corpus* ampliado, foi dedicada, mais especificamente, aos aspetos relacionados à cultura do consumo presente no canal. A netnografia (Fragoso, Recuero & Amaral, 2011) foi a escolha metodológica desta etapa que favoreceu uma análise interpretativa e em profundidade dos conteúdos e das interações entre Sofia e as audiências.

Os conteúdos identificados foram categorizados por tipologias. A ideia das “esferas” de García-Rapp (2017) norteou a classificação, que distinguiu os vídeos pertencentes à esfera da comunidade (essencialmente ancorados no *self-branding*, na partilha da vida íntima e de questões subjetivas) e à esfera comercial (em que a YouTuber mostra suas últimas compras ou “recebidos”, experimenta produtos, ensina a usá-los e apresenta marcas, por exemplo). Por fim, criou-se ainda um terceiro nível de tipologia, a esfera híbrida, para os vídeos que mesclam conteúdos comuns aos dois tipos anteriores e utilizam o *self-branding* como estratégia para conciliar, de forma casual, a autenticidade e o comercialismo. É nesta tipologia que se encontram os vídeos patrocinados pelas marcas.

A escolha do canal Sofia Barbosa seguiu alguns critérios, de forma que contemplasse um canal comandado por uma *vlogger* adolescente portuguesa, como representante de uma cultura digital global para além da anglo-saxónica e que fosse criado há pelo menos três anos, comprovando que a experiência *online* acompanhou uma parte significativa da adolescência da YouTuber. Para além disto, definiu-se critérios que validassem a *influencer* como uma microcelebridade do YouTube, como ter grande popularidade entre algum nicho de audiência, consistência nas publicações e perfis ativos em outras redes sociais digitais, ferramentas importantes para disseminar o conteúdo partilhado na plataforma. Por fim, foi escolhido um critério que comprovasse o uso do *self-branding* e da intimidade estratégica: a YouTuber precisaria partilhar assuntos do quotidiano, eventos que participa, viagens, gostos pessoais ou habilidades que considera relevantes. Diante deste modelo de seleção traçado, o canal Sofia Barbosa se apresentou como um objeto de estudo satisfatório pois: 1) a YouTuber tem 19 anos e criou o seu canal aos 12 anos, em 2012; 2) a jovem tem grande sucesso, em Portugal, no segmento moda e beleza 3) é uma das *influencers*

portuguesas preferidas do público jovem, bem como tem prestígio entre marcas mundialmente conhecidas; 4) posta vídeos novos semanalmente e atualiza com frequência o seu perfil no Instagram e no Twitter; 5) a jovem traz para a centralidade dos vídeos detalhes pessoais de sua vida quotidiana, como a transição da escola para a universidade, os desafios de ainda tão nova ter a própria casa e os restaurantes que costuma frequentar. Sofia também mostra os amigos e familiares, “partilha algumas dificuldades nas edições dos vídeos, divide suas impressões sobre maquiagem, músicas, filmes, seus produtos favoritos, lançamentos de marcas de moda, principalmente, de *fast fashion*. Sofia também dá dicas de como vestir-se, cuidar da pele ou combinar acessórios” (Carvalho, 2019, p. 74).

4. A CULTURA DO CONSUMO NO CANAL SOFIA BARBOSA

A primeira etapa do estudo indicou que a vida quotidiana de Sofia é o assunto mais recorrente nos vídeos analisados e é também o preferido do público que acompanha o canal. Na Tabela 1 abaixo é possível perceber que a esfera da comunidade, composta pelos vídeos de *self-branding*, em sua essência, como os em estilo *tête-à-tête*, em que a jovem “conversa” com a câmara sobre questões mais subjectivas e profundas, como se estivesse a falar com uma amiga ou os *vlogs*, espécie de diário virtual que mostra as atividades diárias da YouTuber, é a que reúne os maiores índices de visualizações e interações. Esta tipologia possui quase um milhão de *views* a mais que a esfera comercial, comprovando a teoria de García-Rapp (2017) de que são os vídeos de cunho pessoal e afetivo os responsáveis por fidelizar as audiências.

TIPOLOGIA	POSTS	VISUALIZAÇÕES	LIKES	DISLIKES	COMENTÁRIOS
Esfera da comunidade	21	1.750.483 (46,45%)	140.500	1.366	3.387
Esfera híbrida	17	1.257.765 (33,38%)	105.200	949	2.445
Esfera comercial	12	759.616 (20,15%)	64.700	795	1.451

Tabela 1: Classificação das tipologias presentes no canal Sofia Barbosa

Já os vídeos da esfera comercial - que abordam explicitamente o viés mercadológico, como os tutoriais que ensinam a maquilhar, a combinar roupas e acessórios ou os vídeos com a YouTuber a falar as suas impressões sobre determinados produtos e marcas - são os menos populares entre as audiências do canal. Isto mostra o que a indústria já percebeu há algum tempo: o público criou bloqueios às estratégias tradicionais de persuasão (Williamsom, 2016). É possível que, diante do apelo explícito ao consumo nos vídeos da esfera comercial, os seguidores de Sofia tenham dado menos audiência e sentiram-se menos motivados a engajar-se, seja por meio de comentários ou de *likes*.

Desta forma, percebe-se a importância da esfera híbrida, que “suaviza” a abordagem ao consumo, por meio de uma narrativa afetiva e contribui para o embaciamento das fronteiras entre publicidade e conteúdo. Portanto, a estratégia do *self-branding* que concilia autenticidade e comercialismo parece estar a dar resultados, visto que as métricas de engajamento e visualização da esfera híbrida são melhores do que as da esfera comercial. Há 12 vídeos explicitamente comerciais e 17 uploads híbridos, ou seja, com apenas cinco publicações a mais, a esfera híbrida alcançou 40% a mais de visualizações, 38% a mais de *likes*, 40% a mais de comentários e apenas 16% a mais de *dislikes*. Percebe-se que a aceitação do público para os vídeos em que o viés mercadológico está discretamente inserido no contexto é maior que para os vídeos assumidamente comerciais. Estes dados podem explicar o crescente aumento do interesse das marcas nos influenciadores digitais (Williamsom, 2016). Por se mostrarem mais acessíveis e próximos do público, YouTubers como Sofia podem influenciar, de alguma forma, os comportamentos de consumo de seus seguidores.

A fim de aprofundar as reflexões neste contexto, estabeleceu-se um ranking dos 10 vídeos mais visualizados (Tabela 2) e mais comentados (Tabela 3) até novembro de 2018. Como pode ser visto, dos 10 vídeos com mais *views*, há sete que pertencem à esfera da comunidade, três da esfera híbrida e nenhum da esfera comercial. Já em relação aos uploads que receberam mais comentários dos seguidores, há seis de cunho mais pessoal e tom confessional, três que mesclam comercialismo e autenticidade e apenas um, o último do ranking, que aborda o viés mercadológico mais explicitamente.

CLASSIFICAÇÃO	TÍTULOS DOS VÍDEOS	VISUALIZAÇÕES	TIPOLOGIA
1	VLOG: Primeiros passos para a minha mudança	146.546	Comunidade
2	Chegou ao fim!	135.989	Comunidade
3	TAG: 13 Perguntas Pessoais	126.466	Comunidade
4	Nova casa em Lisboa!	124.260	Híbrida
5	Primeiros dias a viver em Lisboa!	118.000	Comunidade
6	Saí da casa dos pais e agora?	114.920	Comunidade
7	Q&A: Fiz um piercing, MET Gala, Música Funk	109.043	Comunidade
8	Maquilhagem Diária: Os meus 18 anos e Baile de finalistas	103.940	Híbrida
9	WEEKLY VLOG: Sou uma tia babada!	94.662	Comunidade
10	Maquilha e Fala: Não vou para a faculdade e a minha alimentação	93.739	Híbrida

Tabela 2: *Rankings* dos vídeos mais assistidos do canal Sofia Barbosa

CLASSIFICAÇÃO	TÍTULOS DOS VÍDEOS	COMENTÁRIOS	TIPOLOGIA
1	Saí da casa dos pais e agora?	321	Comunidade
2	TAG: 13 Perguntas Pessoais	269	Comunidade
3	WEEKLY VLOG: Surpreendi os meus pais!	261	Híbrida
4	Q&A: Fiz um piercing, MET Gala, Música Funk	258	Comunidade
5	Maquilha e Fala: Não vou para a faculdade e a minha alimentação	252	Híbrida
6	WEEKLY VLOG: Sou uma tia babada!	238	Comunidade
7	Favoritos de Agosto * Fiz franja	224	Híbrida
8	Chegou ao fim!	212	Comunidade
9	A minha opinião sobre os Festivais em Portugal	203	Comunidade
10	Favoritos de Setembro: Maquilhagem, Skincare, Música	201	Comercial

Tabela 3: *Rankings* dos vídeos mais comentados do canal Sofia Barbosa

Portanto, se os dados, até o momento, apontam para o *self-branding* como uma das formas utilizadas pela jovem para reter a atenção de seus seguidores e promover a cultura do consumo em seu canal, surge, então a questão: de que forma o *self-branding* é posto em prática, ou seja, é materializado no discurso e na performance da YouTuber? De acordo com os autores que investigam o universo das microcelebridades digitais e suas estratégias de promoção, nomeadamente, no YouTube (García-Rapp, 2017; Jorge et. al, 2018; Khamis et. al., 2016; Marwick, 2010; Raun, 2018; Senft, 2008), desenvolveu-se, nesta segunda etapa da pesquisa, categorias de análise de conteúdo a partir de três estratégias de *self-branding* que estes autores citam como algumas das mais praticadas pelas microcelebridades digitais: retórica íntima, performance autêntica e trabalho afetivo.

A *self-presentation* de Sofia é fortemente ancorada no seu discurso íntimo. A sua narrativa apresenta algumas das táticas utilizadas por jovens YouTubers para fidelizar suas audiências (Rincón citado em Marôpo et al., 2018): é direta e bastante informal, é permeada por um leve humor juvenil, bem como por um apelo emotivo, seu discurso é sempre pontuado por temas da cultura *pop* e por modos de ser da juventude, incluindo os de carácter mais subjetivo, em que reflete, por exemplo, os anseios sobre o momento em que se encontra de transição da adolescência para a vida adulta. “Assim como toda microcelebridade, Sofia sabe que partilhar assuntos de cunho pessoal e emocional é importante para fortalecer as relações com o público e monetizar sua audiência” (Carvalho, 2019, p. 98). Assim, a jovem faz uso da retórica íntima para falar sobre a sua casa (“Houve muita gente que comentou no meu último *weekly vlog* que a luz da minha casa é muito bonita. Como vocês podem ver, é verdade...”), partilhar programas favoritos (“Sem dúvidas que um dos meus sítios favoritos aqui no Porto é o Parque da Cidade. É um sítio lindo, principalmente quando está o céu limpo e calor”), identificar familiares e amigos (“Neste momento estou sozinha em casa, a minha irmã foi com meus pais para Lisboa e o meu irmão tá a trabalhar”) e mostrar os seus hábitos diários (“Mal eu acordo vou logo pra cozinha tomar o meu pequeno almoço e pra quem já viu os meus *vlogs*, já sabe o que que é. É iogurte, aveia e banana”).

A autenticidade é outra estratégia comum ao *self-branding* desempenhado por Sofia e está conectada à intimidade comentada acima. Ambas tratam sobre mostrar-se verdadeiramente, agir no sentido de o público perceber a YouTuber de forma genuína e sincera. Marwick (2010) nomeou de “performance de autenticidade” as práticas das microcelebridades

pautadas na valorização social do “ser você mesmo”. Sofia exerce uma performance autêntica quando enfatiza que possui um estilo próprio, que a diferencia das demais *influencers*: “a verdade é que ainda não estabilizei porque eu vou sair agora da escola e tô num processo de mudanças, por isso é que também não tenho feito tantos vídeos que eu já quero fazer há algum tempo, mais criativos, mais a minha cena...”.

A espontaneidade performada também é outro fator que contribui para a sua performance autêntica. Ao editar os vídeos, Sofia não exclui alguns “erros” de gravação ou cenas inesperadas. Há vários momentos em que a YouTuber está a falar diretamente para a câmara e não pausa para ajustar o enquadramento, colocar os óculos, procurar algum objeto perdido pelo quarto ou manusear o telemóvel. Além disto, o tipo de conteúdo que partilha contribui para que os jovens espetadores a percebam pela ótica da legitimidade e sintam-se mais conectados. A jovem vai a festivais de música, comenta os novos álbuns dos seus cantores preferidos, dá dicas de séries e livros e recomenda os *spots* mais concorridos de Lisboa. Todos estes são temas que fazem parte do universo jovem e interessam os subscritores de Sofia. Além disto, a influenciadora é requisitada por marcas a participar de eventos corporativos, viagens internacionais e visitas a lojas. No contexto da cultura do consumo, as marcas estão cada vez mais engajadas em proporcionar aos consumidores experiências que os aproximam e fidelizam. As grandes corporações da informação e os *media* sociais alavancaram o valor da experiência, permitindo o seu compartilhamento e a amplitude do seu alcance (Fontenelle, 2017). A imersão de Sofia na cultura da marca transforma-a em um “veículo” que conecta o seu público a estas marcas, tornando a experiência mais realista e autêntica.

Por último, a estratégia que completa a tríade do *self-branding* de Sofia Barbosa é o trabalho afetivo desempenhado pela jovem. Segundo Tobias Raun (2018), uma microcelebridade precisa desempenhar determinadas atividades que, nem sempre, trarão retorno financeiro, embora demandem tempo e energia do influenciador. Para o pesquisador, o trabalho afetivo, traduzido em ideais de acessibilidade, presença e disponibilidade, é uma destas atividades. Sofia exerce o trabalho afetivo quando se dirige às suas audiências de forma carinhosa, seja nos vídeos ou nas respostas aos comentários: “espero que vocês tenham um ótimo *back to school*, *back to college*, seja o que for. Se vocês forem este ano para a faculdade, espero mesmo que vocês tenham entrado no sítio onde vocês queriam. Pronto. É isto que tenho para dizer. Um grande beijinho e nos vemos no próximo vídeo”.

Além da forma afetuosa com que se dirige aos seguidores, a interação convidativa é também um exemplo do trabalho afetivo desempenhado. Este tipo de interação é utilizado de forma recorrente por YouTubers e representa as afirmações ou perguntas que incitam a participação por meio dos comentários. Em nenhum dos vídeos analisados, a *vlogger* fez qualquer apelo direto para que o público subscreva ao canal, curta ou comente. Entretanto, Sofia faz perguntas de acordo com o contexto que está abordando e pede que o público dê sua opinião por meio dos comentários (“Eu sou time Costa Café, se vocês forem time Costa Café, por favor, digam nos comentários”, “Se vocês tiveram o vosso baile de finalistas, digam-me como ocorreu, se gostaram...”). Esta é uma forma de interação que aparenta ser mais amigável e “menos interessada”, visto que o pedido por *likes*, subscrições e comentários é claramente uma intenção de potencializar as métricas, por meio de mais audiência e engajamento. Além disto, agindo desta forma, Sofia indica que se importa com a opinião e os pensamentos de seus seguidores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste estudo permitem sugerir algumas reflexões, com base nos objetivos inicialmente traçados: perceber como a cultura do consumo é promovida pela jovem YouTuber portuguesa, Sofia Barbosa e suas audiências e compreender como os vídeos do seu canal integram comercialismo e autenticidade. Por trás do fenômeno dos YouTubers existe uma indústria que lucra com as formas de consumo, entretenimento e informação que surgiram com as novas tecnologias da comunicação e da informação. O modelo de negócio do YouTube estruturado na cooptação do conteúdo gerado pelo usuário tornou tanto influenciadores digitais quanto espetadores, peças-chave de um sistema organizado com base na cultura do consumo. Para ser bem-sucedida neste sistema, mais do que promover marcas ou produtos, Sofia promove a si mesma, a sua vida quotidiana, os seus *hobbies*, amigos e familiares. A ideia do “eu como mercadoria” (Senft, 2013), no caso da YouTuber, cumpre com a função de atrair mais seguidores, visualizações e interação e representa uma nova forma de capitalizar e ganhar fama (Berryman & Kayka, 2017).

Os vídeos de cunho pessoal são os que aparecem com mais frequência no canal justamente porque são estes os preferidos das audiências. A YouTuber sabe que seguidores motivados trabalham a seu favor, portanto,

conforme García-Rapp (2017) afirmou, são os vídeos da esfera da comunidade os responsáveis pela fidelização do público. Entretanto, enquanto Sofia narra a sua vida de forma aparentemente autêntica e próxima dos seguidores, não descuida de os convidar casualmente às práticas de consumo. Este é o motivo primordial da existência dos vídeos híbridos, que são levados a cabo por meio de algumas das principais estratégias do *self-branding* das microcelebridades do YouTube: a retórica íntima, a performance autêntica e o trabalho afetivo.

Este contexto dos influenciadores digitais e a sua relação com o público jovem é ainda recente e precisa de mais estudos que abordem, nomeadamente, a importância da literacia digital (Martino & Menezes, 2012; Pereira, Pinto & Moura, 2015) na formação de uma juventude cada vez mais preparada para perceber como a indústria está valendo-se da visibilidade e da credibilidade conquistadas pelas microcelebridades como Sofia. Há muitos ganhos na presença dos jovens em ambientes digitais como o YouTube, que também pode ser um grande aliado no aprendizado, na formação e na criatividade, entretanto, com os limites entre publicidade e conteúdo cada vez mais ténues na plataforma, ter as competências necessárias para uma interpretação crítica das informações pode colaborar no sentido dos adolescentes conseguirem identificar com mais facilidade os apelos ao consumo protagonizados por estas jovens microcelebridades.

REFERÊNCIAS

- Berryman, R. & Kavka, M. (2017). "I Guess A Lot of People See Me as a Big Sister or a Friend": the role of intimacy in the celebrification of beauty vloggers. *Journal of Gender Studies*, 26(3), 307-320. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1288611>
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenómeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph.
- Carvalho, B. (2019). *Entre o afeto e o consumo: percepções e interações de uma jovem YouTuber e suas audiências*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/61234>
- Fontenelle, I. (2017). *Cultura do consumo: fundamentos e formas contemporâneas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Fragoso, S., Recuero, R. & Amaral, A. (2011). *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina.

- Francisco, D. C. (2017, junho). Comunicar com a geração Z: desafios e realidades. *Revista Game Changer*, 4, 4-6.
- García-Rapp, F. (2017). Popularity markers on YouTube's attention economy: the case of Bubzbeauty. *Celebrity Studies*, 8(2), 228–245. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1242430>
- Igartua, J. & Humanes, M. (2004). El método científico aplicado a la investigación en comunicación social. *Portal de la Comunicación*. Retirado de <http://www.portalcomunicacion.com/lecciones.asp?aut=11>
- Jorge, A., Marôpo, L. & Nunes, T. (2018). 'I am not being sponsored to say this': a teen youtuber and her audience negotiate branded content. *Observatório [Número especial]*, 76-96. <https://doi.org/10.15847/obsOBS0001382>
- Khamis, S., Ang, L. & Welling, R. (2016). Self-branding, 'micro-celebrity' and the rise of Social Media Influencers. *Celebrity Studies*. Pré-publicação online. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1218292>
- Marôpo, L., Sampaio, I. & Pereira, N. (2018). Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. *Estudos em Comunicação*, 16(1), 175-195. Retirado de <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/402>
- Martino, L. & Menezes, J. (2012). Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. *Revista Líbero*, 15(29), 9-18. Retirado de <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/289/263>
- Marwick, A. E. (2010). *Status update: celebrity, publicity and self-branding in web 2.0*. Tese de Doutorado, New York University, Nova Iorque, EUA. Retirado de https://www.academia.edu/27795511/Status_Update_Celebrity_Publicity_and_Self_Branding_in_Web_2.0_PhD_Dissertation
- NRF & IBM. (2017). *Uniquely Gen Z: Executive Report*. Retirado de <https://nrf.com/resources/consumer-research-and-data/generation-z>
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga: CECS.
- Raun, T. (2018). Capitalizing intimacy: New subcultural forms of micro- celebrity strategies and affective labour on YouTube. *Convergence*, 24(1), 99-113. <https://doi.org/10.1177/1354856517736983>
- Senft, T. (2008). *Camgirls: celebrity and community in the age of social networks*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Senft, T. M. (2013). Microcelebrity and the Branded Self. In J. Hartley; J. Burgess & A. Bruns (Eds.), *A Companion to New Media Dynamics* (pp. 346–354). Chichester: Wiley Blackwell.

- Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J. & Azevedo, C. (2014). *Crianças e meios digitais móveis em Portugal: resultados nacionais do Projeto Net Children Go Mobile 2014*. Lisboa: CESNOVA. Retirado de https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/ncgm_pt_relatorio1.pdf
- Tomaz, R. (2017). *O que você vai ser antes de crescer: Youtubers, infância e celebridade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Williamson, D. A. (2016, 04 de março). Como as marcas podem usar influenciadores. *Meio e Mensagem*. Retirado de <http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2016/03/04/como-as-marcas-podem-usar-influenciadores.html>

Citação:

Carvalho, B. J. (2019). Autenticidade ou comercialismo? Como a cultura do consumo é celebrada por uma jovem YouTuber e suas audiências. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 69-82). Braga: CECS.

CONCEIÇÃO COSTA, CARLA SOUSA & KATHLEEN TYNER

conceicao.costa@ulusofona.pt; carla.patricia.sousa@ulusofona.pt; ktyner@utexas.edu

CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS,
PORTUGAL | CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E
TECNOLOGIAS, PORTUGAL | UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN, EUA

NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA EM ESTUDANTES DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

RESUMO

O presente estudo dá conta dos níveis de literacia mediática e informacional de estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal, através da aplicação da Escala de Literacia Mediática e Informacional (ELMI) (Costa, Tyner, Rosa, Sousa & Henriques, 2018). Participaram no estudo 1151 estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade ($M= 12,47$; $DP= 1,65$), 514 do sexo masculino (44,70%) e 637 do sexo feminino (55,30%), distribuídos proporcionalmente pelos diversos anos de escolaridade. A validade de construto, examinada via Análise Fatorial Exploratória (AFE), revelou uma estrutura trifatorial constituída por 22 variáveis que explicam 53,23% da variância total: "Criação de *media*", "Interação" e "Gestão de informação". A subescala "Criação de *media*" envolve competências de concetualização e desenvolvimento de *media* em formato digital. "Interação" diz respeito à comunicação online e "Gestão de informação" está relacionada com a capacidade de cada cidadão aceder, utilizar e analisar criticamente os *media* no ambiente digital, em segurança e privacidade. Como principais resultados, é na dimensão "Criação de *media*", que os estudantes dos 2º e 3º ciclos apresentam valores mais baixos (média de 1,69 e 1,89 respetivamente) numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a baixo nível de conhecimento e 5 a alto nível de conhecimento. Para a subescala "Interação" a média é 2,81 para o 2º ciclo e 3,25 para o 3º ciclo. É na dimensão "Gestão de informação" que ambos os ciclos apresentam um desempenho médio mais elevado: 3,54 e 3,90, respetivamente. Foi verificada a existência de diferenças entre sexos e regiões do país. Os resultados obtidos para as três dimensões serão discutidos com base no contexto dos programas e intervenções existentes a nível nacional.

PALAVRAS-CHAVE

Escala de Medição da Literacia Mediática e Informacional; 2º e 3º ciclos do ensino básico

1. INTRODUÇÃO

A forma como comunicamos e partilhamos significados num mundo mediatizado exige um conjunto de literacias, referidas como literacia mediática, literacia da informação, literacia da linguagem escrita e oral, literacia visual, literacia multimodal, literacia para as tecnologias da informação e comunicação (TIC), e digital (Drotner & Erstad, 2014; Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012). Independentemente das definições e abordagens, estas múltiplas literacias abrem caminho a discussões críticas na área da educação formal. Apesar da familiaridade dos alunos com a internet e outras tecnologias, os jovens podem ou não ter as competências necessárias para aceder, analisar e avaliar as informações ou os meios disponíveis online (Livingstone, 2011).

A primeira tentativa para medir a literacia mediática da população europeia foi feita em 2009 pela European Association for Viewers Interests (EAVI) com o estudo *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Nesse estudo da EAVI, a literacia mediática é definida como: 1) as competências individuais associadas ao uso, sentido crítico e socialização; 2) e as competências ambientais associadas ao acesso e educação para os *media*, políticas, regulação e outros papéis dos *stakeholders* (Celot & Pérez Tornero, 2009, p. 21). Neste âmbito, um instrumento de avaliação foi desenvolvido e recolhidos os níveis de literacia mediática nos 27 países da União Europeia (UE). Nesse estudo Portugal ocupava o 18º lugar com um rating de 75 pontos em 150, ficando abaixo da média da UE (Celot & Pérez Tornero, 2009, p. 69). Este estudo, à semelhança da maioria dos estudos quantitativos em literacia mediática à época, focava-se no acesso e na frequência de uso dos *media* como uma dimensão da literacia mediática e apoiava-se em indicadores definidos por especialistas europeus. Frau-Meigs (2014) afirma que as competências em literacia mediática e em informação incluem habilidades operacionais (incluindo codificação e computação), habilidades editoriais (incluindo a escrita-leitura-produção multimédia) e capacidades de organização (incluindo a navegação, classificação, filtragem, avaliação), consideradas competências centrais na educação para os *media* na era digital. Para além da sua importância como uma habilidade individual, a literacia mediática abre o diálogo social e cultural que enfatiza a sua pluralidade. As pessoas não criam significados individualmente, mas como membros de comunidades interpretativas de significados partilhados (Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa & Grandio,

2013), onde determinadas práticas de literacia estão presentes e são mutuamente construídas.

A primeira medição em Portugal da literacia mediática de jovens no contexto da educação formal foi conduzida pelo Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Especificamente direcionado aos alunos do último ano do ensino secundário (12º ano), o estudo baseou o seu modelo de análise em acessos e usos, compreensão, análise e avaliação e participação e produção (Pereira, Pinto & Moura, 2005, p. 37). Os autores refletem e questionam de forma aprofundada não só o instrumento de medição, como a relevância do conhecimento dos jovens sobre os ambientes e conteúdos mediáticos que este pretende avaliar (Pereira et al., 2015, pp. 71-96). Torna-se assim importante questionarmos, antes de medir, que competências de literacia mediática e informacional devem ter os estudantes num determinado nível de escolaridade, bem como profissionais de determinadas áreas e que ocupam diferentes funções nas organizações. Não existe assim um instrumento universal para a literacia mediática e informacional, pois ela anda a par de outras literacia(s).

Com o objetivo de medir a literacia mediática e informacional dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico a nível nacional, foi adotado um modelo concetual centrado nas competências operacionais, editoriais, organizacionais e socioculturais. Adicionalmente, foram incluídas no modelo competências de gestão da(s) identidade(s) digitais, definidas como a capacidade de os cidadãos se representarem online com privacidade e em segurança (Costa, Sousa, Rogado & Henriques, 2017). O referido modelo encontra-se na Figura 1.



Figura 1: Esquema representativo do modelo concetual adotado

Tendo por base o modelo da Figura 1, foi elaborada e validada uma Escala de Literacia Mediática e Informacional (ELMI) para os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Com base nesse instrumento, e com o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), recolheram-se dados relativos ao nível de literacia mediática de uma amostra de estudantes em todo o país. O presente artigo tem por objetivo descrever os resultados da aplicação da ELMI a nível nacional, refletindo acerca das ações existentes em educação para os *media* e a potencial relação das mesmas com os resultados obtidos.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

A amostra do estudo é composta por 1151 estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade ($M= 12,47$; $DP= 1,65$), 514 do sexo masculino (44,70%) e 637 do sexo feminino (55,30%). Quanto à escolaridade, 221 alunos frequentavam o 5º ano (19,20%), 228 alunos o 6º ano (19,80%), 232 alunos o 7º ano (20,20%), 233 alunos o 8º ano (20,30%) e 237 alunos o 9º ano (20,60%). Na Tabela 1 apresentam-se os dados demográficos da amostra calculada por ciclo de ensino.

	IDADE		SEXO	
	M	DP	MASCULINO	FEMININO
2º Ciclo	10,89	0,89	189 (42,10%)	260 (57,90%)
3º Ciclo	13,48	1,19	325 (46,30%)	377 (53,70%)
Total	12,47	1,65	514 (44,70%)	637 (55,30%)

Tabela 1: Dados demográficos da amostra (N= 1151)

Objetivando uma representação tão fidedigna quanto possível da realidade nacional, foi adotada uma metodologia de amostragem não probabilística por quotas, sendo as quotas proporcionais ao número de alunos de cada ciclo de ensino, existentes em cada NUT III.

2.2. INSTRUMENTO

A ELMI foi desenvolvida por Costa et al. (2018) e tem por objetivo medir a autoperceção de literacia mediática em crianças dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal. O seu desenvolvimento e validação resultaram de um processo complexo e iterativo. Tendo sido desenvolvida uma *pool* inicial de 54 itens, reduzidos para 36, após procedimentos de reflexão concetual e testes-piloto de adequação da linguagem ao público-alvo. A sua versão pré-validação e que foi aplicada à amostra acima descrita, agrupava os 36 itens em duas partes, tendo em conta o modelo esquematizado na Figura 1. A Parte I compreendia as competências organizacionais, editoriais, operacionais (Frau-Meigs, 2014) e de gestão das identidades digitais (Costa et al., 2017), sendo composta por 24 itens que mediam a familiaridade dos respondentes com estas competências. As respostas era dadas sob a forma de uma escala de Likert de cinco pontos, que variava entre 1 (não sabes como fazer/nunca fizeste) e 5 (já fizeste e tens experiência em fazer). Já a Parte II era composta por 12 itens e procurava avaliar atitudes e crenças face à literacia mediática crítica, aprendizagem e relacionamento interpessoal. O formato de resposta também consistia numa escala de Likert de cinco pontos que variava entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Posteriormente, foram aplicados métodos de validação de construto, incluindo Análise Fatorial Exploratória (AFE), além da discussão da organização concetual do instrumento com *experts* da área. A AFE revelou que a ELMI apresenta uma estrutura trifatorial constituída por 22 itens que explicam 53,23% da variância total. A escala apresenta uma consistência interna global excelente ($\omega_t = 0,92$), com adequada consistência interna para as 3 subescalas (α de Cronbach e α Ordinal $> 0,7$).

Após a realização de todos os procedimentos acima descritos, que incluíram a reorganização das dimensões tendo em conta a AFE e a criação da sua designação em discussão concetual com *experts*, a constituição final da ELMI encontra-se apresentada na Tabela 2.

DIMENSÃO	ITEM
Criação de media	Construir um website.
	Partilhar o meu trabalho criativo online.
	Criar uma app.
	Criar jogos ou níveis num videojogo.
	Criar um blog.
Interação	Assumir diferentes papéis quando jogo videojogos.
	Relaciono-me com pessoas online para aprender coisas novas.
	Jogo videojogos em equipa.
	Partilho os meus trabalhos e ideias online para que os outros possam ver e dar a sua opinião.
	Relaciono-me online com pessoas que gostam das mesmas coisas que eu.
Gestão de informação	Pensar com atenção a forma como mostro quem sou online.
	Usar um processo seguro para guardar as minhas passwords.
	Criar marcadores e guardar páginas web nos favoritos para que possa encontrá-las mais tarde.
	Organizar o meu trabalho, documentos, imagens e fotos no meu computador ou áreas de arquivo na internet.
	Compreender os termos e condições dos websites que utilizo antes de clicar “Aceito”.
	Proteger o meu computador e telemóvel com passwords seguras e fortes.
	Usar programas informáticos para criar, editar e partilhar fotos ou vídeos.
	Proteger os meus dados ao usar computadores públicos, nunca aceitar guardar as minhas passwords e fazendo log out das minhas contas.
	Selecionar as palavras e símbolos que me dão os melhores resultados quando faço pesquisas online.
	Selecionar os resultados que são de confiança e mais úteis para mim, quando faço pesquisas online.
	Sou capaz de reconhecer mensagens irrelevantes e/ou enganadoras na internet e não as abrir.
Consigo reconhecer se determinada informação online é verdadeira e de confiança.	

Tabela 2: Versão final da ELMi

Fonte: Costa et al., 2018

2.3. PROCEDIMENTO

A escala foi aplicada em 41 escolas e agrupamentos de escolas em Portugal Continental e Regiões Autónomas, durante o ano-letivo 2016/2017. A aplicação foi feita através de um formulário online, aprovado pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Em articulação com a RBE, a recolha foi levada a cabo por professores bibliotecários em cada escola. Os itens foram aleatorizados na aplicação.

Ao nível do procedimento estatístico, e no que concerne a este estudo, foram realizados: acertos à base de dados (por ter sido recolhido número superior ao definido como necessário, com um nível de confiança de 95% e um intervalo de confiança de 2,9); cálculo dos valores médios dos itens que compõem cada dimensão; agregação dos participantes por NUT II; testes não paramétricos de diferenças estatísticas; e cálculo de correlações (Pearson).

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS NACIONAIS

Ao nível dos resultados totais por ciclos de ensino, é possível salientar que tanto no 2º ciclo, quanto no 3º ciclo, os valores médios mais elevados se registam na dimensão "Gestão de informação" (3,53 e 3,90, respetivamente). Já os valores mais baixos registam-se na dimensão da "Criação de *media*", com uma média de 1,69 para o 2º ciclo e de 1,89 para o 3º ciclo. Os resultados detalhados encontram-se expressos na Tabela 3. De relevar, que toda a análise de dados se baseia em valores médios, numa escala de Likert de cinco pontos.

DIMENSÃO	2º CICLO (N= 449)		3º CICLO (N= 702)	
	M	DP	M	DP
Criação de <i>media</i>	1,69	0,833	1,89	0,918
Interação	2,81	0,963	3,24	0,919
Gestão de informação	3,53	0,879	3,90	0,671

Tabela 3: Resultados totais por ciclos de ensino

A aplicação do teste Mann-Whitney U para amostras independentes permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) entre os ciclos de ensino, para todas as dimensões da ELMI.

Também no que concerne aos resultados totais por ano de escolaridade, os valores apresentam-se semelhantes, com os valores mais elevados a serem registados na dimensão “Gestão de informação” e os menores na dimensão “Criação de *media*”, conforme detalhado na Tabela 4.

ANO DE ENSINO	CRIAÇÃO DE <i>MEDIA</i>		INTERAÇÃO		GESTÃO DE INFORMAÇÃO	
	M	DP	M	DP	M	DP
5º Ano (n= 221)	1,69	0,804	2,78	0,981	3,39	0,914
6º Ano (n= 228)	1,69	0,861	2,83	0,946	3,68	0,821
7º Ano (n= 232)	1,83	0,895	3,19	0,905	3,87	0,707
8º Ano (n= 233)	1,90	0,895	3,27	0,927	3,88	0,667
9º Ano (n= 237)	1,93	0,961	3,27	0,857	3,94	0,638

Tabela 4: Resultados totais por ano de escolaridade

Ao analisar os valores os valores obtidos por NUT II para o 2º ciclo é possível destacar a disparidade de valores entre as diversas regiões, registando-se mesmo a existência de diferenças estatisticamente significativas entre elas para a "Criação de *media*" ($p= .000$) e para a "Gestão de informação" ($p= .037$), através do teste Kruskal-Wallis para amostras independentes.

NUT II	CRIAÇÃO DE <i>MEDIA</i>			INTERAÇÃO			GESTÃO DE INFORMAÇÃO		
	M	DP	P	M	DP	P	M	DP	P
Norte (n= 248)	1,71	0,855		2,86	1,00		3,56	0,808	
Centro (n= 137)	1,72	0,841		2,74	0,892		3,69	0,794	
Área Metropolitana de Lisboa (n= 185)	1,59	0,755		2,77	1,01		3,44	0,931	
Alentejo (n= 54)	1,31	0,629	.000	2,51	0,986	.288	3,05	1,020	.037
Algarve (n= 33)	1,87	0,958		2,92	0,527		3,61	0,892	
Região Autónoma da Madeira (n= 21)	2,05	0,996		3,17	0,855		3,92	0,822	
Região Autónoma dos Açores (n= 24)	2,20	0,848		3,05	0,812		3,65	1,052	

Tabela 5: Resultados totais por ano de NUT II para o 2º ciclo

Ainda analisando as respostas dos alunos do 2º ciclo, foi também possível registar diferenças estatisticamente significativas entre sexos, ao nível da "Criação de *media*" ($p= .005$) e da "Gestão de informação" ($p= .000$), com o sexo masculino a indicar pontuações superiores, conforme detalhado na Tabela 7.

Relativamente ao 3º ciclo, é também possível salientar diferenças nas várias dimensões da ELMI entre as regiões do país (NUT II), sendo estatisticamente significativas em todas as dimensões, conforme detalhado na Tabela 6.

NUT II	CRIAÇÃO DE MEDIA			INTERAÇÃO			GESTÃO DE INFORMAÇÃO		
	M	DP	P	M	DP	P	M	DP	P
Norte (n= 248)	1,85	0,942		3,29	0,919		3,96	0,679	
Centro (n= 137)	1,95	0,972		3,27	0,880		4,03	0,621	
Área Metropolitana de Lisboa (n= 185)	1,82	0,853		3,26	0,940		3,91	0,639	
Alentejo (n= 54)	1,74	0,876	.003	2,82	0,789	.000	3,70	0,568	.000
Algarve (n= 33)	2,24	0,624		3,84	0,674		3,77	0,686	
Região Autónoma da Madeira (n= 21)	1,79	0,825		2,94	0,944		3,52	0,749	
Região Autónoma dos Açores (n= 24)	2,4	1,119		2,90	0,999		3,32	0,827	

Tabela 6: Resultados totais por ano de NUT II para o 3º ciclo

Ao nível das diferenças entre sexos, os resultados do 3º ciclo assemelham-se aos do 2º ciclo, com significância estatística para a "Criação de *media*" ($p= .002$) e "Interação" ($p= .000$). Também aqui os participantes do sexo masculino tenderam a apresentar uma superior auto-perceção do seu nível de literacia mediática, conforme expresso na Tabela 7.

SEXO	CRIAÇÃO DE MEDIA			INTERAÇÃO			GESTÃO DE INFORMAÇÃO			
	M	DP	P	M	DP	P	M	DP	P	
2º Ciclo	Feminino (n= 260)	1,62	.836		2,57	.934		3,51	0,903	
	Masculino (n= 189)	1,78	.820	.005	3,14	.902	.000	3,56	0,848	.724

3º Ciclo	Feminino (n= 377)	1,79	.753	.002	2,89	.892	.000	3,88	0,683	.654
	Masculino (n= 325)	2,00	.926		3,66	.765		3,92	0,656	

Tabela 7: Cálculo das diferenças de sexos para ambos os ciclos

Existem correlações (Pearson) estatisticamente significativas e positivas entre a idade e todas as dimensões da ELMI ($p= .000$), isto é, tendencialmente quanto maior a idade maior a pontuação na escala. Existem também correlações estatisticamente significativas e positivas entre as três dimensões da escala ($p= .000$), isto é, tendencialmente quanto mais elevada a pontuação numa dimensão maior será a pontuação nas restantes. Todas as correlações analisadas encontram-se expressas na Tabela 8.

	IDADE	CRIAÇÃO DE MÉDIA	INTERAÇÃO	GESTÃO DE INFORMAÇÃO
IDADE		$r= .131$ $p= .000$	$r= .194$ $p= .000$	$r= .180$ $p= .000$
CRIAÇÃO DE MÉDIA	$r= .131$ $p= .000$		$r= .403$ $p= .000$	$r= .348$ $p= .000$
INTERAÇÃO	$r= .194$ $p= .000$	$r= .403$ $p= .000$		$r= .387$ $p= .000$
GESTÃO DE INFORMAÇÃO	$r= .180$ $p= .000$	$r= .348$ $p= .000$	$r= .387$ $p= .000$	

Tabela 8: Correlações entre as dimensões da escola e a variável idade (n= 1147)

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo teve como principal objetivo descrever os resultados da aplicação da ELMI a nível nacional nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, fundamentando a reflexão sobre a auto-avaliação das competências de literacia mediática dos alunos e o panorama da educação para os *media* em Portugal.

A variação dos resultados obtidos salienta que os mesmos andam a par da idade, da escolaridade e de outras literacias.

No que concerne aos resultados nacionais totais por ciclo de ensino (Tabela 3), é possível salientar que em ambos os ciclos de ensino

apresentam uma auto-perceção de competências mais elevada na dimensão "Gestão de informação". Tal pode ser explicado pelo facto destas competências parecerem já mais integradas nos diversos programas e intervenções existentes, a nível europeu e internacional, dos quais são exemplos o programa SeguraNet e diversas ações promovidas pela RBE (Jorge, Pereira & Costa, 2014). Por oposição, a dimensão "Criação de *media*" apresenta os valores mais baixos, também para ambos os ciclos de ensino, tal como expetável dada a primazia do *texto* escrito no ensino formal, o que enfatiza a necessidade de promover as competências de escrita multimédia neste contexto.

Os resultados totais por ano de escolaridade (Tabela 4) enfatizam a auto-perceção de literacia mediática como um construto que tende a variar a par da idade, conforme acima mencionado. Tal fator pode servir para fundamentar a reflexão das diversas intervenções existentes em educação para os *media*, dando relevância à sua adequação não só às prioridades sociais neste campo, mas também ao nível de desenvolvimento e maturidade do público-alvo a quem se destinam.

Ao nível das diferenças entre as diversas regiões, a análise dos resultados totais por NUT II para ambos os ciclos de ensino (Tabelas 5 e 6) salienta as dimensões da "Gestão de informação" e da "Criação de *media*" como as onde existe menor uniformidade entre a perceção dos estudantes das suas competências de literacia mediática. Tal aspeto parece aparecer em consonância com a também disparidade entre as políticas existentes neste campo, tendo em conta as regiões do país, e salienta a necessidade de uniformização da intervenção a nível nacional.

Também para as diferenças entre sexo masculino e feminino os resultados de ambos os ciclos se assemelham, com os rapazes a tenderem a avaliar melhor as suas próprias competências de literacia mediática que as raparigas. Tal resultado aparece em consonância com outros estudos, que reforçam a tendência do sexo feminino de se julgar de forma mais severa e criteriosa, com o sexo masculino a ter uma auto-perceção mais semelhante com a perceção dos outros de si (Pallier, 2003; Torres-Guijarro & Bengoechea, 2016). Assim, podemos denotar que até a própria competência de se auto-avaliar poderá ser um eixo da intervenção educativa, trabalhando a correspondência entre a auto-avaliação de uma competência e a competência efetiva.

O resultados descritivos obtidos no presente estudo, dada a sua natureza quantitativa, nacional e representativa, podem assumir relevância na fundamentação de eixos de intervenção prioritários em educação para os

media, com a promoção de competências de criação de *media* a destacar-se neste sentido. A sua principal limitação prende-se com os limites da própria auto-avaliação de competências, que é mais permeável a enviesamentos, desde a compreensão das questões colocadas a fenómenos associados à deseabilidade social (Anderson, Thien & Pitts, 2017; Rosenman, Tennekoon & Hill, 2011) do que a avaliação efetiva.

Estudos futuros deverão adotar abordagens de triangulação metodológica, onde as diferenças estatísticas verificadas entre regiões e escolas se conjuguem com uma análise qualitativa de projetos educativos e estratégias de intervenção, que fundamente a análise crítica das mesmas.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi parcialmente financiado pela European Commission Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology as part of the Pilot Project – "Media Literacy For All Grant" agreement no LC – 00865164, no âmbito do projeto "MILT– Media Literacy for Living Together".

REFERÊNCIAS

- Anderson, R., Thier, M. & Pitts, C. (2017). Interpersonal and intrapersonal skill assessment alternatives: Self-reports, situational-judgment tests, and discrete-choice experiments. *Learning And Individual Differences*, 53, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.017>
- Celot, P. & Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Retirado de http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf
- Costa, C., Sousa, C., Rogado, J. & Henriques, S. (2017). Playing Digital Security. *International Journal of Game-Based Learning*, 7(3), 11-25. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2017070102>
- Costa, C., Tyner, K., Rosa, P., Sousa, C. & Henriques, S. (2018). Desenvolvimento e Validação da Escala de Literacia Mediática e Informacional para Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Portugal. *Revista Lusófona De Educação*, 41, 11-28. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>

- Drotner, K. & Erstad, E. (2014). Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 19-31.
- Frau-Meigs, D. (2014). *Media and Information Literacy (MIL): how can MIL harness the affordances of digital information cultures post-2015?* (WSIS Action Line C9 report on Media and Information Literacy).
- Gutiérrez-Martín, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, XIX(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Jorge, A., Pereira, L. & Costa, C. (2014). Práticas de educação para os media em Portugal. Uma visão panorâmica. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes - Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 167-172). Gotemburgo: Nordicom. Retirado de <http://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/agentes-e-vozes>
- Livingstone, S. (Ed). (2011). *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. Retirado de http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf
- Livingstone, S., Wijnen, W., Papaioannou, T., Costa, C. & Grandio, M. (2013). Situating media literacy in the changing media ecology: critical insights from European research on audiences. In N. Carpentier; K. Shroeder & H. Hallet (Eds.), *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 227-268). Londres: Routledge.
- Pallier, G. (2003). Gender Differences in the Self-Assessment of Accuracy on Cognitive Tasks. *Sex Roles*, 48(5-6), 265-276. <https://doi.org/10.1023/A:1022877405718>
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: CECS.
- Rosenman, R., Tennekoon, V. & Hill, L. (2011). Measuring bias in self-reported data. *International Journal of Behavioural And Healthcare Research*, 2(4), 320-332. <https://doi.org/10.1504/ijbhr.2011.043414>
- Torres-Guijarro, S. & Bengoechea, M. (2016). Gender differential in self-assessment: a fact neglected in higher education peer and self-assessment techniques. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 1072-1084. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264372>
- Citação:
Costa, C., Sousa, C. & Tyner, K. (2019). Níveis de literacia mediática em estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 83-95). Braga: CECS.

RAQUEL DINIS & FRANCISCO SOUSA

raquel.jj.dinis@uac.pt; francisco.jr.sousa@uac.pt

NICA-UAC, CIEC-UM E UNIVERSIDADE DOS AÇORES, PORTUGAL |

CICS.NOVA.UAC, CIEC-UM E UNIVERSIDADE DOS AÇORES, PORTUGAL

NOVE ILHAS, SESENTA E OITO PROFESSORES: DESAFIOS NA CONCEÇÃO E GESTÃO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO EM *B-LEARNING*

RESUMO

A área curricular de História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA) começou a ser lecionada no 2.º ciclo do ensino básico em 2016/17 e no 3.º ciclo em 2017/18. A equipa que elaborou as orientações curriculares para esta nova área também concebeu e implementou uma oficina de formação dos primeiros professores responsáveis pela sua leção. A edição dedicada à leção no 3.º ciclo do ensino básico (8.º ano de escolaridade) decorreu em 2017/18 e foi frequentada por 68 professores, de escolas dispersas pelas nove ilhas dos Açores. Esta dispersão geográfica impeliu os promotores da oficina a adotarem um formato de *b-learning*. A componente online decorreu ao longo da maior parte do ano letivo e foi suportada por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado na plataforma Moodle. Face à reduzida experiência da entidade formadora em *e-learning* e *b-learning*, a implementação desta oficina merece ser estudada, visando a construção de conhecimento que possa ser mobilizado no desenvolvimento de outros AVA. Neste enquadramento, definimos o seguinte objetivo geral: avaliar a satisfação dos formandos relativamente ao AVA que suportou a componente online da oficina de formação de professores de HGCA. Esta avaliação de satisfação incidu, sobretudo, nos seguintes aspetos do AVA: usabilidade, agrado visual, adequação dos processos de comunicação.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, ao qual responderam 63 formandos. Os dados obtidos revelam um grau de satisfação bastante elevado em relação ao AVA, em todos os aspetos considerados. Além disso, evidenciam algumas necessidades de melhoria na gestão da comunicação, sobretudo no que diz respeito à rapidez do feedback e à diferenciação dos destinatários de mensagens que não sejam fundamentais para todo o grupo. Estes resultados são encorajadores, considerando a importância que a formação a distância pode assumir uma região arquipelágica.

PALAVRAS-CHAVE

b-learning; ambientes virtuais de aprendizagem; formação de professores; comunicação pedagógica

1. INTRODUÇÃO

O arquipélago dos Açores é composto por nove ilhas, sendo a maior São Miguel – 745,8 km² de superfície, cerca de 140.000 habitantes – e a mais pequena o Corvo – 17,2 km² de superfície, cerca de 450 habitantes.

Os Açores são, desde 1976, uma Região Autónoma (à semelhança da Madeira), dotada de estatuto político-administrativo e órgãos de governo próprios. Neste enquadramento, aos órgãos de Governo Regional são reconhecidas competências para, em harmonia com o quadro legislativo nacional, legislar sobre diversas matérias, incluindo matéria educativa. A necessidade de resposta adequada às especificidades desta Região Autónoma, insular e ultraperiférica, tem sido invocada para justificar a existência de um Sistema Educativo Regional (SER), que vai sendo, até certo ponto, diferenciado em relação ao sistema educativo nacional, mediante a publicação de diplomas legais próprios, que têm sempre em conta a legislação nacional.

Na consolidação do SER da Região Autónoma dos Açores (RAA) – definido como “o conjunto de meios existentes na Região pelo qual se concretiza o direito à educação” (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, artigo 3.º, alínea a) –, destacamos, como marco decisivo, o trabalho iniciado em 2001 na criação de um currículo regional, entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores”, como explicita o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A (artigo 2.º, n.º 1), que é a primeira peça legislativa a referir explicitamente o conceito de currículo regional. Ao longo das duas décadas seguintes, novas iniciativas foram contribuindo para o desenvolvimento do referido currículo regional, tendo prevalecido uma perspetiva transversal, assente no desenvolvimento de competências essenciais e específicas por área disciplinar (Alonso & Sousa, 2013; Sousa, 2007, 2014), numa lógica de adaptação do currículo nacional, sem criação de quaisquer disciplinas ou áreas curriculares específicas da Região.

Contudo, em 2014 assistimos à criação de uma nova disciplina, designada por História Geografia e Cultura dos Açores (HGCA), direcionada aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (n.ºs 1 e 2 do artigo 44.º do Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro). Na justificação desta iniciativa, é novamente invocada a especificidade histórica, geográfica, económica, social, cultural e político-administrativa dos Açores.

Assim, o Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A refere-se a uma disciplina própria, como evidencia este excerto:

Com o objetivo de promover a realização de aprendizagens e a aquisição de competências que permitam a plena perceção e conhecimento da especificidade histórica, geográfica, económica, social, cultural e político-administrativa da Região Autónoma dos Açores, será adicionada às matrizes curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a partir do ano letivo 2014/2015, a disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores. (Artigo 44.º, n.º 1)

Além disso, o Decreto em análise refere-se à articulação da disciplina de HGCA com o currículo nacional:

A abordagem da açorianidade, prevista no número anterior, será desenvolvida no contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo, respeitando plenamente os princípios orientadores do currículo nacional e as competências e aprendizagens essenciais estabelecidas a nível nacional para cada ciclo básico (n.º 2 do artigo 44.º).

Também em 2014, foi nomeada, através do Despacho n.º 1311/2014, uma Comissão Científica e Pedagógica. Esta Comissão elaborou um vasto conjunto de orientações de natureza curricular e metodológica para a lecionação de HGCA. Além disso, produziu recomendações no sentido de se assegurar formação adequada aos docentes da RAA neste particular.

Em 2016, por decisão do Governo Regional, os conteúdos de HGCA acabaram por ser integrados na área curricular não disciplinar de Cidadania, no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico. Determinou-se, mais especificamente, que a área curricular de HGCA começaria a ser lecionada no espaço curricular de Cidadania do 6.º ano de escolaridade em 2016/17 e no espaço curricular de Cidadania do 8.º ano de escolaridade em 2017/18.

Nesta matéria, foi também decidido que o arranque da lecionação desta área nas escolas e a formação dos docentes decorreriam em simultâneo. Nas orientações curriculares e programas da área, tanto no caso do 2.º ciclo do ensino básico (SREC, 2016) como no caso do 3.º ciclo do ensino básico (SREC, 2017), assume-se que esta formação, a desenvolver “ao longo do período de implementação da área de História, Geografia e Cultura dos Açores”, visa “a atualização científica dos docentes envolvidos e, entre outros objetivos, explicitar os conteúdos estruturantes das orientações desta área, aliada a um trabalho de reflexão, de produção e de partilha de recursos pedagógicos a explorar em contexto letivo”. Assim, em 2016/17 teve lugar a primeira edição de uma oficina de formação contínua de docentes de HGCA e em 2017/18 teve lugar a segunda edição. A primeira edição

foi dedicada à lecionação de HGCA no 2.º ciclo do ensino básico; a segunda edição foi dedicada à lecionação de HGCA no 3.º ciclo do ensino básico.

O presente trabalho oferece uma análise e reflexão sobre a nossa experiência na concepção e gestão da 2.ª edição da oficina de formação em HGCA, oferecida a docentes do 3.º ciclo do ensino básico, 8.º ano de escolaridade, em 2017/18.

2. O ENQUADRAMENTO DA OFERTA FORMATIVA NA MODALIDADE DE OFICINA E EM REGIME DE *B-LEARNING*

A organização desta oferta formativa reuniu uma equipa multidisciplinar de sete especialistas, doutorados, docentes e investigadores na Universidade dos Açores (UAc), nas áreas de Educação (com particular incidência nos domínios do desenvolvimento curricular e do *e-learning*), História, Geografia e Biologia.

A discussão sobre a modalidade e o regime de formação a adotar, iniciada em 2016, aquando da organização da formação a docentes do 2.º ciclo do ensino básico (Dinis, Porteiro, Costa & Gregório, 2018), foi retomada em 2017. A dispersão geográfica dos formandos pelas nove ilhas do arquipélago e o propósito de apoio e acompanhamento sistemático (ao longo do ano letivo) às práticas letivas em HGCA exigem uma continuada reflexão sobre uma estratégia formativa adequada. Neste particular, a experiência positiva vivenciada na primeira edição da oficina (Dinis et al., 2018) reforçou a opção pela modalidade de oficina de formação e pela oferta formativa em regime de *b-Learning*, uma abordagem mista ao Ensino a Distância, que combina formação online e formação presencial (Cação & Dias, 2003).

Assim, esta oficina contemplou um total de 131,5 horas, sendo 49 delas destinadas a duas sessões presenciais (uma no início e outra no final da ação de formação), 15 dedicadas ao trabalho online e 67,5 reservadas ao trabalho autónomo dos formandos. A componente de formação a distância foi desenvolvida através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), alojado na plataforma Moodle da UAc. A concepção deste AVA seguiu uma metodologia inspirada em princípios de *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2012; Nieveen, 2010) e orientada por uma lógica de comunidade de investigação e de prática (Mayes & Freitas, 2004; Meirinhos & Osório, 2009; Moreira, 2012), de forma a proporcionar interação, partilha e reflexão, necessárias à organização e (re)construção de práticas, com acompanhamento sistemático dos formadores (Dinis et al., 2018).

Em 2017/18 participaram na oficina de formação em HGCA 68 professores dos grupos disciplinares de História e de Geografia, selecionados pelas respetivas Unidades Orgânicas (escolas e agrupamentos de escolas) do SER. Este número corresponde à participação de dois docentes de cada uma das 34 Unidades Orgânicas nas quais se ministra o 3.º ciclo do ensino básico na Região. Esta iniciativa de formação teve a duração de um ano letivo, com início em setembro de 2017 e fim em julho de 2018.

3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS RELATIVAMENTE AO AVA

As oficinas de formação contínua em HGCA foram as primeiras iniciativas intencionalmente concebidas para oferta em regime de *b-learning* pela UAc (Dinis et al., 2018). A reduzida experiência da entidade formadora neste âmbito motivou a análise e o aprofundamento da reflexão sobre a implementação desta oficina, visando a construção de conhecimento que possa ser mobilizado no desenvolvimento de outros AVA.

Com esta motivação, definimos o seguinte objetivo geral: avaliar a satisfação dos formandos relativamente ao AVA que suportou a componente online da oficina de formação de professores de HGCA em 2017/18. Atendeu-se sobretudo à satisfação dos formandos relativamente à usabilidade do AVA, ao seu agrado visual e aos processos de comunicação proporcionados.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, respondido por 63 formandos. Foram validados 55 destes questionários, tendo o uso dos dados por eles gerados para fins de investigação sido autorizado pelos inquiridos, através de consentimento informado.

O questionário compreendeu sete questões fechadas de resposta obrigatória, versando os seguintes aspetos do AVA: usabilidade – atendendo sobretudo a questões de organização e simplicidade –, agrado visual e adequação dos processos de comunicação – quanto à atualidade da informação e quanto à interação promovida. O questionário incluiu também questões de resposta aberta, que possibilitaram a inserção de comentários sobre todos os aspetos do AVA.

Os resultados obtidos revelam um elevado nível de satisfação dos formandos quanto à usabilidade do AVA. Como ilustra o Gráfico 1, a maioria das respostas situa-se nos níveis de “Excelente” e de “Muito Bom”.

No que diz especificamente respeito à organização do AVA, 33 respostas classificaram essa organização como excelente e 18 como muito boa.

No que concerne especificamente à simplicidade, o AVA foi considerado excelente por 34 formandos e muito bom por 16.

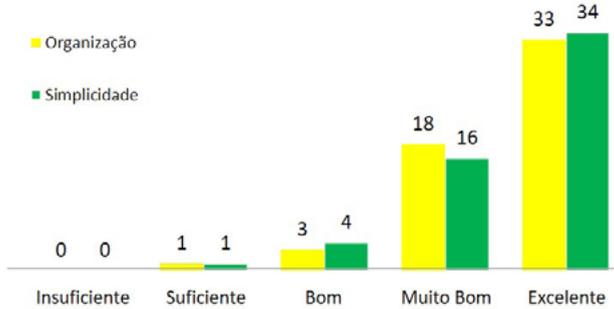


Gráfico 1: Satisfação dos formandos relativamente à usabilidade do AVA

Alguns comentários dos inquiridos reforçam as evidências de que o grau de satisfação dos formandos com a usabilidade do AVA foi elevado, na medida em que caracterizaram o AVA como “bastante simples e intuitivo”, “bem organizado e de fácil utilização”, “fácil de manusear, muito claro, simples e de rápido acesso”. Ainda assim, uma formanda menos satisfeita afirmou: “o AVA não é de fácil utilização; por diversas vezes me senti desorientada; até mesmo para encontrar o questionário que estou a preencher neste preciso momento”. Além disso, alguns inquiridos referiram-se ao facto de a plataforma Moodle não permitir o carregamento de ficheiros cujas dimensões ultrapassem determinados limites. A este propósito, um formando afirmou que um aspeto menos positivo do AVA foi “não comportar trabalhos pesados”.

Relativamente ao agrado visual, verificámos que 29 dos respondentes classificaram o AVA como excelente e 20 como muito bom nesta dimensão (Gráfico 2).

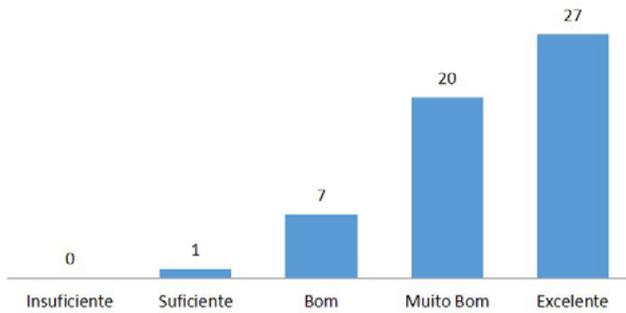


Gráfico 2: Satisfação dos formandos relativamente ao agrado visual do AVA

Eis alguns exemplos de comentários dos formandos no contexto desta questão em particular: “em termos estéticos nada a apontar”, “a apresentação é muito apelativa”, “a estética do AVA é apelativa em termos de cores, imagens e tipo de letra”.

Como já foi referido, os participantes foram também questionados sobre os processos de comunicação proporcionados pelo AVA, sobretudo no que respeita à atualidade da informação e à qualidade da interação. Neste particular, verificámos, mais uma vez, a existência de uma clara satisfação dos formandos. Como ilustra o Gráfico 3, 37 respondentes consideraram excelente a forma como o AVA lhes permitiu 1) manterem-se informados relativamente às atividades em curso, 2) interagirem com colegas e formadores, obtendo atempadamente respostas a questões, dúvidas e solicitações.

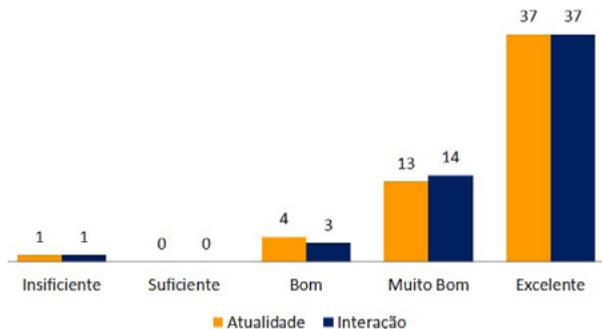


Gráfico 3: Satisfação dos formandos com a adequação dos processos de comunicação no AVA

Na maior parte dos casos, os comentários dos formandos em relação aos processos de comunicação evidenciam reconhecimento de uma comunicação atempada, abrangente e eficaz. Por exemplo, um inquirido afirmou: “o acompanhamento permanente dos formandos em termos de materiais, tempo e necessidades revelou-se crucial na concretização dos objetivos ao longo do processo”. Porém, alguns inquiridos evidenciaram menos satisfação em relação à rapidez do feedback fornecido pelos formadores. A este propósito, um inquirido afirmou: “no início desta formação, senti alguma falta de resposta às minhas dúvidas, por parte dos formadores, sobretudo na pesquisa bibliográfica do tema D2”. Outro inquirido afirmou que “muitos dos materiais pertinentes aos diversos temas a serem utilizados ao longo do ano em sala de aula só ficaram disponíveis nas últimas semanas de avaliação”. Por outro lado, alguns formandos queixaram-se de dificuldade em selecionar a informação relevante para os seus casos em particular em momentos nos quais foram trocadas muitas mensagens em pouco tempo.

4. CONCLUSÕES

Conceber, em pouco tempo, uma oficina de formação contínua de professores focada numa nova área curricular não é uma tarefa fácil. Implementar essa oficina num ano letivo em que os formandos estão a lecionar a referida área pela primeira vez constitui uma dificuldade acrescida. Também não é fácil organizar o trabalho formativo no seio de uma equipa interdisciplinar de formadores, recentemente constituída. É, ainda, difícil, responder eficazmente ao desafio de atender às necessidades formativas de professores dispersos por nove ilhas.

O potencial da Tecnologia Educacional no design de ambientes de formação a distância revelou-se como fator decisivo na resposta a este último desafio. Assim se conseguiu desenhar um AVA eficaz e reconhecido pelos formandos como visualmente agradável, dotado de usabilidade e facilitador de processos de comunicação adequados.

De facto, os resultados obtidos revelam um grau de satisfação bastante elevado em relação ao AVA, em todos os aspetos considerados. Por outro lado, evidenciam algumas necessidades de melhoria na gestão da comunicação, sobretudo no que diz respeito à rapidez do feedback, considerando que alguns formandos se queixaram de alguma demora dos formadores, em alguns momentos, na resposta a questões, dúvidas e solicitações. Outra queixa, de alguns formandos, que merece atenção é a de que, em alguns momentos, a circulação de uma grande quantidade de mensagens

em pouco tempo tornou a comunicação menos clara e eficaz. O facto de muitas dessas mensagens serem, no essencial, relevantes apenas para os respetivos destinatários diretos leva-nos a sugerir que, em situações futuras, uma diferenciação dos destinatários das mensagens que não sejam fundamentais para todo o grupo de formandos será provavelmente mais favorável a uma gestão equilibrada da comunicação pedagógica gerada a partir do AVA.

Globalmente, os resultados são encorajadores, considerando a importância que a formação a distância pode assumir uma região arquipelágica.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). A emergência de uma política curricular nos Açores: Sentidos e interrogações. In A. Estrela et al. (Eds.), *Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX Colóquio da AFIRSE* (pp. 456-466). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Cação, R. & Dias, P. (2003). *Introdução ao e-learning*. Porto: SPI.
- Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto, Região Autónoma dos Açores.
- Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de setembro, Região Autónoma dos Açores.
- Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro, Região Autónoma dos Açores.
- Despacho n.º 1311/2014, de 30 de julho, Região Autónoma dos Açores.
- Dinis, R., Porteiro, J., Costa, S. & Gregório, R. (2018). Teacher education in B-Learning at the University of the Azores: reflection on the experience in the field of history, geography and culture of the Azores (Portugal). *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(4), 594-612. Retirado de <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/517>
- Mayes, T. & Freitas, S. (2004). *Review of e-learning theories, frameworks and models*. Londres: Joint Information Systems Committee.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit - Revista de Medios y Educación*, 35(4), 45-60. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/2595>

- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro; J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 27-44). Santo Tirso: De Facto Editores.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Londres: Routledge.
- Nieveen, N. (2010). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.
- Sousa, F. (2007). Curriculum making on the edge of Europe in the age of globalization: two alternative scenarios. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4(2), 1-10. Retirado de <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/33>
- Sousa, F. (2014). Nuances in the embedment of ESDGC in the Azorean curriculum. In M. Thomas (Ed.), *A child's world: contemporary issues in education* (pp. 268-287). Aberystwyth: CAA, Aberystwyth University.
- SREC. (2016). *Programa de História, Geografia e Cultura dos Açores - 2.º ciclo*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- SREC. (2017). *Orientações curriculares para História, Geografia e Cultura dos Açores - 3.º ciclo*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Cultura.

Citação:

Dinis, R. & Sousa, F. (2019). Nove ilhas, sessenta e oito professores: desafios na conceção e gestão de uma oficina de formação em b-learning. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 96-105). Braga: CECS.

MONICA FANTIN & JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS

monica.fantin@ufsc.br; jdneo@hotmail.com

CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SUAS DIMENSÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO MIDIÁTICA E CULTURAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESUMO

A formação cultural não se restringe aos espaços institucionalizados de educação, ainda que estes sejam lugares privilegiados para o acesso aos conhecimentos sobre o mundo e suas distintas culturas e para a possibilidade de aprender e se apropriar de tais saberes. No entanto, fora do limite escolar podem ocorrer processos formativos e de aprendizagem tão significativos e relevantes quanto aqueles que acontecem em seu interior. Com o objetivo de refletir sobre as possíveis articulações de saberes entre os espaços da educação formal e não formal, o artigo discute alguns aspectos de tal relação a partir da dimensão ética e estética da formação midiática e cultural de estudantes universitários/as. Por meio de relatos, narrativas e de um mapeamento midiático-cultural realizado com estudantes de um curso de Pedagogia, a análise de tais experiências permitiu evidenciar alguns resultados: a diversidade de experiências culturais promovidas com audiovisuais, músicas e saídas de estudos potencializam a articulação entre os saberes formais, não formais e informais; aprendizagens construídas em contextos de educação não formal, quando compartilhadas em diferentes espaços formativos, possibilitam ressignificar certas experiências educativas e culturais; as práticas midiáticas construídas nas fronteiras da educação e cultura digital, quando mediadas na perspectiva crítica da mídia educação, podem ser “desnaturalizadas” a partir de critérios éticos e estéticos e propiciar outras formas de conhecimento e construção de vínculos entre professores e estudantes. Como conclusão, a necessária retomada da discussão sobre ideia de escola no contemporâneo, a desejável articulação entre as aprendizagens formais, não formais e informais nos diferentes espaços educativos, e o desafio de abordar diversas questões colocadas pela cultura digital do ponto de vista político, ético e estético na escola, de modo a contribuir de forma crítica com as mudanças que ocorrem na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

educação não formal; práticas midiáticas e culturais; dimensão ético-estética; escola e sociedade

Num cenário em que vivemos cortes de orçamento na educação a partir de diversas políticas públicas, como se desenha o atual momento político-econômico-cultural brasileiro, o papel atribuído à escola como uma importante instituição responsável pela formação dos indivíduos está sendo colocado em xeque, não sem tensões e resistências. Afinal, como pensar a escola e a comunidade escolar sem perguntar sobre as necessidades da formação humana, crítica e integral? O que priorizar? A educação, a ciência, a cultura, o afeto pelos estudantes e seu crescimento pessoal, intelectual, profissional ou o processo político, social e econômico que por vezes destitui a importância da escola?

Nesse sentido, vale retomar algumas constatações na ideia proposta por Rivoltella (2018): a escola funciona como dispositivo com regras, papéis, relações estruturais rígidas; a perspectiva do professor incompleto e a pesquisa de novas estratégias para desenvolver um papel significativo e reconhecido pelos estudantes; a importância do método, que mesmo na nossa sociedade “horizontal” não é uma gaiola, mas garante a organização e a coordenação do processo de ensino-aprendizagem; a relação com as mídias que não significa ceder a um modismo, mas tornar contemporânea a experiência escolar.

Assim, discutir a escola como espaço de socialização e construção de conhecimento sistematizado, como dispositivo da cultura, como espaço de interação e de relações as mais diversas. Enfim, pensar a escola como ecossistema comunicativo e pedagógico (Fantin, 2017) implica pensar em todos esses aspectos mencionados sem esquecer o lugar dos sujeitos envolvidos: estudantes e seus familiares, professores, profissionais da educação e comunidade; o currículo; as metodologias; as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola; a avaliação; a arquitetura escolar; as políticas públicas e de formação docente no contexto mais amplo da formação humana em geral e da formação cultural e docente em particular.

Pensar a escola nessa perspectiva nos leva a perguntar pelos processos formativos que acontecem na escola e fora dela, visto que, segundo Brandão (1981), ninguém escapa a ela. Isso diz respeito tanto ao nível do contexto escolar como fora dele, pois a formação cultural dos indivíduos não se restringe apenas aos espaços institucionalizados de educação, ainda que estes sejam lugares privilegiados para o acesso aos conhecimentos produzidos sobre o mundo e suas distintas culturas, principalmente quando sabemos que é na escola que muitos estudantes têm a oportunidade de aprender e se apropriar de tais saberes.

No entanto, fora do limite escolar e de outros espaços formais de ensino pode ocorrer processos formativos e de aprendizagem tão significativos e relevantes quanto aqueles que acontecem no interior desses espaços; no chamado “mundo da vida”, conforme acentua Gohn (2014), ou no “mundo fora da escola”, em que ocorrem processos de troca de saberes e de experiências que se constituem como práticas educativas forjadas no cotidiano e nas relações entre os sujeitos, potencialmente ricas de significado e sentido (Arroyo, 2009; Freire & Betto, 1998; Sodré, 2012).

Ainda que diversos autores caracterizem as especificidades da educa o formal, não formal e informal (Arantes, 2008; Carneiro & Rocha, 2013), convém tensionar as fronteiras da educa o formal (estruturada/sistematizada na escola), da educa o não formal (que ocorre fora da escola, em museus, nos meios de comunica o, empresas, eventos e outros espaços e institui es com intencionalidade ou não) e da educa o informal (que acontece de forma espontânea nas vivências com familiares, amigos e interlocutores do dia a dia), sobretudo diante da complexidade das experiências formativas contemporâneas, seus hibridismos, deslocamentos e atravessamentos cada vez mais protagonizados pela cultura digital e suas dimensões éticas e est ticas.

Para Brandão (1981), a educa o abrange os processos de forma o humana em suas múltiplas possibilidades, e não se referem apenas às práticas institucionais escolares, sobretudo nos dias de hoje, em que a cultura digital oferece novas potencialidades de intera o no mundo e que a Inteligência Artificial vai construindo novos paradigmas que pautam não apenas a ciência de dados e seus desafios sociais, mas as próprias rela es entre indivíduos, máquinas e meio ambiente (Figueiredo, 2019). Como hoje a sociedade atua em redes,

Novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos/identificados fora das institui es escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado. (Gohn, 2014, p. 38)

Ainda que a autora enfatize o caráter de ações coletivas e a dimensão de cidadania, bem como o caráter de intencionalidade presente no seu entendimento de educação não formal – voltada à “formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (Gohn, 2014, p. 40) –, perguntamos se é possível hoje separar as intencionalidades educativas nos diferentes espaços da cultura que nos formam, transformam e por vezes também deformam, e como isolar certos aspectos das experiências que nos constituem.

Nesse sentido, destacamos o caráter emergencial das novas formas de consumo cultural e de práticas comunicativas e sociais (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison & Weigel, 2006; Martín-Barbero, 2008,) que reconfiguram as paisagens culturais no mundo contemporâneo, constatada por Hall (1997) como uma verdadeira revolução e por Floridi (2017) como a quarta revolução – aspectos que configuram um campo chave de pesquisa em nosso século.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E MAPEAMENTOS

Com o objetivo de refletir sobre a dimensão ética e estética na formação midiática e cultural de estudantes universitários/as, o artigo parte de relatos de experiências culturais e pedagógicas de estudantes e de algumas aproximações com narrativas biográficas (Muylaert, Sarubbi Jr., Gallo, Neto & Reis, 2014; Nóvoa & Finger, 1988), desencadeadas a partir da singularidade de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, ministrada no segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019. Os temas da infância, cultura, escola, pesquisa e formação nortearam diversas atividades desenvolvidas com o objetivo de propiciar experiências de aprendizagens significativas que articulassem a educação formal, não formal e informal.

As propostas didáticas e metodológicas buscaram contemplar diferentes linguagens e atividades realizadas dentro e fora da universidade. Envolveram aulas expositivas-dialogadas, estudo e discussão de textos, exibição de filmes, trabalhos em grupo, produção textual, visitas orientadas, observações e intervenções em espaços públicos da cidade, colóquios com convidados especiais, oficinas.

A disciplina foi ministrada em quatro turmas entre o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, com uma média de 25 a 30 alunos

cada. A faixa etária predominante era dos 18 aos 20 anos, e compostas majoritariamente por mulheres, solteiras, que frequentaram a educação básica em escolas da rede pública de ensino. A partir de um questionário online que visava mapear um perfil sociocultural de cada turma, alguns dados comuns evidenciaram que: a maioria não lia jornais (ou lia muito raramente); entre as que tinham o hábito de ler, a preferência era pelo impresso ao digital; o gênero de livro que mais gostavam era romances e autoajuda; raramente iam ao cinema e museu; navegavam na internet diariamente, acessavam as redes sociais diversas vezes ao dia e costumavam realizar pesquisas sobre os mais diferentes assuntos no YouTube.

Ao desafio de abordar os conteúdos da disciplina levando em consideração a dimensão ética e estética, considerada por Chaves e Goergen (2017) como elementos essenciais no processo formativo integral dos humanos, somava-se a necessidade de colocar em questão a formação midiática e cultural de estudantes universitários – sobretudo em tempo de *fake news*. E “diante do atravessamento das mídias e tecnologias nas interações construídas no contemporâneo e a multiplicidade de entendimentos sobre seu papel na educação” (Fantin, 2018, p. 41), buscamos trazer estes elementos de modo significativo ao processo educativo dos/as estudantes, incluindo atividades que dialogassem com essa proposta (por exemplo, observações de crianças e estudantes fora da sala de aula e em diferentes espaços públicos, análise de imagens e notícias, criação de narrativas ficcionais), tentando fazer com que eles percebessem a potencialidade pedagógica que os espaços sociais oferecem.

A seguir, destacamos algumas atividades.

1.1. EXIBIÇÃO DE FILMES E DISCUSSÃO

Diversos curtas-metragens foram exibidos durante as aulas (“Bilu e João”, 2005, de Katia Lund e *Song Song and Little Cat*, 2005, de John Woo – que fazem parte do documentário *All the Invisible Children*, de 2005, dirigido por vários diretores, Itália) e outras longas em sessões especiais, como *Captain Fantastic* (2016, de Matt Ross, EUA) e *L'enfant sauvage* (1970, de François Truffaut, França), com o objetivo de instigar a discussão sobre a concepção de infância e de sociedade, da relação natureza-cultura, socialização da criança em diferentes contextos (urbano e não urbano), sistema escolar e educação idealizada, papel da família e das mídias, entre outros. O documentário indígena produzido no contexto do projeto “Vídeo nas Aldeias”, *Das Crianças Ikpeng para o Mundo (Marangmotxingmo Mirang*, 2001), foi uma vídeo-carta produzida por jovens indígenas da etnia Ikpeng,

em que as crianças apresentavam sua aldeia e pediam que outras crianças também fizessem vídeos mostrando sua realidade para manter uma troca de experiências. Alguns filmes tinham a indicação de leituras prévias para instigar e fundamentar a reflexão de modo a relacionar aspectos do filme com os trabalhos produzidos e estudados durante o semestre.

1.2. MÚSICAS E VIDEOCLIPES

Ao discutir certos temas, era comum fazermos referências a certas canções como analogia ou metáforas dos conteúdos trabalhados. Assim, vimos e discutimos dois videoclipes, um da banda brasileira O Rappa, com o vídeo da música “Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)” (do disco *Lado B Lado A*, lançado em 1999), e outro da canção *Are You Lost In The Wolrd Like Me*, de Moby e The Void Pacific Choir (do álbum *These Systems Are Failing*, lançado em 2016). As canções refletiam sobre diversos aspectos, mas o olhar à criança em cenários sociais modificados pelas culturas desencadeou também outras poéticas e discussões sobre a construção do gosto musical e dos repertórios culturais.

1.3. EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA “CRIANÇAS BRINCADEIRAS”

A proposta de uma saída de estudos possibilitou a apreciação da Mostra Fotográfica “Crianças Brincadeiras”, a partir das fotos feitas por um estudante indígena do curso de Jornalismo da UFSC, Ne-gatxa-Patté, bolsista da pesquisa de Piacentini¹, coordenadora do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina. A partir da visita, os estudantes escolheriam uma imagem que chamou a atenção e teceriam um comentário sobre ela para compartilhar no espaço online da disciplina, o Moodle, num fórum aberto para tal finalidade. A seguir, compartilhamos duas narrativas de estudantes que a nosso ver expressam a riqueza das experiências formais, não formais e informais:

Durante a exposição “Crianças Brincadeiras” composta por fotos sob os olhares do jovem indígena Ne-gatxa Patté me deparei com um projeto lindíssimo, e, que repassa ao observador um misto de espontaneidade e sensação de alegria. Embora não tenha feito o registro em forma de foto digital, lembro-me perfeitamente da foto a qual chamou minha atenção. Nela continham duas crianças, uma de costas à fotografia e outra de frente, entretanto

¹ Projeto de pesquisa “Brincadeiras indígenas em Santa Catarina”, em desenvolvimento no MBISC/UFSC.

desfocada. Ambas se banhavam num rio, e, logo me veio a seguinte reflexão introspectiva: “nunca tive a chance de me banhar nas águas de um rio”; a imaginação foi a mil e quando dei por mim já não estava tão presente na exposição e sim em minhas imaginações sobre a hipotética oportunidade. Entretanto ao cessar de minhas aventuras imaginárias pude me dar conta de como algo tão simples e natural pode gerar êxtase em tantas crianças – principalmente numa era totalmente virtual e “privada” de brincadeiras ao ar livre – e em alguns adultos também. Além disso, já coloquei como meta para o próximo verão: tomar banho de cachoeira! [Fórum sobre a exposição “Crianças Brincadeiras”, por Y.S.L, março 2019]

Ao me deparar com a incrível exposição composta por um jovem indígena chamado Ne-gatxa Patté – que por sinal é aluno do curso de Jornalismo na UFSC – pude sentir a alegria de cada criança em todas as fotografias. Talvez a diferença entre as culturas, não nos dê sensibilidade o suficiente para entender que a felicidade pode se encontrar intensamente numa brincadeira de pega-pega, num banho de rio e até mesmo numa roda onde possamos compartilhar histórias. Uma foto em especial me chamou muita atenção. Talvez pela simplicidade, mas ao mesmo tempo pelo sorriso carregado de orgulho de uma jovem indígena. A fotografia foi registrada num evento indígena, onde os costumes e vestes do povo são lembrados para que jamais se esqueçam de sua real cultura. É como se vendo aquela imagem, fosse possível estar observando de perto cada história. No entanto, é triste quando paramos para analisar tudo o que este povo sofreu e vem sofrendo por toda a história. Toda a discriminação, todo o preconceito, toda falta de incentivo, sem motivo algum. Afinal, é uma cultura de extrema riqueza. Enfim, (...) esta exposição me fez lembrar o quanto esta cultura é incrível e o quanto temos que aprender. É uma troca maravilhosa e curiosa, até porque poder aprender um pouquinho mais sobre o que um povo – tão próximo mas ao mesmo tempo tão distante de nós –, tem para nos oferecer e ensinar. [Fórum sobre a exposição “Crianças Brincadeiras”, por R.S.S, 31 março 2019]

1.4. PRÁTICAS MADIÁTICAS E DIGITAIS

A partir da sondagem e mapeamento feito com o questionário inicial sobre o que os/as estudantes universitários/as fazem mediados pela

cultura digital, destacamos aspectos ligados às produções e compartilhamento online, que revelam práticas e preferências singulares de um grupo, mas que pode ser diferentes vozes de uma pequena amostra de um conjunto maior. Inspirados no método do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefevre & Lefevre, 2014), situamos a seguir, algumas representações sociais que emergiram nas respostas do questionário buscando preservar a dimensão singular e coletiva de forma articulada.

Posts mais pessoas e visões políticas (pouco); Fotos, música; Eu raramente posto, mas quando posto são fotos em que saio com amigos; Político, sobretudo relacionado à educação; Se não são fotos minhas, são Memes e coisas relacionadas ao feminismo e a comunidade LGBTQI+; Reclamações; Militância; Conteúdos de conscientização e de ajuda aos animais; Notícias; Promoções, textos e ilustrações críticas; Poucos, porém provocativo; Humor, política; De adoções e momentos que vivencio; Compartilho muito pouco e quando o faço são mensagens positivas sobre saúde e cuidados pessoais ou ideias educativas; Não compartilho coisas, só altero a foto do perfil de vez em quando; Notícias, pensamentos, movimentos artísticos, artigos sobre ciências, pautas feministas...; Fotos; Mensagens de auto ajuda e humor; Divulgação de eventos; Memes sobre política, música ou filme. (Respostas de um coletivo de estudantes ao questionário)

Diante da pergunta sobre o que os/as estudantes universitários/as aprendem no YouTube, 90% dizem que aprendem “muitas coisas”. E em diferentes atividades didáticas ou informais, algumas narrativas explicitam sobre o que assistem e aprendem no YouTube:

A resolver contas de matemática e outros problemas relacionados às matérias da escola, fazer desenhos e a passar de uma fase de um videogame. E também como conseguir a platina em determinados jogos do PlayStation; Na época de pré-vestibular, o YouTube era uma bom aliado para tirar as dúvidas pendentes das aulas; Receitas e história; Conteúdos teóricos em vídeo-aula, receitas e tutoriais para trançar cabelo; aprendi sobre feminismo, jogos, homoafetividade; Inglês, francês, veganismo, au Pair, fotografia, intercâmbio, cultura de outros países, praticamente tudo que sei hoje sobre outros países e culturas; Conteúdo histórico; Geralmente quando preciso estudar pra alguma prova e os textos recomendados não me ajudam; 100%, procuro algo adicional ou aulas pra compreender melhor os assuntos,

dentre eles, já foi filosofia, matemática, sociologia, entre outros; Através de vídeo aulas, assistia a canais que me auxiliavam no entendimento das matérias; Decorações para casa, dicas para o vestibular; Já assisti vídeo-aula e receitas; Libras; Nossa, muitas coisas sobre política, história, arte prática, ciência, existencialismo, psicologia, budismo, etc.; MUITAS COISAS; No geral conteúdos cobrados no vestibular e matérias da faculdade; Alfabetização, bordados, pinturas, receitas culinárias; Conteúdos escolares e dúvidas ao fazer algo (comida...); Receitas caseiras, compreensões de conceitos; Checar as fontes. (Respostas de um coletivo de estudantes ao questionário)

E a respeito de “chegar as fontes”, em diversas ocasiões discutimos sobre a confiabilidade das informações, notícias e mensagens que recebemos sobre os mais diferentes assuntos. Na pergunta sobre como identificam a veracidade das informações que recebem, os/as estudantes disseram:

Verificando as fontes em sites fidedignos; Vendo a fonte da notícias; Pesquiso no Google pra identificar se existe mais de uma fonte e se os sites são confiáveis; Procuo confirmar em mais de um local, a gente sempre fica com uma dúvida referente às informações que são passadas, né; Nunca acredito 100% em nada que vejo; Pesquisando em várias fontes; Procuo saber por mais sites, principalmente através dos comentários de outras pessoas, quando não se tem comentário, procuro por outras fontes até conseguir checar se é real ou não; Tudo deve ser pesquisado a fundo; Buscando fontes além dos sites; Verifico a fonte, e se tem em outros sites; Com “desconfiômetro” ligado; Não confio; Não sei; Pesquisando; Verifico na internet; Não confio muito, acho duvidoso pelo portal acessado e verifico em demais sites; Nem sempre as notícias são confiáveis, não podemos acreditar em tudo; Em saber como a informação é difundida e na credibilidade dos meios de informação; Buscando outras fontes. (Respostas de um coletivo de estudantes ao questionário)

Certamente algumas das falas acima são muito instigantes, pois ao mesmo tempo em que revelam certa “suspeita” ou desconfiança sobre as *fake news*, tal como danah boyd (2017) demonstra, por outro lado são vagas e também revelam o quanto ainda temos que articular esses conhecimentos, saberes e aprendizagens formais, não formais e informais na perspectiva crítica da Mídia Educação.

Nesse sentido, vale destacar as complementações que os/as estudantes fizeram sobre a trajetória, formação, atividades e hábitos culturais:

Gostaria de registrar, a participação nos movimentos estudantis e sociais, como também, o aprendizado e o crescimento político que nos forma como cidadão; Sim, gostaria de dizer que fiz intercâmbio enquanto meu curso estava trancado e isso mudou minha forma de pensar e ver o mundo, hoje tenho ideias diferentes para minha carreira e estou bem animada com a educação e o curso de pedagogia para me tornar uma excelente profissional; Desenho, jogos interativos como RPG são incríveis; Participei na construção do carnaval da cidade de Campinas. Na construção da bateria, fui mestre de nipe do ganza, na construção do barracão e nas reuniões dos blocos para construir o carnaval. (Respostas de um coletivo de estudantes ao questionário)

Enfim, fragmentos e narrativas que revelam o quanto as experiências significativas de aprendizagem transitaram pelos mais diferentes espaços da educação formal, não formal e informal. Isso nos leva a perguntar: as aprendizagens com o YouTube sobre um tema da disciplina ou sobre uma curiosidade qualquer se situam em qual classificação? E as aprendizagens para identificar a confiabilidade das mensagens, notícias, informações, que são/deveriam ser aprendidas na escola, na perspectiva da *informational literacy*, se aplicam e se constroem em que outros espaços? E uma saída de estudo a uma mostra fotográfica em que uma imagem inspira um banho de cachoeira?

Ainda são muitas questões que permanecem em aberto e certamente nos fazem retomar o papel da escola neste contexto.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise de experiências de educação não formal e informal de estudantes, compartilhadas em diferentes espaços e contextos de formação universitária na perspectiva crítica da Mídia Educação, valoriza a capacidade caleidoscópica de nossas mentes (Murray, 2013). É essa capacidade que permite entrelaçar múltiplos enfoques e perspectivas, imaginando a vida a partir de outros ângulos, não apenas os mais convencionais, e a perceber a diversidade de experiências culturais que atravessam nossa existência, problematizando certos espaços institucionais – como a escola e sua tendência a manter distante aquilo que não se enquadra à sua estrutura e

organização –, e reconfigurando nosso olhar sobre o outro, o mundo e os processos educativos.

As relações entre cultura, sociedade e tecnologia na formação de estudantes universitários/as, que emergiram tanto a partir das narrativas e depoimentos espontâneos como a partir dos próprios dispositivos e propostas, demonstram que: alguns filmes propiciaram uma percepção mais aprofundada sobre os temas da disciplina e usos de artefatos tecnológicos em diferentes contextos sociais; a mostra fotográfica desencadeou potentes reflexões não apenas sobre a importância da diversidade étnica e cultural mas também sobre o quanto ainda temos que aprender com a cultura indígena, na perspectiva das “epistemologias do sul” (Santos & Menezes, 2010); as práticas midiáticas, digitais e culturais de estudantes socializadas no grupo permitiram um sentido de pertencimento e “identificação na diferença” e também revelaram certos modos de aprender e o desafio de problematizar e/ou sistematizar tais saberes.

Nesse sentido, ao discutir sobre a centralidade ou não da escola no processo formativo no contemporâneo, desde o discurso que universaliza sua relevância como o que relativiza sua importância, reafirmamos que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total (...), política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2017, p. 26). Afinal, num mundo em reconfiguração, que altera os modos de produção de vida dos sujeitos, em que as tecnologias e mídias digitais promovem outras possibilidades formativas, acreditamos que mais do que uma escolha ou opção estética, trata-se de uma questão ética abordar tais questões na escola, considerando-a como um espaço ético-estético da formação humana (Fantin, 2018) que pode contribuir com as mudanças que ocorrem na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Arantes, V. A. (Ed.). (2008). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Arroyo, M. (2009). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.
- boyd, d. (2017, 05 de janeiro). Did Media Literacy Backfire? *Data & Society: Points*. Retirado de <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418co84d88d>

- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Carneiro, J. D. & Rocha, M. S. P. M. L. (2013). Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios. *Educação Unisinos*, 17(2), 102-113. Retirado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.172.03>
- Chaves, A. P. & Goergen, P. L. (2017). Ética e estética na formação humana. *Revista Exitus*, 7(2), 331-349. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID316>
- Fantin, M. (2017). Pesquisa-formação em educação para os média: experiências e conexões. In S. Pereira & M. Pinto (Eds), *Literacia, Media e Cidadania: Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 20-35). Braga: CECS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2662
- Fantin, M. (2018). Conhecimento estético, tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores. *Tempos e Espaços em Educação*, 11(26), 38-54. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i26.8834>
- Figueiredo, M. (2019, maio). *Ciência(s) de Dados e Inteligência Artificial: Aplicações e Desafios Sociais*. Conferencia Inaugural do V Congresso Literacia, Media e Cidadania, Aveiro.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milão: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. & Betto, F. (1998). *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35-50. Retirado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>
- Jenkins, H. Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. Retirado de https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 23(2), 502-507. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>
- Martín-Barbero, J. (2008). El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. In R. Morduchowicz (Ed.), *Los jóvenes y las pantallas* (pp. 24-45). Barcelona: Gedisa.
- Murray, J. H. (2013). *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: UNESP.
- Muylaert, C. J., Sarubbi Jr., V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R. & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(Número Especial 2), 184-189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). (1988). *O método auto(biográfico) e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: La Scuola.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a Educação*. Petrópolis: Vozes.

Citação:

Fantin, M. & Santos, J. D. A. dos (2019). Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 106-118). Braga: CECS.

PATRÍCIA FERNANDES, ARMANDA MATOS & ISABEL FESTAS

patricia_ffernandes@sapo.pt; armanda@fpce.uc.pt; ifestas@fpce.uc.pt

CEIS20, FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL

AValiação de Competências de Literacia Mediática: Estudo com Crianças e Jovens dos 4º, 6º e 9º Anos de Escolaridade

RESUMO

A sociedade atual encontra-se perante um desenvolvimento tecnológico e digital que cresce a um ritmo muito acelerado e que provoca uma constante transformação na forma como comunicamos. Por esta razão, a literacia mediática constitui uma condição fundamental para que todos, e em particular as crianças e os jovens, saibam utilizar e avaliar criticamente os *media*, desenvolvendo as competências necessárias para participar de forma ativa, consciente e informada na sociedade (Matos, Festas & Seixas, 2016). A sua avaliação é igualmente uma tarefa essencial para o diagnóstico do nível de competências, nomeadamente das crianças e jovens, no sentido de se desenvolverem as respostas adequadas às necessidades.

É neste âmbito que se situa o presente trabalho, que procura descrever um estudo preliminar sobre a avaliação de competências de literacia mediática de crianças e jovens dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, inserido no doutoramento em Ciências da Educação (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no contexto do projeto de investigação “Competências de literacia mediática: avaliação, perfis e propostas formativas” (ainda a decorrer).

Assim, pretendemos dar conta do processo de construção dos instrumentos de avaliação (questionários), da metodologia e procedimentos utilizados e, por fim, da fase em que se encontra o estudo.

PALAVRAS-CHAVE

literacia mediática; avaliação de competências; *media*

1. INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade atual, a literacia mediática é uma temática que tem suscitado um interesse cada vez maior, que merece ser estudada e debatida uma vez que os avanços tecnológicos e digitais permitem hoje um acesso quase instantâneo a todo o tipo de informação, bem como a comunicação e a participação na sociedade. Segundo Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison e Weigel (2006), esta sociedade é caracterizada por uma cultura participativa, que oferece aos cidadãos oportunidades crescentes para se tornarem consumidores e participantes ativos, através da interação, criação e partilha de mensagens *media*.

No caso particular das crianças e dos jovens, que cresceram no contexto da era digital, as suas comunicações e interações estão em grande parte centradas nos *media* digitais (Matos, 2017). Se por um lado esta prática oferece um enorme quadro de possibilidades e oportunidades para a pesquisa e a partilha de informação e para a comunicação, apresenta também um outro lado, que implica riscos e uma maior suscetibilidade a influências negativas, face a certas informações e conteúdos dos *media* (Grizzle et al., 2016).

É, portanto, fundamental uma reflexão aprofundada sobre todos estes desafios, tendo em consideração que o atual quadro comunicacional exige a capacidade de pensamento e distanciamento crítico relativamente às mensagens recebidas (Matos et al., 2016) e considerar a educação mediática como uma condição essencial para desenvolver essas competências, que habilitam as crianças e os jovens a comunicar com e através dos *media*, a compreender as suas linguagens e mensagens, e a participar de uma forma ativa e consciente na sociedade (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014).

A avaliação da literacia mediática, nomeadamente das crianças e dos jovens, constitui assim uma tarefa essencial, no sentido de encontrar as respostas adequadas às necessidades formativas e, desta forma, caminhar na direção de uma efetiva educação para os *media*. São estes os objetivos essenciais do projeto que estamos a desenvolver, no âmbito doutoramento em Ciências da Educação (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), intitulado "Competências de Literacia Mediática: avaliação, perfis e propostas formativas". O presente trabalho pretende dar conta da fase preliminar do referido projeto. Após uma breve revisão dos principais estudos realizados no âmbito da literacia mediática, apresenta-se a descrição do processo de construção dos questionários destinados a avaliar os alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, bem como a sua aplicação e a respetiva reformulação.

1.1. A AVALIAÇÃO DA LITERACIA MEDIÁTICA

A tarefa de avaliação de competências de literacia mediática tem-se revelado um grande e complexo desafio, devido ao pouco consenso existente na forma de a realizar (Livingstone & Thumim, 2003; Pereira, Pinto & Moura, 2015; Schilder, Lockee & Saxon, 2016).

A inexistência de um consenso científico sobre o conceito de literacia mediática e sobre o quadro concetual para a sua avaliação tornam a tarefa ainda mais complexa (Potter & Thai, 2016). Por esta razão, é possível identificar na literatura diversas posições sobre esta temática, que estão refletidas nas várias formas de avaliar as competências de literacia mediática. Estas diversas formas de avaliação estão relacionadas com os vários contextos em que são realizadas ou com os objetivos que orientam a avaliação (Potter & Thai, 2016; Schilder et al., 2016). Por exemplo, a produção científica sobre o tema pode ter origem em especialistas, investigadores e/ou professores com uma base de formação muito diversa (e.g., Comunicação, Educação, Psicologia) e podem ter como meta de intervenção áreas distintas (e.g., grupos políticos, sistemas educativos, agências governamentais, etc.) (Potter & Thai, 2016; Schilder et al., 2016).

É evidente o crescente interesse pela área da literacia mediática e têm sido várias as iniciativas de entidades internacionais no sentido de avaliar as competências dos cidadãos neste domínio. No entanto, a investigação tem-se debruçado mais sobre as práticas em termos de acesso e utilização, do que sobre os conhecimentos, a compreensão e avaliação crítica, necessários a uma utilização eficaz e segura dos *media* (Lopes, 2015). Esta constatação foi efetuada anteriormente por Buckingham, que verificou a existência, na literatura, de um maior número de estudos focados na avaliação da dimensão de acesso, facto que o autor explica por ser a mais fácil de identificar e medir (Buckingham, 2007; Buckingham et al., 2005).

Neste âmbito, importa destacar alguns estudos promovidos pela Comissão Europeia, cuja fundamentação teórica se enquadra num mapa concetual desenvolvido à luz de relevantes teorias sobre literacia mediática (e.g., Aufderheide & Firestone, 1992; Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2005; Martens, 2010), dentro do qual se identificaram duas dimensões fundamentais de análise: as competências individuais (competências pessoais – usos e compreensão crítica; competências sociais – habilidades comunicativas) e os fatores de contexto ou contextuais (educação para os *media*, políticas de literacia mediática, indústria mediática, sociedade civil e disponibilidade dos *media*). Assinalam-se três estudos, o primeiro intitulado *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, realizado em 2010 pela

European Association for Viewers Interests (EAVI), em parceria com o CLEMI (Centre pour L'Éducation aux Médias et à L'Information), a Universitat Autònoma de Barcelona, a Université Catholique de Louvain e a University of Tampere, com coordenação científica de José Manuel Pérez Tornero, que teve como principal objetivo fornecer uma análise compreensiva da literacia mediática nos Estados Membros e a construção de um instrumento para medição dos níveis de literacia mediática na União Europeia. Importa alertar para o facto de que a compreensão crítica não foi avaliada, dada a complexidade da tarefa. Os resultados deste estudo indicam que os níveis de literacia mediática na Europa não são homogéneos e que Portugal se posiciona no 18º lugar, abaixo da média da União Europeia, enquadrando-se no nível médio de literacia mediática (Celot & Pérez Tornero, 2009).

Seguiu-se um segundo estudo mais técnico, intitulado *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*, coordenado pelo Danish Technological Institute (DTI) em conjunto com a EAVI, no âmbito do qual foi confirmada a validade teórica e prática do quadro de literacia mediática proposto no estudo anterior (EAVI & DTI, 2011).

Em 2014, foi realizado um terceiro estudo, ainda no seguimento dos dois anteriores, intitulado *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative*. Partiu de uma iniciativa da Comissão Europeia e do Media Literacy Expert Group e teve como objetivo fornecer informações sobre os níveis de literacia mediática na Europa. O documento final apresenta os resultados da avaliação da literacia mediática de cada país que voluntariamente participou no estudo (Áustria, Bélgica, Lituânia, Holanda, Noruega, Roménia, Eslováquia e Espanha) e de outros países que trabalharam de uma forma independente (Dinamarca, Alemanha e Portugal) (Celot, 2015).

No contexto nacional, apesar de serem ainda escassos os estudos que focam especificamente a área de avaliação de competências, é possível apontar algumas investigações que incluem não só a componente de acesso e utilização, mas também a integração da avaliação de dimensões relacionadas com a análise, compreensão crítica e produção de conteúdos mediáticos (e.g., Lopes, 2013; Carvalho, 2015; Pereira et al., 2015). Verifica-se ainda que a validação de instrumentos de avaliação é o principal foco das investigações já realizadas, pelo que pode afirmar-se que as investigações portuguesas têm contribuído, sobretudo, para a reflexão sobre as metodologias mais adequadas nestas pesquisas (Lopes, Pereira, Moura & Carvalho, 2015).

Destaca-se um estudo exploratório com jovens do 12º ano, realizado pelos investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da

Universidade do Minho, com o apoio do Gabinete para os Meios de Comunicação Social e da Rede de Bibliotecas Escolares (Pereira et al., 2015). Este estudo teve como objetivo conhecer os níveis de literacia mediática de estudantes do 12.º ano e construir e validar o respetivo instrumento de avaliação. O modelo de análise foi baseado na definição apresentada pela Comissão Europeia, na Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009, como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2009, p. 10). Foram definidas e avaliadas as dimensões de acessos e usos; compreensão, análise e avaliação; e participação e produção (Pereira et al., 2015).

O instrumento de avaliação, um questionário online, foi aplicado a uma amostra não probabilística de 679 participantes, matriculados no ano letivo 2013/2014 no 12.º ano de escolaridade, em estabelecimentos de educação e ensino públicos de Portugal continental. Foi definida uma escala de 100 valores, assumindo o valor 49,50 como o mínimo para ser considerado um valor positivo. A média obtida foi de 29,01 valores. Os resultados foram agrupados em três níveis: o nível 1 abrangendo os alunos com resultados abaixo da média (<29); o nível 2 constituído pelo grupo de alunos que obtiveram um resultado entre a média e a positiva (>29,01 e <49,4); e o nível 3 constituído pelo grupo de alunos que conquistaram valores positivos ($\geq 49,5$). Mais de 50% da amostra posicionou-se no nível 1, um resultado negativo relativamente à média, e apenas 5% da amostra obteve resultados positivos, posicionando-se no nível 3 (Pereira et al., 2015).

Importa referir também um estudo realizado no âmbito do projeto GamiLearning (UTAP-ICDT/IVC-ESCT/0020/2014), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Programa UT Austin, Portugal. Neste estudo foi desenvolvida uma “Escala de Literacia Mediática e Informacional”, baseada num modelo concetual centrado nas competências operacionais, editoriais, organizacionais, socioculturais e de gestão das identidades digitais. Foi desenvolvido um instrumento de avaliação, um questionário, constituído por 36 itens de autoperceção, respondidos através de uma escala de Likert, divididos em duas partes: a primeira englobando as competências organizacionais, editoriais, operacionais e de gestão; e a segunda parte composta por itens relacionados com a literacia mediática crítica, aprendizagem e relacionamento interpessoal (Costa, Tyner, Rosa, Sousa & Henriques, 2018).

Este instrumento foi aplicado online, a uma amostra de 1151 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em escolas de Portugal continental e

regiões autónomas. Após a análise estatística, com base nos resultados da análise fatorial exploratória, no estudo da consistência interna e também com o contributo de especialistas da área, os autores obtiveram apoio empírico para a validade e fiabilidade desta escala de avaliação que, na sua versão final, apresenta uma estrutura trifatorial, com um total de 22 itens, distribuídos pelas dimensões: "Criação de *media*" (cinco itens); "Interação" (cinco itens) e "Gestão da informação" (12 itens) (Costa et al., 2018).

Em Espanha também foram realizados importantes estudos de avaliação de literacia mediática. Sublinha-se o estudo "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales", com a participação da Universidad Pompeu Fabra, da Universidad de Huelva e da Universidad de Valladolid. O objetivo foi avaliar as competências de literacia mediática nos contextos dos profissionais de comunicação, da educação obrigatória e da educação universitária, através de estudos específicos para cada um deles. O quadro conceitual baseou-se nos estudos de Ferrés e Piscitelli (2012), em que os autores desenvolveram uma visão global da literacia mediática, definindo-a como o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com seis dimensões básicas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores, e estética. Para cada uma das dimensões foram definidos indicadores que se reportam a um de dois domínios: a análise, relacionada com a receção e interação com os *media* e a expressão, relativa às competências de produção (Ferrés & Piscitelli, 2012; García-Ruiz, González Pérez & Aguaded Gómez, 2014).

No âmbito deste grande estudo destaca-se a pesquisa centrada na educação obrigatória, intitulada "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital"¹. Esta investigação tem particular importância para o desenvolvimento da presente tese de doutoramento, uma vez que está a ser replicado no contexto de outros países europeus e latino americanos, incluindo Portugal (Itália, Argentina, Brasil, Colômbia, Perú, Bolívia, Chile, Cuba, Equador, México e Venezuela). A participação portuguesa está a ser realizada através da rede AlfaMed, uma Rede Interuniversitária Euroamericana de investigação sobre competências mediáticas para a cidadania.

O objetivo deste estudo foi avaliar as competências de literacia mediática das crianças e dos jovens a frequentar a *educación infantil*, a

¹ A replicação do estudo "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital" em contexto nacional está sob a coordenação de Armanda Matos, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

educación primaria, a secundaria e o bachillerato, em Espanha, considerando o seu contexto social e a sua influência sobre a aquisição destas competências. Por esta razão foram também objeto de estudo as famílias e os professores, os principais responsáveis pela educação destas crianças e jovens. Foram construídos os instrumentos de avaliação – questionários online – destinados aos estudantes (4/6 anos; 9/12 anos; 14/17 anos e 16/21 anos) e aos professores. A sua validação foi realizada através de um estudo piloto e também com recurso à técnica de Delphi. Foi ainda construído um guião de uma entrevista destinada às famílias (García-Ruiz et al., 2014).

Os dados recolhidos foram categorizados em três níveis: básico, médio e avançado. Os resultados gerais deste estudo indicam que as crianças e os jovens se situam, na sua maioria, entre o nível básico e médio. Os professores estão distribuídos igualmente pelos três níveis. Relativamente às famílias, embora reconheçam a grande potencialidade e oportunidades oferecidas pelos *media* digitais, foram apontadas algumas preocupações relativas à utilização, nomeadamente questões relacionadas com o constante uso do telemóvel ligado à internet e os perigos inerentes a esta utilização, em particular a divulgação de imagens sem permissão (García-Ruiz et al., 2014).

Com o objetivo de contribuir com mais uma proposta para a avaliação da literacia mediática surge o projeto de investigação "Competências de Literacia Mediática: avaliação, perfis e propostas formativas", onde está inserido o presente estudo que pretende dar conta do processo de construção, aplicação e reformulação dos questionários de avaliação de literacia mediática. Seguidamente é apresentada a metodologia utilizada.

2. METODOLOGIA

2.1. PARTICIPANTES

Os dois questionários construídos, um dirigido a alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade e outro a alunos do 9.º ano de escolaridade foram aplicados a 89 participantes de uma escola de Aveiro: 41 alunos do 4.º ano (20 do sexo feminino e 21 do sexo masculino), nove alunos do 6.º ano (quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino) e 39 alunos do 9.º ano (23 do sexo feminino e 16 do sexo masculino). A média de idades dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade foi, respetivamente, 9,5, 11,3 e 14,7 anos.

2.2. PROCEDIMENTOS

A construção dos questionários teve por base teórica o conceito de literacia mediática definido na Recomendação da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2009, p. 10) como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” e também o quadro concetual proposto por Ferrés e Piscitelli (2012) que apresenta um conjunto de seis dimensões que configuram o conceito de literacia mediática: a linguagem, a tecnologia, a produção e processos de difusão, os processos de interação, a ideologia e os valores e a estética.

A elaboração dos itens foi baseada em questionários já existentes, nomeadamente os instrumentos construídos pela rede AlfaMed para a avaliação de competências de literacia mediática, no âmbito da replicação do estudo “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” (García-Ruiz et al., 2014) no contexto nacional, com suporte teórico nas dimensões e indicadores propostos por Ferrés e Piscitelli (2012), e também no questionário construído no âmbito do estudo de Pereira et al. (2015), fundamentado no conceito de literacia mediática definido pela Comissão Europeia.

Foram tidos em consideração alguns documentos chave, com o objetivo de cumprir algumas recomendações feitas por autores de estudos já publicados (e.g., Pereira et al., 2015), relacionadas com a adequação dos conteúdos e formulação das questões, tendo em conta o nível de escolaridade dos participantes.

Neste sentido, foram considerados os indicadores definidos para cada uma das dimensões de literacia mediática apresentados pelos autores Ferrés e Piscitelli (2012), e considerados também:

- o *Referencial de Educação para os Media* (documento que apresenta um quadro de referência para o trabalho pedagógico do tema da educação para os *media* desde o nível pré escolar ao ensino secundário) (Pereira et al., 2014);
- o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015);
- as *Metas Curriculares –Tecnologias de Informação e Comunicação – 7.º e 8.º anos* (Horta, Mendonça & Nascimento, 2012).

Com inspiração no modelo de análise que orientou o estudo de Pereira et al. (2015), foram definidas as competências a avaliar: acesso e utilização

– oportunidades de acesso à informação e comunicação e capacidades de manipulação de ferramentas que implicam esse mesmo acesso e utilização; análise, compreensão e avaliação – capacidade de descodificar e classificar conteúdos e, compreensão crítica dos *media* e das suas mensagens – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; produção e participação – capacidade de criação de conteúdos para expressão e comunicação de ideias através dos *media*.

Deste trabalho resultaram dois questionários, um dirigido a crianças dos 4.º e 6.º anos de escolaridade e, outro dirigido a jovens do 9.º ano de escolaridade, ambos com um total de 40 perguntas. Os dois questionários são muito semelhantes na sua estrutura, apresentando algumas diferenças relativas à complexidade de algumas questões. Apresentam-se divididos em quatro secções, sendo a primeira com questões do âmbito pessoal e dados sociodemográficos e as restantes três com questões orientadas para a avaliação das competências consideradas, com perguntas, na sua maioria fechadas, sob a forma de escolha múltipla ou através de escala de Likert.

Algumas perguntas foram construídas com base na visualização de vídeos o que implicou uma aplicação online.

Em ambos os questionários a secção I – Dados pessoais – contém 11 perguntas. A secção II – Acesso e utilização – contém seis. A título de exemplo, uma questão desta secção consiste no pedido de indicação, dentro de uma escala de Likert composta por “Não sei”, “Sei, mas mal”, “Sei razoavelmente” e “Sei bem”, em que medida os alunos consideravam saber ou não realizar algumas atividades, tais como escrever um texto no computador; fazer desenhos no computador, imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...), etc.

A secção III – Análise, compreensão e avaliação – é composta por 11 perguntas em ambos os questionários. Nesta secção avalia-se, por exemplo, a capacidade de avaliar a fiabilidade de conteúdos *media* e a compreensão crítica desses mesmos conteúdos através da indicação de verdadeiro ou falso sobre algumas afirmações, tais como “Na internet só existem notícias verdadeiras”, “As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas”, entre outras.

A última secção IV – Produção e participação – é constituída por 12 perguntas em ambos os questionários. Esta secção contém questões sobre, por exemplo, conhecimentos de produção, em que se solicitava aos participantes que indicassem a ordem através da indicação da opção da ordem correta de uma serie de imagens, relacionadas com quatro momentos de produção de um filme e ainda outras perguntas relacionadas com as formas de participação através de vários meios de comunicação.

A construção dos questionários na sua versão digital foi realizada através do software LimeSurvey.

O preenchimento dos questionários online foi realizado em grupos de cerca de 10 alunos, na sala de informática disponível na escola.

Todo este processo foi acompanhado presencialmente pela investigadora, no sentido de se recolher o máximo de informações sobre possíveis dificuldades e questões levantadas pelos alunos durante o preenchimento dos questionários.

De referir, ainda, que foram seguidos todos os requisitos éticos, nomeadamente a participação voluntária e anónima, a confidencialidade dos dados e o consentimento informado dos encarregados de educação.

3. RESULTADOS

Após a aplicação dos questionários foram analisadas as questões e dificuldades apontadas pelos alunos, bem como identificados alguns problemas estruturais e de conteúdo de algumas perguntas, que poderiam pôr em causa a qualidade dos dados recolhidos. Por esta razão foi realizada uma revisão cuidada dos questionários e reformulados, adicionados ou suprimidos alguns itens.

O fundamento das principais alterações relacionam-se com o desconhecimento do significado de algumas palavras e conceitos (por exemplo, “ensino superior”, “nota média”), com problemas na compreensão de algumas perguntas por parte dos participantes, e também com o conteúdo e a estrutura de algumas perguntas, sendo estas últimas a razão do maior número de questões alteradas.

Relativamente ao conteúdo das questões, a análise das respostas permitiu verificar que o mesmo, em algumas perguntas, poderia estar a influenciar a sua interpretação, pelo que foi necessário proceder à sua reformulação. De referir que estes itens estavam localizados na secção III - Análise, Compreensão e Avaliação.

Ao nível estrutural, as alterações basearam-se no facto de se ter verificado que os dados recolhidos nestas perguntas não continham as informações pretendidas, pelo que foi necessário alterar a forma de algumas respostas, como por exemplo, limitar a escolha de opções de resposta, alterar o formato de resposta aberta para resposta fechada, entre outros.

Cada um dos questionários ficou com um total de 47 perguntas distribuídas da seguinte forma: secção I – Dados pessoais: 12 perguntas; secção II – Acesso e utilização: oito perguntas; secção III – Análise,

compreensão e avaliação: 13 perguntas e secção IV – Produção e participação: 14 perguntas.

No questionário destinado aos alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade foram alteradas o total de 12 perguntas e adicionadas sete. O questionário destinado aos alunos do 9.º ano sofreu alterações em 10 perguntas e foram adicionadas sete.

Assim, em ambos os questionários, na secção I – Dados pessoais, foram alteradas duas perguntas relacionadas com a falta de conhecimento do significado de algumas palavras por parte dos participantes e também relacionadas com a sua estrutura. Foi adicionada uma questão relativa à identificação do ano de escolaridade dos alunos. Na secção II – Acesso e utilização, foram reformuladas três perguntas, com alterações relacionadas com o conteúdo, de forma a tornar mais coerente a recolha dos dados pretendidos. Foram ainda adicionadas duas perguntas, resultantes do desdobramento de outras duas.

Na secção III – Análise, compreensão e avaliação, foram alteradas quatro perguntas no questionário para os 4.º e 6.º anos e duas no questionário para o 9.º ano. Como foi anteriormente referido, efetuaram-se alterações ao nível do conteúdo, relacionadas com a identificação de uma possível ambiguidade na sua interpretação e avaliação, por parte dos participantes, o que poderia provocar um enviesamento dos resultados. Foram ainda adicionadas duas perguntas em cada questionário.

Na última secção IV – Produção e participação, em ambos os questionários foram alteradas três perguntas, relacionadas com a estrutura e conteúdos, e adicionadas duas, uma delas resultante do desdobramento de outra.

Neste momento está a decorrer a aplicação dos questionários já revistos a uma amostra de cerca de 660 alunos de escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Resta sublinhar a complexidade da avaliação de competências de literacia mediática, não só pela difícil tarefa de construção de instrumentos de avaliação, relacionada com a falta de consenso na literatura em torno de um quadro concetual único (Potter, 2010), mas também com as limitações inerentes à utilização de questionários de autoperceção (Buckingham et al., 2005), constituindo esta uma limitação que procuraremos ultrapassar numa fase posterior da investigação, através de um estudo complementar recorrendo a grupos de foco.

Com este estudo temos a expectativa de dar mais um contributo no âmbito da avaliação da literacia mediática, de forma a promover a educação para os *media* através de práticas adequadas, que visem responder às

necessidades de formação das crianças e dos jovens, no sentido de desenvolverem as competências de pensamento crítico sobre as mensagens mediáticas e de participação ativa consciente e informada nos meios de comunicação e na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Estudo realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/115434/2016.

REFERÊNCIAS

- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1992). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S. & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Ofcom. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/253736824_The_Media_Literacy_of_Children_and_Young_People/download
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Carvalho, A. (2015). *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/34309>
- Celot, P. (2015). *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative*. Bruxelas: EAVI. Retirado de <https://www.eavi.eu/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/assessing.pdf>

- Celot, P. & Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Retirado de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe_last_o.pdf
- Comissão Europeia. (2009). *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Retirado de <http://www.gmcsc.pt/ficheiros/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital.pdf>
- Costa, C., Tyner, K., Rosa, P., Sousa, C. & Henriques, S. (2018). Escala de literacia mediática e informacional para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 11–28. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>
- EAVI & DTI. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe - Final report*. Retirado de https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Ruiz, R., González Pérez, V. & Aguaded Gómez, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos. Info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. & Onumah, C. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>
- Horta, M., Mendonça, F. & Nascimento, R. (2012). *Metas Curriculares - Tecnologias de Informação e Comunicação - 7.º e 8.º anos*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_tic_7_e_8_ano.pdf
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Retirado de https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Livingstone, S. & Thumim, N. (2003). *Assessing the media literacy of UK adults: a review of the academic literature*. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/21673/>

- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: London School of Economics and Political Science. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d6df/537795ac8add46922f2ca3e617be9a3ec2of.pdf>
- Lopes, P. (2013). *Literacia mediática: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/8666>
- Lopes, P. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas. *Media & Journalism*, 15(27), 45–69. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_2
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P. & Carvalho, A. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. *Revista Observatório*, 1, 42-61. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/39414>
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22. Retirado de <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=jmle>
- Matos, A. (2017). Cyberbullying: educar para proteger. *CyberLaw by CIJIC*, IV, 40-67. Retirado de http://www.cijic.org/wp-content/uploads/2017/09/Cyberlaw-by-CIJIC_edicao-n4.pdf
- Matos, A., Festas, M. I. & Seixas, A. M. (2016). Digital media and the challenges for media education. *Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 43-53. <https://doi.org/10.15208/ati.2016.04>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. S/L: Ministério da Educação e Ciência.
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Braga: CECS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/40488>
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, W. J. & Thai, C. (2016). Conceptual Challenges in Designing Measures for Media Literacy Studies. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1(1), 2500-1051. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2016.1.27>

Schilder, E., Lockee, B. & Saxon, D. P. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32-48. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108281.pdf>

Citação:

Fernandes, P., Matos, A. & Festas, I. (2019). Avaliação de competências de literacia mediática: estudo com crianças e jovens dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 119-133). Braga: CECS.

JESSE NERY FILHO

jessenery@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL / UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL /
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA BAIANO, BRASIL

CULTURA DA CONVERGÊNCIA E PARTICIPAÇÃO: POSSIBILIDADE DOS JOGOS DIGITAIS NAS SALAS DE AULA

RESUMO

Os *media* vêm se modificando e reinventando para alcançar vários públicos de utilizadores, principalmente, por meio das estratégias de narrativas *trans-media*. Muitos investigadores estudam a possibilidade da aprendizagem mediado pelos jogos e também a possibilidade de potencializar habilidades cognitivas e várias outras. James Paul Gee (2008) elenca vários princípios de aprendizagem que os bons videogames incorporam e um dos principais, para esse trabalho, é a capacidade de agenciamento. Nesse sentido, este trabalho, através da análise de jogo *Minecraft*, discute as potencialidades dos novos *media*, no caso os jogos digitais, como fator engajador para o aprendizado, principalmente como ferramenta para os professores em sala de aula na aprendizagem de matemática, no contexto escolar. O trabalho do Professor Stephen Elford nos auxilia a pensar em como incorporar o *Minecraft* em sala de aula e como podem ser engajadores para o ensino de matemática ou física além de como encontrar e utilizar materiais produzidos por outros educadores. Esse artigo discute também, a importância do professor se apropriar dos jogos eletrônicos e aumentar seu vocabulário no contexto das tecnologias digitais, permitindo o professor ser capaz de construir estratégias metodológicas para uma aprendizagem colaborativa e centrada no aluno, transferindo a sensação de propriedade e de controle da situação (princípios de aprendizagem elencados por James Paul Gee) para eles.

PALAVRAS-CHAVE

jogos digitais; convergência; participação; sala de aula; *Minecraft*

1. INTRODUÇÃO

A todo momento novos *media* digitais surgem e forçam outros a se modificarem ou até mesmo se fundirem para alcançar novos utilizadores.

A convergência dos *media* é inevitável tanto para o mesmo conteúdo distribuído em vários *media*, com suas peculiaridades, como para que o conteúdo seja construído, difundido e fragmentado em diversas formas através das narrativas *transmedia*. Não seria estranho falar que a convergência alcançou os jogos digitais e fazem um trabalho complexo de informação e comunicação com o cinema, a web e até os dispositivos móveis (Freitas & Griffiths, 2008).

Muitos autores demonstram a possibilidade da aprendizagem mediado pelos jogos (Gee, 2009; Mattar, 2010; Prensky, 2012; Shaffer, 2006) e também a possibilidade de potencializar habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais (Alves, 2002; Arruda, 2011). James Paul Gee (2008) elenca vários princípios de aprendizagem que os bons videogames incorporam e um dos principais é a capacidade de agenciamento, ou seja, a capacidade de o jogador ter um senso de propriedade sobre o que estão fazendo e de controle da situação.

Enquanto os jovens veem telefones celulares e a internet como uma possibilidade para comunicação, informação e a conexão social, os adultos geralmente veem o envolvimento dos jovens com essas tecnologias como um desperdício de tempo. Os novos *media* podem ser um veículo para os pais, professores e jovens se unirem em torno de interesses e preocupações compartilhadas, em vez de algo que os separem (Jenkins, Ito & Boyd, 2017). Mas, para isso todos os envolvidos necessitam de um letramento para essa nova geração dos *media* e principalmente na cultura participativa (Jenkins & Kelley, 2013).

É nesse sentido que esse artigo vem discutir as potencialidades dos novos *media*, no caso os jogos digitais, como fator engajador para o aprendizado, principalmente como ferramenta para os professores em sala de aula, trazemos um estudo de caso do uso do *Minecraft* para aprendizagem de matemática no contexto escolar.

2. JOGOS COMERCIAIS E JOGOS EDUCACIONAIS

Há várias definições e tipos de jogos, desde competição, sorte, simulacro ou vertigem (Caillois, 2001). Huizinga (2007) diz que o jogo é

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de

um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (Huizinga, 2007, p. 33)

Outra definição mais atual sobre os jogos, é que são um sistema em que os jogadores se engajam em um conflito artificial, dotado de regras e gera um resultado quantificável (Salen & Zimmerman, 2012).

Os jogos eletrônicos se encaixam perfeitamente nessas definições, sejam eles para computadores, consoles ou portáteis. Existe hoje uma variedade de tipos de jogos como, ação, aventura, estratégia, RPG, esporte, corrida e muitos outros, que as vezes são definidos como jogos comerciais, justamente por não terem um cunho educacional. Mas, dentro do universo dos jogos educacionais ainda temos uma gama de definições como no caso dos Jogos Sérios, ou do inglês, *Serious Games*.

Os jogos podem ser jogados de forma séria ou casualmente. Estamos preocupados com jogos sérios no sentido de que esses jogos têm um propósito educacional explícito e cuidadosamente pensado e não se destinam a ser jogados principalmente para diversão. Isso não significa que jogos sérios não sejam, ou não deveriam ser, divertidos. (Abt, 1987, p. 9)

Existe ainda os jogos epistêmicos, aqueles onde os participantes pensam e agem como profissionais do mundo real, um exemplo deste é o Urban Science (Shaffer, 2006). Ou ainda os jogos que podem simular um fenômeno específico como os Jogos Simuladores, um exemplo é o Kimera Simulador de Cidades (Hetkowski, Dias, Pereira, Nascimento & Pereira, 2013). Quanto aos ambientes virtuais, desde o início dos anos 2000 houve um crescimento dos “mundos virtuais” e estes também tem sido utilizado para o aprendizado, como é o caso do Second Life (Ondrejka, 2008).

A utilização de jogos para aprendizagem pode ser enquadrada de várias estratégias, mas sempre com uma mediação e um olhar crítico (Oliveira, Carvalho & Nery Filho, 2017). É possível utilizar o vídeo game durante a aula, ou como complemento de conteúdo, ou como um gatilho para discussões, seja em momentos pontuais ou ao longo de um curso. Santos e Alves (2018) debatem sobre a forma que os dispositivos móveis e os jogos se encontram nos diversos cenários e como estes podem ser aproveitados para aprendizagem da matemática em contextos escolares e não-escolares.

De forma similar, os jogos comerciais ou estratégias gamificadas têm sido utilizados em salas de aulas (Fardo, 2013; McGonigal, 2012), uma vez que a imersão neste universo tem se mostrado uma estratégia que cativa

as novas gerações. A *gamificação* se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro (Vianna, Vianna, Medina & Tanaka, 2013), ou seja, a aproximação de elementos de jogos, como competição, cooperação, vitória, derrota, progresso e outros para o universo diferente das usuais dos jogos. Um caso de sucesso é a escola *Quest to Learn*¹ que adaptou todo o seu currículo baseado em jogos digitais.

3. MINECRAFT E SUAS POTENCIALIDADES

Minecraft é um jogo do tipo construção que possui dois modos de jogabilidade, um é de sobrevivência que os jogadores devem manter-se vivos por um maior tempo possível e o segundo modo é livre para criar qualquer coisa, sozinho ou com outros jogadores online, poderíamos dizer que é um “Paint 3D” dos tempos modernos. Podemos ver na Figura 1 um exemplo de criação de réplicas de pirâmides e Esfinges do Egito.



Figura 1: Produção das pirâmides do Egito no Minecraft
Fonte: <http://minecrafterdu.tumblr.com>

Existe um fascínio, dos jovens e crianças, por esse jogo e esse é o momento para explorar as potencialidades de aprendizagem a partir dele. A utilização do *Minecraft* em sala de aula aumentou tanto que um MOD² educacional foi criado, ou seja, uma versão criada não pelos desenvolvedores, mas por terceiros que perceberam nisso um nicho de mercado, e o sucesso foi tamanho que a própria desenvolvedora licenciou essa versão que é chamado de MineCraftEdu.

¹ <https://www.q2l.org/>

² Extensão de jogos, criados ou não pela empresa desenvolvedora do jogo.

Há um perfil de usuário diferenciado para o professor, com maior controle, tanto de obter a visão de todos, movimentação rápida, construção e destruição rápida, *mute all*, oferecer ferramentas e suplementos para todos ou usuários específicos, quase um modo Deus, muitas dessas informações podem ser encontradas no MinecraftEdu Wiki.

Jogos como o *Minecraft* oferecem benefícios vitais para a juventude, ajudando-os a expressar e controlar suas emoções, criar fortes laços sociais e despertar criatividade, imaginação, engajamento de pares e trabalho em equipe. Essas habilidades são benéficas na sala de aula, especialmente porque a educação avança no sentido de usar modelos de aprendizagem cooperativos e colaborativos que se concentrem no conhecimento como construção social (Pappas, 2014).

4. MINECRAFT NAS AULAS DE MATEMÁTICA

É inegável que matérias como Matemática, Física, Química são as consideradas as mais difíceis e enfadonhas, levando a baixos rendimentos nas escolas e que muitos adultos ainda levam consigo esses problemas. Utilizar métodos alternativos de ensino, com a música, filmes e jogos, atrai a atenção dos alunos. As vezes os professores querem se ver livres dos alunos, aplicando esses instrumentos como forma de passa tempo, já outros, os que não querem replicar esse discurso pobre, não inovam em suas aulas pois encontram dificuldade para adaptar suas aulas com a mediação dos *media* digitais.

A aprendizagem centrada no aluno tem mostrado uma maior fixação dos conteúdos ministrado em sala de aula. Nesse aspecto, a utilização do jogo pode potencializar essa metodologia, uma vez que os alunos podem construir materiais com os conteúdos que se abordam em sala de aula, no caso, utilizando o *Minecraft*. Colocar eles no centro do processo, permitindo que os estudantes com mais experiência ajudem os demais, cria uma socialização do conhecimento, uma aprendizagem mais efetiva e crítica (Sanford, Ulicsak, Facer & Rudd, 2006)

Estudos demonstram que o principal uso de videogames na sala de aula deve incentivar a discussão e a colaboração dos alunos (Groff, Howells & Cranmer, 2012). Além disso, o próprio videogame não manifesta a aprendizagem, mas é uma ferramenta através da qual a implementação específica e a discussão acompanhada se manifestam na aprendizagem (Hultstrand, 2015). Na aprendizagem baseada em jogos, durante a aula,

é de suma importância ter um objetivo de aprendizagem claro, para evitar perda de tempo, distrações e perder de vista o foco, que é aprender.

Antes de tudo, quem deseja utilizar jogos em sala de aula, precisa jogar, ter a mesma linguagem dos alunos e também ter uma compreensão firme da mecânica e jogabilidade do *Minecraft*. Existe várias fontes disponíveis para professores interessados obter ideias de aulas no *Minecraft*, como o blog de Stephen Elford³. Já os professores que dominam o *Minecraft* podem elaborar novas lições adaptadas à sua sala de aula específica ou aprender mais no Wiki do MinecraftEdu⁴.

Estamos a falar sempre dos benefícios, porém existem dificuldades de implementação dessa metodologia. Podemos ter problemas técnicos, como a falta de infraestrutura, aquisição de licenças de jogos, faixa etária para utilização. De acordo com Hultstrand (2015), ele encontra três dificuldades. A primeira é a preocupação dos professores de gerenciamento de sala de aula. Da mesma forma que uma classe normal, o professor tem que ter um plano de aula a seguir e objetivos específicos a serem cumpridos. Portanto, quando a classe entra no mundo de *Minecraft*, o professor terá imediatamente certas tarefas que os alunos precisam completar.

A segunda dificuldade surge quando o professor procura configurar um servidor que permita um ambiente simplificado e jogável para todos os alunos e professores em um único mundo. E por fim, os custos envolvidos de aquisição das licenças. Nesse sentido, o MinecraftEdu, já minimiza todos esses três problemas de uma vez, ficando a cargo do professor pensar no conteúdo e na metodologia de sala de aula.

É possível encontrar esquema de aulas já pronta no MinecraftEdu World Library, uma delas é a do professor Stephen Elford que trabalha com estatística e probabilidade, e analisam a estatística teórica frente a estatística prática. Através desse experimento Stephen pode levar aos alunos uma simulação de probabilidade similar a um dado de seis faces, sabe-se que as chances de um dos lados acertar são $1/6$, porém em um experimento real acontece que a repetição pode não ocorrer.

Nessa aula o professor instigou a discussão dos alunos para responderem porque a teoria se distanciava da prática e depois apresentarem seus dados estatísticos e suas críticas chegaram à conclusão de que os distribuidores *Minecraft* favorecem um determinado *slot* ou não são verdadeiramente aleatórios.

³ <http://minecrafteuelfie.blogspot.com>

⁴ https://wiki.education.minecraft.net/wiki/Main_Page

Outra proposição do professor Stephen foi para ensinar sistemas lineares. Como existe diferentes tempos para se quebrar um material. Equações para formarem um sistema linear foram gerados, realizado os cálculos antes, e depois verificados na prática os tempos gastos possibilitando uma comparação da teoria com a prática no jogo. Hultstrand (2015) diz que a discussão em sala de aula é uma das maiores lições do *Minecraft* e deve girar em torno do sucesso dos alunos, ou a falta dele.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que em tempos de inúmeros *media* sempre há um contínuo letramento para que as pessoas não fiquem à margem dos meios de comunicação e informação. O professor deve se aliar às novas tecnologias e dialogar de igual para igual com seus alunos. Quanto ao uso do *Minecraft* percebemos que o professor pode colocar o aluno no centro da aprendizagem. Às vezes, sem perceber, os jogadores fazem cálculos mentalmente dos recursos necessários para elaborar um número específico de um determinado item, esses trabalhos mentais podem ser explorados pelo professor em sala de aula para demonstrar, por exemplo, a matemática envolvida num simples jogo.

Os professores podem aproveitar o princípio da criatividade imaginativa e da liberdade que o *Minecraft* oferece e projetar lições e atividades para usar em sua sala de aula ou até mesmo recorrer aos modelos prontos que são disponibilizados nas próprias ferramentas. O exemplo aqui dado foi o *Minecraft*, mas poderia ser qualquer outro jogo educacional ou comercial. Mas nem sempre é necessário trazer a totalidade de um jogo para a sala de aula. Antes de tudo, o professor precisa decifrar quais aspectos de um jogo beneficiam a lição e usa-los para gerar um aprendizado significativo, os aspectos auxiliares que distrai ou impedem o aluno precisam ser identificados pelo professor e evitados durante a aula (Groff, Howells & Cranmer, 2012).

O professor deve mergulhar no contexto dos jogos, para aumentar seu vocabulário, assim não será preciso construir novos *media*, isto custa muito e demanda tempo, a web possui uma vastidão de conteúdos criado pelo usuário que podem ser explorados (Ondrejka, 2008). E se deseja atingir mais pessoas deve-se buscar utilizar os dispositivos móveis, uma vez que esses fornecem espaço para produção de conteúdo e compartilhamento (Freitas & Griffiths, 2008). Avancemos para uma cultura de convergência tanto dos *media* quanto da participação.

REFERÊNCIAS

- Abt, C. C. (1987). *Serious Games*. Lanham, MD: University Press of America.
- Alves, L. R. G. (2002). Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 11(18), 437-446.
- Arruda, E. P. (2011). *Aprendizagens e Jogos Digitais*. Campinas, SP: Editora Aliena.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jenkins, H., Ito, M. & boyd, d. (2017). *Culture Participative: Une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Caen: C&F Éditions.
- Jenkins, H. & Kelley, W. (Eds.). (2013). *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Freitas, S. & Griffiths, M. (2008). The Convergence of Gaming Practices with Other Media Forms: What Potential for Learning? A Review of the Literature. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 11-20. <https://doi.org/10.1080/17439880701868796>
- Fardo, M. L. A. (2013). *Gamificação como estratégia pedagógica : estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil. Retirado de <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457>
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Eds.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 21-40). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gee, J, P. (2009). Bons video games e boa aprendizagem. *Perspectiva*, 27(1), 167-178. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>
- Groff, J., Howells, C. & Cranmer, S. (2012). Console game-based pedagogy: A study of primary and secondary classroom learning through console video games. *International Journal of Game - Based Learning*, 2(2), 35-54. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2012040103>
- Hetkowski, T. M., Dias, J. M., Pereira, T. R. D. S., Nascimento, F. S. & Pereira, I. B. (2013). Avaliação de Jogos Educacionais Digitais baseada em Perspectivas: uma experiência através do Jogo-Simulador Kimera. *Anais do XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, 1-18.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.

- Hultstrand, A. (2015). *Minecraft in the Math Classroom: Methods, Benefits, and Difficulties of Minecraft Integration*. Retirado de <https://digitalcommons.liberty.edu/honors/555/>
- Mattar, J. (2010). *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- McGonigal, J. (2012). *Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller.
- Oliveira, M. D., Carvalho, B. A. & Nery Filho, J. (2017, maio). *Utilização dos Jogos Eletrônicos no Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com Síndrome de Down na Escola Municipal Tatiana de Moraes no Município de Campo Formoso-Ba*. Comunicação apresentada no XII Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, Salvador.
- Ondrejka, C. (2008). Education Unleashed: Participatory Culture, Education, and Innovation in Second Life. In K. Salen (Eds.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 229-252). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pappas, C. (2014). Instructional design models and theories: Cooperative and collaborative theory. Retirado de <http://elearningindustry.com/cooperative-and-collaborative-theory>
- Prensky, M. (2012). *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2012). *Regras do jogo: fundamentos de design de jogos* (Vol. 1). São Paulo: Editora Edgard Blücher.
- Sanford, R., Ulicsak, M., Facer, K. & Rudd, T. (2006). *Teaching with Games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Retirado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL49/FUTL49.pdf>
- Santos, W. D. S. & Alves, L. R. G. (2018). Educação Matemática e Mobile Learning: reflexões sobre a utilização de app`s e jogos digitais. *Debates em Educação*, 10(22), 76-88. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n22p76-88>
- Shaffer, D. W. (2006). *How Computer games help children learn*. Nova Iorque: Palgrave.
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B. & Tanaka, S. (2013). *Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro: MJV Press.

Citação:

Filho, J. N. (2019). Cultura da convergência e participação: possibilidade dos jogos digitais nas salas de aula. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 134-142). Braga: CECS.

JOANA BÁRBARA FONSECA

jbonsec@gmail.com

CENTRO DE LITERATURA PORTUGUESA, FACULDADE DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL

TECNODISTOPIA DIGITAL E CONTRAVIGILÂNCIA – *BLACK MIRROR* E A ESTÉTICA DA RESISTÊNCIA

RESUMO

Numa era em que a vigilância digital é intrusiva ao ponto de constituir normalidade, a ficção especulativa que a representa e problematiza ganha novos contornos. Na transformação de uma sociedade de vigilância numa cultura da vigilância, nessa normalização da intrusão, está um novo contexto, gerador de novos questionamentos perante a (sobre)utilização das tecnologias no dia-a-dia. A expressão literária distópica, como ficção especulativa, assume esse papel desde os pré orwellianos até um atual *Black Mirror*.

Pretende, esta comunicação, adentrar os contributos da ficção distópica para a construção de um questionamento, no sentido ético e prático, da tecnologia vigilante que nos acompanha quotidianamente. Procura-se na atual expressão da estética da vigilância na tecnodistopia digital a postura da resistência, entendida como sugestão de postura efetiva, real e humana perante a assoberbante intrusão social e corporativa no escopo privado.

Este estudo enquadra-se na intersecção da ficção distópica com o conceito de cultura da vigilância, no cruzamento metodológico entre as áreas de estudos de vigilância e estudos literários, através de uma análise comparativa das expressões de contravigilância tecnologicamente mediada, de excertos significativos de cariz ficcional/literário que estimulem o pensamento crítico e a consideração de uma postura contravigilante. Pela atualidade e dimensão estética e popular da obra, proponho abordar alguns momentos cruciais de episódios já canónicos de *Black Mirror*, a série da Netflix assinada por Charlie Brooker.

PALAVRAS-CHAVE

vigilância; contravigilância; tecnodistopia digital

1. ESTUDOS LITERÁRIOS E ESTUDOS DE VIGILÂNCIA: OU DA ATUAL DISTOPIA QUOTIDIANA

Os estudos de vigilância e a literatura distópica têm-se referido mutuamente, a título exemplificativo ou ilustrativo, sem grande aprofundamento de parte a parte, o que acaba por ser surpreendente e curioso. Um bom exemplo do que acabo de dizer são os inúmeros momentos em que, falando-se de qualquer espécie de vigilância, na era moderna, na era Trump, na era pós-Cambridge Analytica, na era pós-Snowden e ainda Assange, se utilize o adjetivo “orwelliano” ou, mais abrangente ainda, “distópico”. Por outro lado, a distopia sempre expressou, se o havia, e sempre o houve como tecnologia de poder, o aparato vigilante, agora omnipresente. A distopia não só expressa o aparato vigilante como acompanha o progresso tecnológico dos aparelhos e processos, tornando-se já tecnodistopia digital.

Quando me refiro a Estudos Literários falo de um espectro literário que se abre em leque à ficção especulativa de cariz distópico, tanto na forma de romance tradicional, como de peça de literatura eletrónica, filme, série. Aqui falo-vos de uma série: *Black Mirror*. E não é uma série qualquer de que sou cegamente fã e decidi que haveria de a encaixar à força numa comunicação sobre resistência à vigilância. Eu resisti bastante ao *hype* de *Black Mirror*. E fiquei tão profundamente incomodada com o primeiro episódio que vi que jurei a mim mesma que não veria um segundo. Até que percebi que me revoltei, me incomodei, porque aquilo de que a série trata é, de facto, de possibilidades. É imperativo que se fale de *Black Mirror* porque *Black Mirror* torna imperativo que se fale das grandes questões que o progresso tecno-digital, e vigilante em específico, trouxe ao suavizar-se entranhando-se no tecido quotidiano, nas mais simples tarefas rotineiras, do acordar ao deitar, e durante o sono, e *post mortem* (sobre adensamento e suavização dos processos de vigilância apoiados pelo progresso tecnológico ver Lyon, Haggerty & Ball, 2012, pp. 1-4).

A distopia literária é um tipo de ficção especulativa que fantasia sobre uma sociedade futura que falha em alcançar uma ordem social pelo comportamento humano inadequado. Esse conceito e género literário surge como uma reação à utopia literária, que tem por base a crença humanista e especulativa nas capacidades humanas de criar uma sociedade ideal (Claeys, 2010), mas esse ideal só pode estar próximo da perfeição devido a regras estritas que reprimem a instabilidade do indivíduo, que é sua natureza. A distopia exhibe a falibilidade humana, ilustrando a iminente catástrofe prestes a acontecer devido à instabilidade do ser humano forçando-se à co-nivência social. Os desenvolvimentos constantes e cadentes trazidos pelo

progresso tecnológico e científico ajudam a informar novos subgêneros e ideologias literárias utópicas e distópicas. Seguindo essa lógica, a utopia tecnológica é uma utopia moderna, tecnofílica, que acredita numa sociedade melhor orientada através do bom uso de estratégias de poder estatal aliadas às mais recentes ferramentas resultantes do progresso tecnocientífico. A tecnodistopia, como ideologia e como subgênero literário, mostra-nos a mudança na ficção especulativa que deriva desse progresso tecnológico, da reviravolta tecnofóbica ou da tecnoconsciência. Na verdade, os pensamentos tecnofóbicos levam, tendencialmente, à lógica distópica, embora raramente isso desencadeie ações de contra-vigilância na realidade.

As novas formas de monitoramento vestem-se da roupagem participativa na qual pessoas comuns contribuem para a vigilância como nunca antes, através da geração e partilha de conteúdo por parte do próprio utilizador, que cria a base de dados que permite e aprimora o monitoramento diário. A *vigilância suavizada* compreende-se melhor se pensarmos no contexto de rede social, e na interação entre utilizador e um conjunto de meios (e intenções) aparentemente subtis, ou subtilizadas, o que significa que se reveste de uma aparência inofensiva e inconsequente quando, de facto, estas atividades contribuem profundamente para uma transformação sociocultural.

Em 2015, Gary Marx (2015) explica como o aparato vigilante pré-internet, associado à distopia orwelliana, é facilmente reconhecido, enquanto novas formas de vigilância, ou a *nova vigilância*, são facilmente ignoradas precisamente por causa da suavização intencional das suas características. Contudo, adverte Albrechtslund, que devemos entender que “compartilhar informações pessoais com uma rede (...) é uma forma de comunicação que não deve ser reduzida a cenários de vigilância assustadores ou a trocas simples em que os usuários desistem de algo privado para ganhar conhecimento sobre os outros” (Albrechtslund, 2008, p. 319).

2. A ESTÉTICA DA RESISTÊNCIA

Contravigilância é o comportamento de resistência à vigilância (Wright et al., 2015). Se a vigilância pode representar uma ameaça para os indivíduos, por ser ubíqua, mais intensa, erodindo a privacidade entre outros direitos e liberdades, o público em geral pode reagir-lhe.

Questionar a vigilância é, por definição, não aceitar a vigilância como inevitável, mas antes questionar se

determinada forma de vigilância é necessária e, no caso de o ser, questionar ainda que tipo de controlos, supervisão e/ou contra medidas devem ser tomadas de modo a assegurar que o sistema de vigilância não abuse do interesse público. (Wright et al., 2015, p. 282)

Enquadrando o que se disse no princípio de que a contra-vigilância tende à distopia, à imaginação especulativa de um futuro essencialmente destrutivo para a humanidade, tento mostrar que a distopia, como uma manifestação estética, pode ser uma manifestação de contravigilância. Se o aparato vigilante está embutido nas raízes da ficção distópica e, deste modo, também as formas de lhe resistir, sugiro que repensemos a sua expressão tomando as palavras de Orwell como um exemplo do afirmado:

O que mais queria fazer nos últimos dez anos é transformar a escrita política em arte. O meu ponto de partida é sempre um sentimento de partidarismo, um sentimento de injustiça. Quando me sento para escrever um livro, não digo a mim mesmo: “vou produzir uma obra de arte”. Escrevo porque há alguma mentira que quero expor, algum facto para o qual quero chamar atenção, e minha preocupação inicial é conseguir uma audiência. Mas eu não poderia fazer o trabalho de escrever um livro, ou mesmo um longo artigo de revista, se não fosse também uma experiência estética. (Orwell, 1970/2004, p. 11)

Dizem os especialistas em literatura distópica que a boa distopia é a arte de abordar o plausível em termos de terror e inaceitável, é a hesitação propositada entre o não lugar, ou o lugar ideal da utopia, e o seu descambar no lugar do péssimo. Essa mestria da duplicidade do possível de um porvir idealizado nos moldes da perfeição e arruinado no carácter da intenção, enegrecido às mãos humanas, tecnologicamente mediadas, é evidente em *Black Mirror*. Criado em 2011 por Charlie Brooker e Annabel Jones, a série da Netflix conta já com quatro temporadas num total de 19 filmes (como os autores os preferem denominar em alternativa a episódios). Da tecnofilia à tecnofobia, *Black Mirror* está em foco por ser expressão desta *nova vigilância*, relacionada a toda uma nova estética digital, e das conseqüentes novas ações de contra-vigilância resultantes dessa ambiência. *Black Mirror* diz a vigilância invasiva, suave e omnipresente, fazendo-o de diferentes maneiras, de acordo com diferentes modos de especulação, diversos níveis de tecnofobia, assuntos e objetos distintos de vigilância, mas os mesmos objetivos de conscientização e indução de questionamento/debate.

A abertura de *Black Mirror* é muito subtil no sentido profundo do ícone circular pulsante e giratório que aparece no vazio de um ecrã negro. O ícone circular desdobra-se em círculos brancos, quadrados e triângulos, que piscam e tremeluzem, formando rapidamente as palavras “*Black Mirror*” e acompanhadas pela aceleração de pulsares e tons eletrónicos. À medida que o tom atinge e retém uma frequência alta, as palavras “*Black Mirror*” quebram-se de modo especular, dando início à antologia televisiva. Todos nós vemos este grafismo nos ecrãs dos nossos aparelhos eletrónicos. Coloquialmente conhecidos como *throbbers* e muitas vezes representados em formas circulares, estes gráficos animados pretendem sugerir que um programa corre uma ação invisível no fundo de um laptop, tablet ou smartphone (Cirucci & Vacker, 2018, pp. ii-v).

Black Mirror reflete um novo destino utópico que surge como possibilidade: o ciberespaço. Computadores pessoais e laptops prosperaram e começaram a conectar-se pela internet e pela World Wide Web. As salas de chat evoluíram para as redes sociais. Google, YouTube e Facebook são agora os arquivistas de nossas informações, imagens e eus. O *Black Mirror* confronta o bombardeamento de informação, os inúmeros ecrãs dos aparelhos portáteis que colonizaram a consciência humana, representando a crítica mediática no seu melhor, explorando explicitamente temas filosóficos e futuros distópicos, ecoando a angústia de uma época, confrontando as condições existenciais da civilização tecnológica moderna (Brooker & Jones, 2018, p. 10).

Em termos de posicionamento e ação contra-vigilante, o segundo episódio da primeira temporada, de 2011, “Fifteen Million Merits”, é muito claro. Isso porque o personagem principal, Bing, tem uma posição clara também em relação a quem o vigia e monitoriza num sistema onde os méritos são a moeda que compra a oportunidade de participar de um show de talentos transmitido ao vivo. A proposta de Brooker é precisamente a de uma sociedade forrada – *wallpapered* (Brooker & Jones, 2018) a ecrãs, na qual Bing e os seus co-cidadãos ganham méritos por pedalar em bicicletas estáticas. Quando Bing se apaixona por uma cantora, decide usar os seus muitos méritos para a levar a um popular concurso de talentos, “Hot Shot”. Em horror com o resultado da sua utopia em distopia, Bing enceta uma vingança coberta de *rage against the machine*, contra-sistema vigilante.

Esta estética retrata a superabsorção da vida diária por meio de uma existência cercada de ecrãs, cujo único objetivo é o de aumentar a quantidade de méritos para, por breves segundos, escapar toda aquela realidade de enjaulamento digital. O personagem principal, seguindo as regras do jogo,

inverte todo o esquema do olhar fixo: chamando a atenção do público de forma chocante, fazendo um discurso pré-suicídio, Bing expõe a exibição injusta e difundida da fragilidade da humanidade a um público apático, que não questiona.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

David Lyon (2018), em *Culture of Surveillance*, onde evidencia a caminhada de uma sociedade de vigilância para uma cultura da vigilância, aponta Big Brother como a metáfora errada para a vigilância contemporânea. Albrechtslund (2015) também sensibiliza para a necessidade de uma compreensão pós-orwelliana das práticas de vigilância, o que indica um novo avanço, não apenas dessas práticas, mas também da estética.

A metáfora pós-orwelliana está mais próxima do conceito de *Black Mirror*, como o ecrã negro dos nossos dispositivos portáteis, sem fio, conectáveis, omnipresentes, como tablets ou smartphones (mais que um ecrã de computador), o espelho negro onde se reflete o nosso eu offline imediatamente antes de entrarmos em linha, de nos conectarmos, de nos executarmos, e de nos dispersarmos. O mesmo ecrã que agora certamente conterà, pelo menos, uma câmara frontal, olhando para nós, e que, quando quebrada, como é retratada na cena de abertura do *Black Mirror* da Netflix, certamente refletirá uma imagem fragmentada de nós mesmos, identidades dispersas que habitam diversas realidades em rede, como uma metáfora para a autoapresentação online.

É ainda Lyon (2018) quem, de modo assertivo, num importante passo para o cruzamento da ficção especulativa e da vigilância, chama a atenção para a importância dos imaginários e práticas da *cultura de vigilância*, que, adverte, deverão ser levados muito a sério. O mesmo será dizer que a ficção é indispensável ao pensamento reflexivo acerca dos espectros do real e pós-real/surreal, mais ainda no contexto informado pela vigilância tecnológica e digitalmente mediada. Nunca sendo neutra em termos de efeitos, antes subtil e normalmente inesperada, mas profunda, o desenvolvimento tecnológico refletido na sua expressão estética evidencia a urgência deste debate. E se a contravigilância é o ato de, antes demais, expor e denunciar a prática vigilante, a ficção especulativa é, então, resistência e contravigilância *per se*. É nossa obrigação encará-la com seriedade e trazê-la para o debate sobre literacia mediática.

AGRADECIMENTOS

Este artigo, bem como a comunicação que lhe deu origem, tiveram o apoio financeiro FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

REFERÊNCIAS

- Albrechtslund, A. (2008). Online Social Networking as Participatory Surveillance. *First Monday*, 13(3). Retirado de <https://firstmonday.org/article/view/2142/1949>
- Albrechtslund, A. (2015). New Media and Changing Perceptions of Surveillance. In J. Hartley; J. Burgess & A. Bruns (Eds.), *A Companion to New Media Dynamics* (pp. 312-315). Oxford: Blackwell.
- Brooker, C. & Jones, A. (2018). *Inside Black Mirror*. Londres: Ebury Publishing.
- Cirucci, A. M. & Vacker, B. (Eds.) (2018). *Black Mirror and Critical Media Theory*. Londres: Lexington books.
- Claeys, G. (2010). The origins of dystopia: Wells, Huxley and Orwell. In G. Claeys (Ed.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (pp. 107-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyon, D. (2018). *The Culture of Surveillance: Watching as a Way of Life*. Cambridge/Bedford: Polity Press.
- Lyon, D., Haggerty, K. & Ball, K. (2012). Introducing Surveillance Studies. In Ball, K., Haggerty, K. & Lyon, D. (Eds.), *The Routledge Handbook of Surveillance Studies* (pp. 1-4). Londres: Routledge.
- Marx, G. T. (2015). Surveillance Studies. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 23(2), 733-741.
- Orwell, G. (1970/2004). *Why I Write*. Londres: Penguin.
- Wright, D., Rodrigues, R., Raab, C., Jones, R., Székely, I., Ball, K., Bellanova, R. & Bergersen, S. (2015). *Questioning surveillance*. *Computer Law and Security Review*, 31(2), 280-292. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2015.01.006>

Citação:

Fonseca, J. B. (2019). Tecnodistopia digital e contravigilância – *Black Mirror* e a estética da resistência. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 143-149). Braga: CECS.

ALÉXIA PÁDUA FRANCO, CHRISTIANE PITANGA & DIVA SOUZA SILVA

alexia@ufu.br; pitanga@ufu.br; diva@ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, BRASIL

EDUCOMUNICAÇÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CURSO DE JORNALISMO DA UFU

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o relato crítico sobre o projeto educ comunicativo desenvolvido no 1º período do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como atividade educativa a fim de contribuir para a formação cidadã do jornalista. O projeto é uma atividade interdisciplinar que tem como proposta o planejamento e a produção de ações de comunicação, realizada de forma colaborativa e democrática entre estudantes e uma comunidade (de âmbito escolar ou social), sob a orientação de professores. Na UFU, a educ comunicação é compreendida como uma prática educativa por meio da expressão comunicativa mediática e dialógica. Não se trata apenas de promover a alfabetização da linguagem mediática para uso dos meios de comunicação, mas a apropriação dos *media* para se expressar, dialogar, humanizar-se e transformar o mundo, conforme os ideais freireanos. Assim, neste artigo apresenta-se o roteiro de desenvolvimento do projeto educ comunicativo e a análise dos projetos apresentados de 2014 a 2016. A análise foi feita a partir dos seguintes temas: caracterização da comunidade (escolar, cultural, social, saúde); objetivos dos projetos; principais *media* desenvolvidos. O objetivo desta análise é, além de fazer um inventário dos projetos desenvolvidos, verificar em que medida esses projetos estão voltados para a transformação social por meio da expressão cultural e da democratização dos *media*. O resultado apurado demonstra que a maioria das comunidades são ligadas a atividades culturais; os principais objetivos dos projetos são: promover a integração entre os membros da comunidade, possibilitar a expressão por meio dos *media* e contribuir para a difusão cultural; por fim, os *media* mais utilizados foram os *media* digitais, como site, redes sociais e vídeo-documentário. Embora os projetos indiquem uma intervenção social, ainda é cedo para afirmarmos que ocorreu transformação social. Seria necessário que as atividades fossem continuadas e mais tempo para verificar as transformações.

PALAVRAS-CHAVE

educ comunicação; práticas educativas; curso de Jornalismo

1. INTRODUÇÃO

A educomunicação tem sido vivenciada no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia, Minas Gerais) como uma abordagem formativa, por meio de projetos educ comunicativos desenvolvidos no primeiro período do curso. Instalado na Faculdade de Educação (FACED), o curso traz uma proposta de diálogo com processos educativos em sua estrutura curricular como, por exemplo, a disciplina Comunicação e Educação, com carga horária semestral de sessenta horas (60h). Em sua ementa, alguns pressupostos são desenvolvidos em torno do conhecimento básico de educação crítica, educação e comunicação, e educomunicação. Juntamente com a disciplina Projeto Interdisciplinar de Comunicação I (PIC I), articula o projeto educ comunicativo que tem como objetivo despertar no aluno a consciência da função social da prática jornalística por meio da educomunicação, considerando suas habilidades e competências.

A educomunicação, situada na interface entre educação e comunicação, abrange atividades, práticas e projetos com teor educ comunicativo, ou seja, ações que visam a educação por meio da produção de conteúdo mediático desenvolvido colaborativamente entre alunos, professores e comunidades externas à universidade. No Brasil, em linhas gerais, a Educomunicação é compreendida como “o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais” (Soares, 2011, p. 24). Esse conceito foi definido a partir da pesquisa que mapeou as atividades situadas na interface comunicação-educação em 12 países da América Latina, realizada em 1999, pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo, e que identificou três objetivos comuns às práticas investigadas: promover e fortalecer ecossistemas comunicativos; ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos; favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema mediático (Consani, 2008). Portanto, mais do que promover a alfabetização da linguagem mediática para uso responsável dos meios de comunicação, a educomunicação assume uma postura política em que apropriação dos *media* é destinada a uma intervenção social, ou seja, a transformar qualitativamente a realidade por meio de ações de comunicação planejadas e implementadas de forma colaborativa e democrática.

No curso de Jornalismo da UFU, a educomunicação também tem sido investigada e vivenciada como uma prática educativa, um processo

dialógico de formação que compreenda e respeite a trajetória dos sujeitos e promova a aprendizagem numa construção coletiva do conhecimento. Ao incorporar a educomunicação às estratégias pedagógicas, o ambiente educativo transforma-se num espaço dinâmico, favorável à troca de saberes entre professor e estudante, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma colaborativa e democrática.

O avanço tecnológico dos meios de comunicação ampliou a utilização dos *media* em sala de aula, seja como recurso didático, seja como ferramentas que colaboram para a construção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do estudante.

O uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude. (Soares, 2011, p. 29)

Dentro da perspectiva educ comunicativa, não se trata da mera utilização de *media* nas práticas educativas, mas de um processo de produção de conhecimento mediado pelas tecnologias da comunicação, tendo como meta construir e favorecer processos educativos que se voltem ao pleno exercício do direito de expressão, a serviço da prática da cidadania (Soares, 2011). Interessa à educomunicação o uso que as audiências/receptores dos meios de comunicação fazem dos conteúdos compartilhados, como reagem e articulam as informações e ressignificam o seu cotidiano e as suas relações sociais.

É desse encontro de sujeitos à busca da significação do significado, momento particular de ativação dos princípios da reciprocidade, ou da retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado. (Citelli, 2011, p. 64)

Na verdade, para a educomunicação não importa o ferramental tecnológico ou o *media* utilizado, mas se o processo de mediação promove o diálogo social e educativo. De acordo com Martín-Barbero (citado por Soares, 2011, p. 43), “o desafio que o ecossistema comunicativo coloca para a educação não se resume apenas à apropriação de um conjunto de

dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural”.

Ciente que cada vez mais os jovens chegam à universidade com habilidade e conhecimento para o uso das ferramentas mediáticas, a proposta do projeto educ comunicativo no curso de Jornalismo da UFU é buscar uma educação que promova o diálogo entre os saberes dos professores e dos alunos, que estimule a criatividade, a autonomia, que possa ampliar o vocabulário e instigar a participação dos estudantes na construção do conhecimento. Longe do determinismo tecnicista, os projetos educ comunicativos da UFU pretendem contribuir para a formação crítica e cidadã do jornalista, uma vez que a prática educ comunicativa propõe que “os educandos se apoderem das linguagens mediáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta” (Soares, 2011, p.19).

Assim, desde 2013, no primeiro semestre do curso, os estudantes devem escolher uma comunidade, seja ela escolar ou não, para desenvolver o projeto educ comunicativo, que consiste em fazer o levantamento das demandas mediáticas da comunidade e produzir, juntamente com ela, ações de comunicação ou produtos mediáticos. O projeto é desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

1. a turma é dividida em grupos de, no máximo, seis integrantes;
2. cada grupo deve escolher uma comunidade para realizar o projeto;
3. escolhida a comunidade, o grupo deve fazer um levantamento dos recursos e das demandas mediáticas da comunidade;
4. junto com os integrantes da comunidade, os estudantes definem os *media* e os conteúdos a serem produzidos;
5. as estratégias de publicação dos *media* produzidos também são definidas coletivamente;
6. para concluir o projeto, os grupos devem produzir um paper para entregar aos professores, relatando o processo educ comunicativo que vivenciaram;
7. ao final do semestre, os grupos apresentam os projetos à comunidade acadêmica, no Seminário de Educomunicação da UFU.

A forma como a produção coletiva dos *media* ocorrerá vai depender de cada caso e é definida entre os estudantes e a comunidade, tendo como possibilidades: 1) os estudantes de Jornalismo qualificam os integrantes da comunidade por meio de oficinas e estes produzem os *media*; 2) a produção é feita “a quatro mãos”, conjuntamente. No entanto, mesmo a comunidade escolhendo a primeira opção, os estudantes de Jornalismo acompanham toda a produção, ficando à disposição para auxiliar a comunidade quando necessário.

Nesse processo, os professores participam como orientadores, auxiliando os estudantes nas tomadas de decisão, nas dúvidas em relação às técnicas midiáticas e, principalmente, zelando para que a produção dos *media* seja feita “com” e não “para” a comunidade, observando-se os princípios da educomunicação.

A seguir, apresentamos os projetos desenvolvidos nos anos 2014, 2015 e 2016 e a análise realizada a partir dos seguintes temas: caracterização da comunidade (escolar, cultural, social, saúde); objetivos dos projetos; principais *media* desenvolvidos. E, de forma sucinta, citamos os projetos desenvolvidos nos anos de 2017 e 2018 para ampliar o campo de experiências vivenciadas e que serão alvo de futuras análises.

2. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE

A escolha da comunidade é feita livremente pelos estudantes, sem a intervenção dos professores. Pelo relato dos participantes, o principal critério da escolha é a proximidade ou vínculo de algum estudante com a comunidade, como a escola que já estudou (no ensino fundamental ou médio) ou associação que participa (ou que os pais participam).

Para a caracterização das comunidades utilizou-se as categorias elencadas por Chaves & Artemis (2018), que foram definidas a partir do local onde o projeto se desenvolveu e a principal atividade da instituição, como é o caso dos ambientes escolares, associações culturais, associações comunitárias, ambientes destinados ao tratamento de saúde e ONG, que indicou as seguintes categorias: escolar, cultural, social e saúde. Dessa forma, os projetos desenvolvidos em 2014, 2015 e 2016 foram assim caracterizados, conforme Tabela 1.

ANO	PROJETO	COMUNIDADE	CATEGORIA
2014	Ação Hip-Hop	ONG Ação Moradia	Cultural
2014	Identidades Religiosas: Umbanda	Tenda Coração de Jesus	Cultural
2014	Projeto Colorir	Escola Municipal Stella Saraiva Peano (Caic Guarani – ensino fundamental)	Escolar
2014	Que siga a Folia	Foliões da comunidade rural do município de Monte Carmelo/MG	Cultural
2014	O Brasil que eu conheço	Escola do Sesi Roosevelt (ensino fundamental)	Escolar
2014	Uai, aqui é Nordeste!	Associação dos Nordestinos de Uberlândia (ANUDI)	Cultural
2015	Expressão Jovem	Escola Estadual Professor Inácio Castilho (ensino fundamental)	Escolar
2015	Faces do Glória	Associação de Moradores do Bairro Élisson Prieto (Assentamento do Glória)	Social
2015	Agitação: Educação em Movimento	Grupo de Estudo sobre Danças Urbanas da Universidade Federal de Uberlândia (GEDU)	Cultural
2015	Projeto Gente Grande	Alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio COC-Uberlândia	Escolar
2015	Libert-arte	Artesãos de rua e integrantes do Malucos de BR	Cultural
2015	Transpública	Estudantes transexuais da UFU	Social
2016	Afrodite	Coletivos “Crespas e Cacheadas de Uberlândia”, “Bonecas de Pixe” e “Equipe Odara Afro”	Social
2016	Mulher em pauta	ONG SOS Mulher e Família de Uberlândia	Social
2016	À flor da pele	ONG Casa das Bem-Aventuranças e CRE-DESH (Centro de Referência Nacional em Dermatologia Sanitária e Hanseníase)	Saúde
2016	Projeto BraDILla	Estudantes de engenharia do Timor Leste, que são intercambistas na UFU	Cultural
2016	Projeto SorrIDENTE	Escola Estadual José Ignácio de Sousa (ensino médio)	Escolar
2016	(des)Contos de Fadas	Escola Estadual Frei Egídio Parisi (ensino fundamental)	Escolar

Tabela 1: Categorias dos projetos educomunicativos desenvolvidos no curso de Jornalismo FACED-UFU, 2014-2016
 Fonte: As autoras com base em Chaves & Artemis (2018)

Dos 18 projetos desenvolvidos, seis foram realizados em ambientes escolares (escolar), sete em associações culturais (cultural), quatro em associações comunitárias (social) e apenas um em instituição destinada ao tratamento de saúde (saúde).

No período de 2014 a 2016, os estudantes tinham como desafio trabalhar o tema identidade junto às comunidades. Esta pode ser uma pista para justificar a predominância de comunidades culturais, pois, como veremos a seguir, muitos objetivos são a expressão cultural ou a contribuição para a formação/preservação da identidade cultural. Por outro lado, observa-se um número acentuado de projetos desenvolvidos em ambientes escolares. Isto deve-se à facilidade de acesso à comunidade (escolas onde os estudantes já haviam estudado) e à proposta de trabalhar melhor a relação entre comunicação e educação, principalmente com a inserção da produção midiática no contexto escolar. Os projetos desenvolvidos em comunidades sociais, apesar de serem em número pequeno, são significativos, pois tratam de temas e militâncias muito presentes na UFU, como a militância feminina, o feminismo negro e a identidade de gênero.

É importante citar, mesmo que sucintamente, as categorias dos projetos desenvolvidos nos anos de 2017 e 2018, para mapear as frentes experienciadas, para futuras análises. Nesse biênio, foram desenvolvidos 15 projetos, sendo dois essencialmente culturais; seis sociais; e um da categoria saúde. Os outros seis se aproximaram de categoria em interface, ou seja, três em abordagem cultural/social e três de categoria saúde/social. Foram categorias não pensadas inicialmente, mas que os projetos trouxeram à tona. Percebeu-se que não houve ênfase em espaços escolares nesse período, entretanto houve uma aproximação maior em projetos que envolveram ações sociais vinculadas à saúde e ações sociais vinculadas à abrangência cultural.

3. OBJETIVOS DOS PROJETOS

Entre os objetivos dos projetos, definidos conjuntamente entre comunidade e estudantes, os mais recorrentes são: possibilitar a expressão por meio dos *media*, promover a integração entre os membros da comunidade, contribuir para a difusão cultural, e a expressão por meio das artes. Devido ao maior número de comunidades culturais, era de se esperar que haveria predominância de objetivos voltados para a expressão cultural. Da mesma forma, a “expressão por meio dos *media*” é um objetivo presente

em quase todos os projetos, pois a intenção do projeto educacional é, a partir das demandas próprias da comunidade, promover a alfabetização midiática. Pelo pouco tempo de execução dos projetos (cerca de um mês), sabe-se que a alfabetização não ocorre por completo. A necessidade de continuidade dos trabalhos é notória e apontada tanto pelos estudantes quanto pelas comunidades. No entanto, pode-se dizer que há uma iniciação, um pequeno aprendizado sobre a linguagem e a produção midiática.

É importante um destaque ao objetivo “promover a integração entre os membros da comunidade”, que sobressai entre os projetos desenvolvidos junto às comunidades culturais e sociais. Para essas comunidades há a necessidade de integração e mobilização dos membros para maior participação nas causas e ações que as motivam, como mostra um trecho retirado da página no Facebook da Tenda Coração de Jesus (terreiro de Umbanda), comunidade de um projeto desenvolvido em 2014, como justificativa da presença nesse meio digital:

Devido a tamanha procura de nossos irmãos sobre informações da tenda, esclarecimentos de dúvidas, datas dos eventos e também o compartilhamento de fotos e vídeos de festas no terreiro ou relacionados ao mesmo. Com intuito sempre de elucidar, esclarecer e instruir todos os admiradores da religião e principalmente todos aqueles ignorantes quanto a verdadeira caridade praticada em nossa amada casa. (Barão, mensagem publicada pelo autor na rede social Facebook em 29 de julho de 2013)¹

Nos ambientes escolares, os objetivos mais recorrentes são: possibilitar o uso dos *media* em atividades escolares; despertar a criatividade dos estudantes (das escolas) devido à produção midiática; ampliar a expressão midiática nas escolas. A utilização dos *media* em atividades educativas tende a favorecer o ecossistema comunicativo, um dos objetivos da educação, que é fomentar o diálogo no ambiente escolar e a produção midiática como mediadora para a construção do conhecimento. Por outro lado, também é uma iniciação à literacia midiática, pois, ao aprender a respeito da produção dos *media*, os estudantes podem compreender as implicações e a construção das narrativas veiculadas pelos *media* e, assim, aguçar a criticidade diante dos conteúdos midiáticos.

¹ Retirado de <https://www.facebook.com/Tendacoracaodejesus/>

4. PRINCIPAIS *MEDIA* DESENVOLVIDOS

Os projetos demonstram uma pluralidade de temas e uma diversidade de ações de comunicação, pois as decisões são tomadas coletivamente com as comunidades, a partir de suas demandas e a estrutura ou recursos disponíveis para a produção dos *media*. Pela análise dos projetos educacionais desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia, observa-se que a maioria opta pela produção e disponibilização de conteúdos na internet, seja em sites, blogs ou nas redes sociais digitais, como Facebook e YouTube. Ao todo foram produzidos 12 vídeo-documentários, seis sites e três estratégias para o Facebook. Ainda foram produzidos e-books e revistas digitais.

Alguns vídeos são registros do desenvolvimento dos projetos, mas, boa parte tem como objetivo mostrar as comunidades por meio de depoimentos de seus próprios membros. Como os trabalhos são feitos de forma colaborativa, é fundamental a participação dos integrantes da comunidade na definição dos *media* e na produção do conteúdo.

Os sites foram utilizados como um meio mais informativo e para reunir as diversas produções midiáticas desenvolvidas, como produção de fotos, rádio online, vídeos, curiosidades, entre outras. Nas comunidades escolares, a produção midiática foi diversificada, com várias ações. Por isso, a necessidade do site para reuni-las.

Os motivos das escolhas pelos *media* digitais são, principalmente, o baixo custo de produção e o alcance desses *media*. No entanto, cabe ressaltar que a inserção das comunidades no ciberespaço torna-se relevante, pois, muitas delas são ausentes ou representadas nos meios de comunicação de forma enviesada. Uma vez que os estudantes de Jornalismo auxiliam essas comunidades por meio de oficinas ou trabalho colaborativo, as mesmas se apropriam do fazer midiático e ocupam o ciberespaço com seus discursos e representações, o que sinaliza para uma possível democratização da arena midiática digital.

5. CONSIDERAÇÕES

Ao fazer este registro do percurso histórico e, de certa forma, revisar os projetos desenvolvidos de 2014 a 2016, percebe-se que a educomunicação na UFU permite aos estudantes de Jornalismo unir suas habilidades e uso dos dispositivos midiáticos aos saberes adquiridos na universidade e à maneira de ser de várias comunidades para, de forma colaborativa,

discutir identidade, tradição e manifestações culturais, gênero, cidadania, entre tantos temas. Por meio da produção mediática, é possível fomentar um diálogo em que a pluralidade de vozes e as experiências vividas pelos estudantes contribuam para uma formação humana e cidadã. No entanto, é importante ressaltar que o projeto, desenvolvido de forma interdisciplinar no 1º período do curso, não é suficiente para garantir essa formação, é apenas um caminho a seguir em que as práticas educacionais devem ser reforçadas ao longo do curso.

A educacional propõe uma educação dialógica que respeita a trajetória e o repertório dos estudantes, e que a produção de conhecimento ocorra pelas experiências vividas, pelo encontro de saberes, de forma colaborativa e democrática. O envolvimento dos estudantes com o projeto, a motivação deles em vencer os desafios (o escasso tempo de execução dos projetos, os recursos disponíveis para produção dos *media* e a dinâmica de cada comunidade) e a interação deles com as comunidades são indicativos de que as práticas educacionais, inseridas no processo formativo, podem potencializar o aprendizado e a produção de conhecimento.

Os projetos educacionais são caracterizados como uma prática social que envolve ações destinadas a transformar qualitativamente a realidade por meio de ações comunicativas e pela postura crítica em relação ao aparato tecnológico, não só pela leitura crítica da mídia, mas como contraponto ao tecnocentrismo que passou a dominar o ambiente escolar. Porém, pelo pouco tempo em que é desenvolvido (cerca de um mês, como já dito anteriormente), não garante que a transformação social ocorra de facto. Mas, é uma experiência positiva, o início de uma intervenção social que, para ocorrer efetivamente, necessita de continuidade. Esse é o grande desafio a ser superado pelos professores envolvidos no projeto.

No entanto, este projeto desenvolvido no curso de Jornalismo da UFU é alvo de pesquisas dos programas de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da própria universidade. A análise e a avaliação constante do processo também têm sido realizadas pelos professores envolvidos no projeto. Os resultados ainda são incipientes, mas já é possível perceber, por meio de relatos dos próprios estudantes, que a prática social contribui para uma formação mais cidadã, a propiciar neles um olhar mais respeitoso e mais atento às demandas comunicacionais da sociedade. E quem sabe, por meio dessas pesquisas, a solução para continuidade dos projetos seja encontrada.

REFERÊNCIAS

- Chaves, J. M. F. & Artemis, L. (2018). *Memórias educacionais: uma análise dos impactos dos projetos de Comunicação e Educação da UFU nas comunidades de Uberlândia* (paper da disciplina).
- Citelli, A. O. (2011). Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: A. O. Citelli & M. C. C. Costa (Eds.), *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 59-76). São Paulo: Paulinas.
- Consani, M. A. (2008). *Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27042009-115431/en.php>
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas.

Citação:

Franco, A. P., Pitanga, C. & Silva, D. S. (2019). Educomunicação: experiência formativa no curso de Jornalismo da UFU. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 150-160). Braga: CECS.

JACIARA JANUARIO, LÍDIA OLIVEIRA & CÁSSIA FURTADO

jaciara3@gmail.com; lidia@ua.pt; cf.cfurtado@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, BRASIL / UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL |
UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL | UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, BRASIL

COMPETÊNCIA ÉTICA E DE DIREITO DE AUTOR: UMA PROPOSTA

RESUMO

O artigo explora os conceitos de ética e de direito de autor sob a perspectiva dos usos e reusos que os utilizadores fazem dos objetos digitais disponibilizados na web, no contexto das competências infocomunicacionais. Embora essa geração de utilizadores tenha nascido imersa nesse meio tecnológico, como os ambientes digitais, ainda existem desafios a serem transpostos, particularmente ao lidarem com este arsenal de conteúdos disponíveis e protegidos pelo direito de autor, *creative commons* e uso livre. Entretanto, é esse espaço digital e de cultura participativa que tem impulsionado a interação, colaboração e partilha dos objetos digitais de diversas formas, como edição colaborativa, uso, reuso e *remix*. A partir de um olhar alargado sobre as implicações éticas e legais das ações dos utilizadores nos usos e reusos que fazem dos objetos digitais, propõe-se os seguintes objetivos: apresentar as competências infocomunicacionais e delinear a mobilização da competência ética e de direito de autor. A metodologia adotada centra-se na literatura produzida no campo da Ciência da Informação, da Biblioteconomia, do Direito e Ética. Possui caráter bibliográfico e documental. Conclui-se que o entendimento sobre os aspectos das competências infocomunicacionais e competência ética e de direito de autor tornam-se uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma consciência autoral e permitem aos utilizadores um verdadeiro exercício analítico, crítico e ético em sua atuação na web.

PALAVRAS-CHAVE

competências infocomunicacionais; competência ética e de direito de autor; utilizadores; objeto digital

1. INTRODUÇÃO

A Sociedade da Informação (SI) é marcada pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais viabilizaram

mudanças nos setores da sociedade, tornando-se, de tal maneira, em um novo paradigma social. Desse imperativo tecnológico, têm-se a grande rede e o ciberespaço, que abrigam as mídias digitais e outros tipos de documentos que aqui se denominam de objetos digitais. Esses objetos englobam “textos, bases de dados, imagens fixas ou em movimento, gravações de som, gráficos, softwares ou páginas web, entre muitos outros formatos possíveis dentro de um vasto repertório cada vez mais diversificado” (Biblioteca Nacional de Australia, 2003, p. 12).

Todavia, é nesse espaço digital e de cultura participativa, atribuída por Jenkins (2013), que tem impulsionado a interação, colaboração e partilha dos objetos digitais de várias formas: edição colaborativa, uso, reuso, remix, e requerendo do utilizador “novas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para que possam participar da sociedade e contribuir com ela” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013, p. 138).

A partir de um olhar alargado sobre as implicações éticas e legais dos utilizadores nos usos que fazem desses objetos digitais, e, ainda, da necessidade de serem possuidores de habilidades para lidar com esses objetos, foram elaborados os objetivos desta comunicação, que são: a) apresentar as competências infocomunicacionais (informacionais, comunicacionais e operacionais); e b) delinear a mobilização da competência ética e de direito de autor (no que respeita ao uso moral, ético e normativo etc.).

A metodologia adotada nesta pesquisa centra-se na literatura produzida no campo da Ciência da Informação, da Biblioteconomia, do Direito e Ética. Possui carácter bibliográfico e documental, considerando um conjunto de autores e documentos, a exemplo de: ALA (1989), Bittar (2015), Borges (2011, 2014), Dudziak (2010, 2012); legislação de Direito Autoral, dentre outros que permitirão dialogar sobre a temática proposta. O levantamento bibliográfico ocorreu pela seleção do arcabouço teórico sobre a temática e em bases de dados e repositórios institucionais (SciELO, Google Acadêmico, Scopus, Periódicos Capes, ISCTE, entre outras fontes); já a documental incidiu sobre a legislação pertinente ao direito de autor (DA).

Cabe pontuar que este artigo se constitui numa faceta de uma pesquisa doutoral em Multimédia em Educação, a qual está em construção e que objetiva analisar o comportamento infocomunicacional dos estudantes dos cursos de Biblioteconomia das universidades federais do Brasil e da Licenciatura em Ciência da Informação das universidades públicas de Portugal, tendo em vista a utilização dos objetos digitais no âmbito acadêmico e social de forma articulada com as leis que regulam o direito autoral no ciberespaço.

Desse modo, a análise desta pesquisa é feita a partir das conexões discursivas dos autores e nuances do *corpus* investigado. Para tanto, o artigo está estruturado em dois momentos após a introdução, a saber: o estado da arte e as análises empreendidas desse estado, seguidas pelas conclusões.

2. COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (SI)

Compreende-se que o cenário da SI, com seu fenômeno e paradigma centrados na informação, requer utilizadores possuidores de competências no trato e reação com a tecnologia, informação e dispositivos digitais.

Mais recentemente, com a reconfiguração do ambiente digital, a Web 2.0, que integra os conceitos de comunicação, colaboração e partilha, tornou-se necessário envolver, para além das abordagens clássicas da competência informacional (determinar, acessar, localizar, entender, produzir e usar informações), as abordagens da competência midiática (competência em comunicação).

Para Dudziak (2010), as diferenças entre essas competências podem ser assim percebidas “enquanto a competência em informação está centrada no processo investigativo que se renova constantemente e modifica o sujeito nesta trajetória, a competência midiática centra-se mais nas formas de acesso, análise, avaliação e criação de mensagens em diferentes meios” (p. 13).

Assim sendo, a forma de colmatar essas vertentes das competências é convergindo-as a um provável conceito que possa relacioná-las sem, contudo, negligenciar suas particularidades (Borges & Oliveira, 2011). A esse respeito, Borges diz que:

A despeito da possibilidade de levantar várias nomenclaturas e procurar suas fronteiras, estamos focando no termo "competências infocomunicacionais", porque como veremos na conceituação, a seguir, as competências ora ligam-se à capacidade de localizar, avaliar e aplicar a informação – competências em informação –, ora referem-se à necessidade de estabelecer relações, negociar, articular, argumentar – competências em comunicação – através das ferramentas digitais. Assim, parece mais adequado falar-se de "competências infocomunicacionais em ambientes digitais". (Borges, 2011, p.147).

Esse entendimento de Borges (2011) é fruto de sua pesquisa exaustiva em torno do levantamento, da identificação e da discussão sobre as competências no contexto digital, particularmente as competências digitais. Em decorrência das análises comparativas sobre os domínios que envolvem essas competências, informação e comunicação, Borges (2011) propõe um modelo de competências denominado Competências Infocomunicacionais em Ambientes Digitais.

Borges (2011, p. 156) destaca que, embora as necessidades sejam mutáveis, pode-se “dizer que as pessoas combinam aspectos cognitivos, sociais e habilidades técnicas para usar as plataformas digitais a fim de produzir valor”. Essa combinação exige literacias que permitam o usufruir e o apropriar-se das possibilidades existentes no ambiente digital a partir de um conjunto de competências.

Nesse caminho, o modelo de competências infocomunicacionais apresentado por Borges (2011), debatido por Borges e Oliveira (2011) e Borges (2014) identifica as competências em ambiente digital sobre o prisma da capacidade de lidar com a informação e com a comunicação; contudo, fazem um elo com mais uma competência, a operacional. Todavia, uma competência estimula a outra e poderá se manifestar no comportamento do utilizador (comportamento infocomunicacional).

Sendo assim, as competências infocomunicacionais

Podem ser caracterizadas como a convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam agir adequadamente em ambientes digitais, mobilizar seus recursos e novos contatos, articulando-os para a produção de significado e de conhecimento, tendo por base preceitos legais e éticos. (Borges, 2014, p. 141).

Para tanto, há uma sistematização dos componentes e indicadores dessas competências infocomunicacionais, a qual é expressa a partir das relações entre elas (Borges, 2011; Borges & Oliveira, 2011). A articulação dessas competências pode ser assim compreendida:

- a) competências operacionais, dizem respeito ao manuseio das tecnologias (hardwares, softwares, aplicativos), ambientes e mídias digitais;
- b) competências informacionais, relacionam-se com a capacidade de lidar com os conteúdos (gestão e produção de conteúdo); e
- c) competências comunicacionais, referem-se ao ato comunicativo, interações entre um emissor e um receptor (interagir trocando informações, postando, comentando) (Borges, 2014).

Em momento posterior Borges e Brandão reafirmam que:

Usualmente se entende como competente em informação aquele que percebe que determinados problemas podem ser resolvidos com acesso à informação, que sabe onde buscá-la eficientemente, que emprega critérios de avaliação e seleção e que a aplica sob preceitos éticos e legais (Borges & Brandão, 2017, p. 77)

Conforme essa aceção de um utilizador comprometido com os usos éticos e legais da informação observa-se a necessidade em se dialogar, particularmente, com a ética e as questões legais na construção de uma competência ética e de direito de autor. Logo, para além da importância em se promover o empoderamento do utilizador no senso crítico do uso dos objetos digitais, tem-se percebido uma convergência entre autores e organismos internacionais, como a UNESCO, sobre a necessidade de se trabalhar as boas práticas do uso ético e autoral dos conteúdos disponibilizados nas mídias digitais, especialmente na educação formal.

3. DELINEANDO A COMPETÊNCIA ÉTICA E DE DIREITO DE AUTOR (DA)

Estando a competência infocomunicacional imbricada à forma de desenvolver o uso, aprendizado, responsabilidade social e ética da informação, surge a necessidade de percebê-la no contexto de um quadro ético e legal, como o direito de autor.

Isto porque, observa-se nas conceituações das competências informacionais e/ou competências infocomunicacionais o chamado para o uso ético da informação. Todavia, há uma lacuna em torno de referências que sinalizem quais critérios ou indicadores poderiam ser utilizados como marcadores de um uso ético da informação, tendo em vista os usos e reusos dos objetos digitais disponibilizados e acessíveis no ciberespaço por intermédio de um quadro legal; nessa perspectiva, os critérios verificados não se mostraram compatíveis para tal intento (Ética e DA).

Nessa procura pelo uso ético e autoral da informação, observou-se, portanto, que a ética perpassa pelas competências analisadas. Entretanto, na tentativa de revelar esse fator ético associado à propriedade intelectual, DA, e nomeados nesse decurso conceitual da competência informacional, analisam-se, particularmente, a instituição e organismo que representam a área, como: a *American Library Association* (ALA) por intermédio da *Association of College & Research Libraries* (ACRL) e a UNESCO.

As perspectivas levantadas nos aspectos citados (ética e DA) foram organizadas de forma individual, após tecidos os devidos relacionamentos:

a) ACRL

A ALA dá o tom na divulgação, discussão e aceitação inicial da competência informacional a partir da definição conceitual do termo, o qual define

Para ser competente em informação (*information literate*), uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. (...) Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (Dudziak, 2012, p. 26)

Esse conceito, inicialmente lançado pela ALA, foi um marco e tendência na Ciência da Informação. Decorridos três décadas, a competência informacional passou por fases que compreenderam: a definição e construção do conceito, o desenvolvimento de programas, a institucionalização, avaliação e implementação de programas (Melo & Araújo, 2007).

A ALA, por intermédio de sua Divisão ACRL, voltada ao atendimento das necessidades de informação da comunidade de ensino superior, lançou, no ano de 2000, o documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, “estabelecendo diretrizes para a competência informacional no ensino superior nos EUA” (Melo & Araújo, 2007, p. 194). Entretanto, foi criticado por sua rigidez, “caráter tecnicista, positivista ou pouco dinâmico dos Standards” (Bezerra & Doyle, 2017, para. 3).

Em 2015, com o objetivo de atualizar esse documento, a ACRL lançou uma nova versão denominada *Framework for Information Literacy for Higher Education*, trazendo

Um novo olhar, mais crítico e flexível, a respeito do atual ecossistema de informação, destacando as rápidas mudanças no ambiente educacional e sublinhando a responsabilidade que estudantes, professores e bibliotecários devem assumir em um mundo informacional cada vez mais dinâmico e diverso. (Bezerra & Doyle, 2017, para. 1)

Ademais, para Bezerra e Doyle (2017), essa nova perspectiva construtivista, a partir da construção social da informação, afasta-se daquela visão tecnicista, a qual estava atrelada apenas às habilidades tradicionais

da competência em informação (localização, avaliação e uso eficaz da informação). Por esse motivo, esse novo olhar representa a competência em informação como um conjunto de

Habilidades integradas que compreende a descoberta reflexiva da informação, o entendimento da maneira com que a informação é produzida e valorizada e o uso da informação para a criação de novos conhecimentos e para a participação ética em comunidades de aprendizagem. (Bezerra & Doyle, 2017, para. 5)

A estrutura do *framework* é apresentada em seis quadros organizados alfabeticamente, sem, contudo, impor a ordem com que serão implementados. Tais estruturas são distintas e possuidoras de um conceito central ou *threshold concepts*, a saber: a autoridade é construída e contextual, a criação da informação como processo, a informação tem valor, a pesquisa como investigação, a academia como conversa e a busca como exploração estratégica (Bezerra & Doyle, 2017).

Dentre esses quadros, destacam-se, particularmente, os de *a autoridade é construída e contextual* e *a informação tem valor*, já que associam e declaram nominalmente a ética às situações de Propriedade Intelectual, Direito de Autor e Plágio.

Da visibilidade dada à ética nesse documento norteador, Bezerra e Doyle concluem que:

As menções e recomendações contidas no *framework* mostram estar alinhadas com o que vem sendo trabalhado pelos dois principais filósofos da ética em informação de nosso campo. Ao propor um olhar para um contexto/infoesfera mais global, ou para particularidades culturais e para a posição dialética de consumidor/produtor de informação, o documento corrobora o entendimento de que a ética passa toda a atuação informacional de sujeitos em suas comunidades de aprendizagem. (Bezerra & Doyle, 2017, para. 36)

b) UNESCO

O uso ético da informação para a UNESCO “inclui todas as práticas positivas que garantem o uso correto da informação” (Grizzle et al., 2016, p. 46). Define, ainda, que as práticas informacionais justas “são essenciais e promovem ações positivas para proteger a segurança e a privacidade do indivíduo” (Grizzle et al., 2016, p. 46). Essa preocupação encontra-se expressa no capítulo I Uso ético da mídia e informação.

A matriz conceitual proposta na Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) está organizada em quatro círculos que representam as seguintes competências: fontes de informação, finalidades, compreensão e processo e prática. Os aspectos éticos aparecem de forma transversal em alguns círculos dessas competências, aludindo, inclusive, a necessidade de se trabalhá-los; em complemento, no terceiro e quarto círculos, denominados Compreensão e Processo e Prática, são visualizados, de fato, os aspectos éticos.

O terceiro círculo, denominado "compreensão", "refere-se ao conhecimento básico que todos os cidadãos devem ter sobre operações, funções, natureza e padrões profissionais e éticos estabelecidos de todas as formas de mídia e outros provedores de informação" (Grizzle et al., 2016, pp. 16-17). Cabe, ao círculo posterior, e último, dar o aporte para o desenvolvimento dessas competências aos cidadãos.

Esse documento aponta três benefícios que as políticas da AMI trariam:

1. maior participação dos cidadãos na sociedade;
2. benefícios para os governos nas áreas de economia, saúde, governança e educação;
3. melhor qualidade de mídias e provedores de informação.

As discursivas apresentadas por essa Instituição, Organismo Internacional e, ainda, pela autora base sobre as competências informacionais (Borges, 2011, 2014) permitem visualizar que os aspectos éticos aparecem de forma global nas competências (AMI, competência informacional, competência infocomunicacional) e, de maneira mais específica, pontuam a ética em conjunto com a propriedade intelectual, direito de autor (ACRL, UNESCO, Borges).

Nesse âmbito, há situações, para além das atribuídas sobre as competências infocomunicacionais, que denotam a percepção em torno das questões de ordem ética.

4. COMPETÊNCIA ÉTICA E DE DIREITO DE AUTOR: UMA PROPOSTA

Nas reflexões aqui apresentadas, para além de se observar os domínios da competência ética e de direito de autor, devem-se considerar, também, as competências infocomunicacionais (Baldi & Oliveira, 2014). Nesse contexto ambíguo, ambiente digital, onde existe, de um lado, recursos

diversos, abundantes e de fácil acesso, e, do outro, o uso desses objetos digitais, que precisam ser analisados à luz das legislações vigentes, ainda há a percepção de que, embora se tenha liberdades no ciberespaço, estas encontram-se construídas em bases de ordem legal.

Sobre isso, Bittar evidencia que:

Apesar da intensa sensação, na sociedade contemporânea, de liberdade irrestrita de tráfego de informações, caos informacional, de anarquia no controle do uso de direitos, de expansão irrestrita das fronteiras digitais e da liberalização do uso de textos, nem os direitos morais do autor, nem os direitos patrimoniais do autor são revogados pelas novas dinâmicas da economia digital. Portanto, a internet não revogou os direitos autorais. No entanto, há uma transformação da cultura, da forma como se lida com esses direitos, sem dúvidas mais complexa, e em efetivo problema de controle do uso da informação e de proteção efetiva às criações autorais. (Bittar, pp. 184-185)

De forma complementar, Antonio (1998) declara que o utilizador se reveste de vários sujeitos, cuja subjetividade é demarcada de acordo com o papel que ele assume (autor, produtor, agente, editor, leitor, consumidor). Essa realidade digital mostra que não é mais suficiente só saber navegar na rede (competência operacional), lidar com a gestão e produção de conteúdos (competência informacional), interagir trocando informações (competência comunicacional), mas conhecer os limites e as liberdades exigidas nesse ambiente (competência ética e de direito de autor).

Assim sendo, os aspectos jurídicos envolvidos no uso e reuso dos objetos digitais disponibilizados na web, quer sejam de forma gratuita, quer estejam sob a égide do direito de autor e *copyright*, carecem de ser conhecidos, bem como as licenças alternativas. Entender esses aspectos torna-se uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma consciência autoral e de boas práticas na construção cidadã e ética do utilizador.

Portanto, é fundamental destacar o que se entende por ética, visto que deve ser a base das relações sociais:

A partir dessa perspectiva, o estudo das sociedades da informação e conhecimento é de natureza eminentemente ética. Os valores e princípios que estão em jogo em toda sociedade humana e a reflexão ética cotidiana sobre eles não se encontram num lugar intrapsíquico separado do assim chamado mundo exterior e do diálogo com os outros, mas se expressam no jogo de liberdades e opções

que vai gerando trocas nos costumes individuais e sociais vigentes, o *ethos* (literalmente, caráter) grego e os *mores* (costumes) romanos, baseados num mundo Compartilhado. (Capurro, 2017, pp. 48–49)

Tais alusões às questões aqui desenvolvidas são complementadas pelas ações praticadas no cotidiano dos utilizadores com o uso e reuso dos objetos digitais. Pode-se citar, ainda, a escrita científica, que é apontada por Krokoszcz (2015) como situações de ordem normativa e ética do não uso de fontes e citações, como: percepção ou utilização equivocada, ausência de conhecimento normativo, má fé, plágio, entre outros. Contudo, Krokoszcz (2015) chama a atenção para que sejam desenvolvidas estratégias na capacitação do utilizador (discussão sobre plágio, autoria, autoridade, propriedade do DA, relações éticas), por intermédio da educação em todo o ciclo de ensino, da educação infantil ao nível superior.

A respeito do ensino das competências infocomunicacionais numa educação mais precoce, Kuhlthau (2002) sublinha a importância da elaboração de atividades que envolvam biblioteca e escola na construção de um cidadão e de futuro utilizador, familiarizado com as ferramentas e fontes de informação existentes.

Logo, são as competências infocomunicacionais e competência ética e de direito de autor que permitirão aos utilizadores um verdadeiro exercício analítico e crítico em sua atuação no ciberespaço, bem como em seus diferentes contextos (canais formais e informais de disponibilização dos objetos digitais).

Não obstante, essa mobilização do conhecimento jurídico, por intermédio das competências, alargarão a percepção ética a partir do conhecimento prévio sobre autoria e autor, além da regulação autoral por intermédio de dispositivos legais, convenções, leis, tratados. Portanto, torna-se necessário contextualizar os princípios da legislação autoral e o uso de forma lícita perante a lei (DA).

Nessa perspectiva, o DA visa por força da própria lei estabelecer conceitos e regular as relações entre o criador intelectual, produtor, intérprete, executor e utilizador. Em contrapartida, tensões são evidenciadas nesse processo, pois envolve questões de ordem intelectual, artística, econômica, ética e social. Por isso, o DA relaciona-se tanto com o direito de autor quanto com o direito à cultura e à informação.

Nesse raciocínio, vê-se que o DA incide diretamente no direito do criador e, por consequência, reflete no utilizador, em especial no momento em que se apropria do bem cultural produzido e exteriorizado por um

criador. Por outro lado, ao se discutir a criação, disponibilização e utilização de uma obra no ciberespaço, deve-se ter em conta a existência de um conjunto de prerrogativas legais estabelecidas pelo DA.

Em consonância, o próprio DA estabelece que só haverá a proteção da lei se houver uma obra. Assim, o DA protegerá as obras originais de criação intelectual nos domínios das artes, da música, das ciências e literatura.

Por esse motivo, a disponibilização na web de diversos objetos digitais (obras) não oferece garantias legais de livre uso e pretensas liberdades aos utilizadores, já que existem prerrogativas no DA que correspondem ao uso consentido e legal

É importante também destacar as concepções-chave que implicam o acesso e uso consciente pelo utilizador, tendo em vista o intermédio da transversalidade da competência ética e de direito de autor. Para que se dialogue nesse entendimento da legalidade (DA) *versus* acesso livre à informação (objetos digitais) e elaboração da competência ética e de direito de autor, devem ser introduzidos alguns conceitos, como: obra, autoria, Direito Moral e Direito Patrimonial do autor (vertentes do DA), direito à reprodução através dos limites e exceções do DA, domínio público, obras órfãs. Enfim, devem ser incluídas as características e particularidades do Direito de Autor.

Sobre os Direitos Morais, estes compreendem as prerrogativas legais que visam à proteção dos direitos de autor, como o direito à criação, à paternidade da obra, à integridade da obra, modificação e retirada da obra. Então, são juridicamente garantidos os seus direitos de natureza pessoal e imprescritíveis, isto é, “os direitos morais do autor são inalienáveis e irrenunciáveis” (Lei nº 9.610).

Por sua vez, o Direito Patrimonial relaciona-se à capacidade do autor em se autoprover economicamente através de sua criação e de sua liberdade em promover parcerias na produção e reprodução da obra, no formato, meio e mídias que preferir.

Em se tratando de reprodução do conteúdo de uma obra, autorização legal, sem que isso se constitua em ofensas aos direitos do autor, o DA descreve as situações em que a reprodução dispensa o consentimento do autor: utilização de *trechos da obra* pelo copista e sem finalidade lucrativa; situação contrária somente com a autorização do autor, o que conflita com a pretensa liberdade que o ciberespaço proporciona.

Percebendo-se a complexidade e os possíveis relacionamentos do assunto com os interesses públicos, de ordem cultural, informacional, e com o desenvolvimento da cidadania e construção de um indivíduo

competente, essa discussão perpassa pela transversalidade das competências infocomunicacionais e competência ética e de direito de autor a serem apropriadas pelos utilizadores na SI, visto que para ser um sujeito competente deve-se ser delas possuidor. Portanto, deve-se aproximar o utilizador da realidade que o circunda: do acesso ao uso legal, do ponto de vista jurídico, a partir das possibilidades geradas pelo ciberespaço.

Corrêa (2016) afirma que:

Os utilizadores, ao fazerem uso de obras intelectuais no ambiente virtual, podem utilizá-las de forma lícita ou não, sendo a ilicitude um problema frequente que tem razões sociológicas que parcialmente justificam este modo de agir. A realidade é que a *Internet* tende a ser vista como um ambiente sem leis e que qualquer uso das obras lá disponibilizadas é aceito. Ocorre que tal afirmativa não é correta e os utilizadores dispõem de certas prerrogativas que garantem o uso lícito das obras e que devem ser observadas. (Corrêa, 2016, p. 930)

Essa situação do lícito e ilícito faz parte do rol de questões a serem observadas durante a discussão e implementação das competências infocomunicacionais e competência ética e de direito de autor. Essas competências envolverão, em termos reais, como já sinalizado por Krokoscz (2015, pp. 9-10), “as características de autoridade e responsabilidade no processo autoral; as distinções entre propriedade patrimonial e moral; e as relações entre ética (leis morais) e técnica (normas e diretrizes)”. Para além dessas, citam-se as licenças flexíveis.

Dessa forma, a competência ética e de direito de autor, ao auxiliar as competências infocomunicacionais, vêm preencher lacunas no tocante ao uso dos conteúdos disponibilizados na web, de forma consciente, pelos utilizadores. Estes, por sua vez, terão o conhecimento das ferramentas e das suas possibilidades no exercício da cidadania. Adicionado a isso, urge destacar que na proporção que o ciberespaço propicia o acesso às informações e, a partir desse acesso, à colaboração em rede, ele não abastece o uso das informações a partir das garantias jurídicas.

A partir dessas argumentações envolvendo a relação utilizador, acesso, uso, reuso e direito autoral, observou-se a necessidade de explorar uma componente comum e transversal às competências infocomunicacionais, como a ética e o direito de autor. Com base nas competências infocomunicacionais, ampliou-se a proposta de Borges (2011) com a inclusão da competência ética e de direito de autor, que contempla: conceito, particularidades do DA, relacionamentos entre ética e moral e licenças alternativas.

5. REFLEXÕES FINAIS

Partindo-se dos objetivos apresentar as competências infocomunicacionais (informacionais, comunicacionais e operacionais) e delinear a mobilização da competência ética e de direito de autor (uso moral, ético e normativo etc.), pode-se afirmar que a discursiva deste artigo, ao debater e apresentar uma proposta que possa ser operacionalizada a partir do modelo proposto na competência ética e de direito de autor, é destacar o seu contributo e publicizar esse modelo, de modo que ele possa ser avaliado e experimentado, tornando-se um instrumento que analise e compreenda comportamentos infocomunicacionais direcionados a ética e direito autoral.

Esse pretenso arcabouço jurídico na transversalidade das competências infocomunicacionais alargaria a criatividade do utilizador, tendo em vista as prerrogativas da lei, permitindo-lhe construir um caminho mais seguro, rumo ao desenvolvimento de sua cidadania. Ademais, a participação nas discussões públicas em torno da exigência de leis que melhor dialoguem com o momento social, sem o ilícito, resultaria em menos cerceamento da criatividade e originalidade do bem cultural, que é a obra, nascida e exteriorizada por um criador/autor.

Esse *corpus* jurídico, envolvendo ética e DA, mostra-se um campo fecundo, controverso – ao envolver utilizadores no uso e reuso de objetos digitais – e, ainda, em construção na SI.

Como perspectiva futura, pretende-se analisar o comportamento infocomunicacional dos alunos dos cursos de Biblioteconomia e Licenciatura em Ciência da Informação, no Brasil e em Portugal, a partir dos componentes e indicadores, em construção, da proposta apresentada. Tal momento permitirá aferir a ocorrência ou não dessa competência ética e de direito de autor no contexto das competências infocomunicacionais.

REFERÊNCIAS

- ALA, American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Retirado de <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Antonio, I. (1998). Autoria e cultura na pós-modernidade. *Ciência da Informação*, 27(2), 189-192. Retirado de <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/801>

- Baldi, V. & Oliveira, L. (2014). Descodificar a convergência: para uma ética da infodiversidade. In L. Oliveira & V. Baldi (Eds.), *A insustentável leveza da web: retóricas, dissonâncias e práticas na sociedade em rede* (pp. 11-40). Salvador: EDUFBA.
- Bezerra, A. C. & Doyle, A. (2017, outubro). *Competência crítica em informação e participação ética em comunidades de aprendizagem*. Comunicação apresentada no XVIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB. Marília, SP. Retirado de <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiienancib/ENANCIB/paper/viewFile/487/1084>
- Biblioteca Nacional de Australia. (2003). *Directrices para la Preservación del Patrimonio*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071s.pdf>
- Bittar, C. A. (2015). *Direito de autor*. Rio de Janeiro: Forense.
- Borges, J. (2011). Participação política, internet e Competências Infocomunicacionais: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Retirado de <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2013/05/Tese-Jussara-Borges.pdf>
- Borges, J. (2014). Competências infocomunicacionais: um conceito em desenvolvimento. In B. Passarelli; A. M. Silva & F. Ramos (Eds.), *e-Infocomunicação: estratégias e aplicações* (pp. 125-144). São Paulo: Senac.
- Borges, J. & Brandão, G. (2017). Evolução contexto-conceitual das competências infocomunicacionais. *Logeion: Filosofia da Informação*, 3(2), 75-86. <https://doi.org/10.21728/logeion.2017v3n2.p75-86>
- Borges, J. & Oliveira, L. (2011). Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatorio*, 5(4), 291-326. Retirado de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/508>
- Capurro, R. (2017). A liberdade na era digital. In M. N. G. Gomez & R. B. Cianconi (Eds.), *Ética da Informação: perspectivas e desafios* (pp. 45-66). Niterói, RJ: PPGCI/UFF.
- Corrêa, G. B. (2016). Os utilizadores e os direitos autorais na internet. *Revista Jurídica Luso Brasileira*, 2(4), 921-954. Retirado de http://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/4/2016_04_0921_0954.pdf
- Dudziak, E. A. (2010). Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. *Prisma.Com*, 13, 220-238. Retirado de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2008>

- Dudziak, E. A. (2012). Competências em informação: uma abordagem comunicacional constituição da área de estudos da competência infomidiática. In *Livro de Memória: Seminário de Competências Infocomunicacionais e Participação Social* (pp. 25-30). Retirado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6971>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. & Onumah, C. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: Unesco e Cetic.br. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000246421>
- Jenkins, H. (2013). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, República Federativa do Brasil.
- Krokosz, M. (2015). *Outras palavras sobre autoria e plágio*. São Paulo: Atlas.
- Kuhlthau, C. (2002). *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Melo, A. V. C. & Araújo, A. A. (2007). Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 12(2), 185-201. Retirado de <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/49>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C.-K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: Unesco e UFTM. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000220418>

Citação:

Januario, J., Oliveira, L. & Furtado, C. (2019). Competência ética e de direito de autor: uma proposta. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 161-175). Braga: CECS.

SAMUEL P. LIMA & SYLVIA DEBOSSAN MORETZSOHN

samuca13@gmail.com; sylviamoretz@uol.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL | UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL / UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E *FAKE NEWS*: REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE UM PROJETO DO OBSERVATÓRIO DE ÉTICA JORNALÍSTICA (objETHOS)

RESUMO

Este artigo situa o projeto de educação para a crítica de mídia desenvolvido pelo Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), do Programa de Pós-graduação em Jornalismo da UFSC, no contexto da crise do jornalismo e da discussão sobre credibilidade e o ambiente de desordem informativa contemporâneo. Expõe essa experiência que completa dois anos junto a escolas do ensino médio da capital catarinense. Voltado para a formação cidadã dos estudantes, sensibilizando-os a desenvolver o seu próprio senso crítico frente ao universo de representação das informações jornalísticas, o trabalho se incorpora às atividades letivas e pedagógicas de cada escola, com quatro encontros semestrais de duas horas/aula, sempre na última semana de cada mês.

Não são propriamente aulas ou palestras, mas rodas de conversa, conduzidas com base no conceito de diálogo de Paulo Freire, nas quais os pesquisadores do objETHOS apresentam um tema adequado à conjuntura – por exemplo, questões de gênero, racismo, erro de informação –, abrem para a discussão pela turma e em seguida exibem exemplos de cobertura jornalística relativa a esse tema, para nova rodada de discussão. Nos últimos encontros os alunos respondem a um questionário sobre jornalismo e sobre a qualidade da experiência que tiveram. Embora ainda seja cedo para aferir os resultados, as respostas ao questionário sobre o que é jornalismo revelam uma percepção aguçada sobre essa atividade. Os pesquisadores entendem ser necessário acompanhar esses estudantes nos próximos anos, quando muitos deverão estar na universidade, para checar a eficácia dessa iniciativa.

PALAVRAS-CHAVE

literacia midiática; *fake news*; jornalismo; credibilidade; desordem informativa

1. INTRODUÇÃO

Uma aula é uma semente que vai germinar na cabeça de um aluno anos depois, às vezes nos momentos mais inesperados. Esta observação, adaptada de um trecho do conto “A Aula”, em que o escritor Sérgio Sant’Anna (2007, p. 305) evoca a própria experiência como professor universitário, é talvez a mais perfeita expressão literária do tipo de cultivo realizado pelo trabalho docente, que não pode apostar em resultados imediatos – porque, afinal, se trata de uma atividade de formação – e que exige paciência e persistência, mas vale a pena.

É esse também o sentido que orienta o esforço, ainda incipiente no Brasil, de educação para a mídia – ou, como preferem dizer Bezerra, Schneider e Brisola (2017), do desenvolvimento da competência crítica em informação –, que sempre foi necessário, porém se tornou urgente desde que a tecnologia digital viabilizou o estabelecimento de novos padrões circulação social de informações, marcados pela simultaneidade e pelo imediatismo, que dificultam o discernimento entre o verdadeiro e o falso.

Este trabalho apresenta os resultados preliminares das ações do projeto de extensão desenvolvido pelo Observatório da Ética Jornalística (objETHOS), do Departamento de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto a escolas do ensino médio da Região Metropolitana de Florianópolis (SC). Iniciado no segundo semestre de 2017, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, já alcançou – no primeiro semestre de 2019 – sete escolas e envolveu, até o momento, 330 estudantes.

2. “CRISE DO JORNALISMO”: CREDIBILIDADE, CRENÇAS E DESORDEM INFORMATIVA

São inúmeros os estudos sobre as transformações nos processos comunicacionais a partir das possibilidades criadas pela tecnologia digital. No início, apesar dos alertas em contrário (Moretzsohn, 2006), prevaleceu o entusiasmo decorrente da crença no mito da tecnologia redentora e na exaltação da hipótese de que seria possível prescindir do jornalismo profissional, já que “todos” estaríamos em condições de comunicar e, por isso, seríamos potencialmente “repórteres”. Com o tempo, foi ficando evidente o equívoco dessas ideias. A constituição do gigantesco complexo de info-telecomunicações (Moraes, citado em Schneider, 2015, p. 45) deixava clara a ilusão libertária: tratava-se, como sempre, dos interesses do capital e do controle na produção e circulação social dessa mercadoria tão sensível que

é a informação, agora sob o comando das empresas do Vale do Silício. O surgimento de novas plataformas e a formação de redes sociais subverteram o cenário em que as empresas jornalísticas tradicionais atuavam e inauguraram um ambiente inédito de incerteza em relação ao que seria confiável.

A chamada “crise no jornalismo”, entretanto, não decorre apenas desse novo quadro: de acordo com Mick e Tavares (2017, p. 115), deve ser vista a partir da “erosão de credibilidade da estrutura organizacional dominante do jornalismo no Ocidente desde o século XIX, a empresa jornalística, junto aos públicos com os quais se relaciona”. Trata-se de uma crise mais profunda que a da sustentabilidade financeira – o “modelo de negócios” –, porque envolve a relação entre o jornalismo, os jornalistas e seus públicos – leitores, assinantes, proprietários, anunciantes, fontes, *stakeholders* em geral.

A propósito, bem antes da explosão das redes sociais, Cornog (2005) relatava o esforço da imprensa norte-americana em ampliar seu público e indagava: e se o problema não estiver nos jornais, mas nos leitores? Por que a maioria já não queria saber de política ou economia, sobretudo num contexto em que tanto se disputava o acesso à universidade? Cornog (2005) identificava raízes mais profundas para essa mudança de comportamento: o predomínio de governos republicanos nas décadas anteriores, que levaram ao abandono dos antigos valores de cidadania pelos valores do mercado. É o período em que o neoliberalismo começa a se impor, comandado pela lógica do capital financeiro, juntamente com o desenvolvimento da tecnologia digital que propiciaria essa intensa dispersão de atenção a que assistimos hoje. É preciso, portanto, levar em conta a base sobre a qual se constitui o cenário atual – o modo de produção global que desarticula as formas tradicionais de convívio social – para saber lidar com os novos públicos, os jovens formados hoje nesse ambiente que o desenvolvimento tecnológico torna cada vez mais complexo.

Num recente estudo realizado para o Conselho da Europa, Wardle e Derakhshan (2017) dizem que estamos vivendo uma situação de poluição informativa em escala global e propõem a adoção de um quadro interdisciplinar para a formulação de políticas públicas no combate ao que chamam de “desordem da informação”. Recomendam, inclusive, que não se use o termo *fake news* para classificar essa situação, diante da variedade de interpretações que essa expressão permite e que levam a banalizá-la. No entanto, justamente porque o termo se tornou popular, consideramos necessário utilizá-lo, inclusive porque é a partir dele que se pode chamar a atenção para o que ele significa e distingui-lo de outros tipos de manipulação ou

distorção, que configuram o que os autores classificam como “ecossistema da desinformação”, resumido no quadro abaixo (Figura 1):



Figura 1: O ecossistema da desinformação – muito além das *fake news*
 Fonte: Wardle & Derakhshan (2017)

Uma das preocupações dos autores nesse estudo é a velocidade com que se tem desenvolvido a manipulação de áudios e vídeos – as *deepfakes*, como assinalou Fillion (2018), “vídeos realistas criados por softwares de inteligência artificial”, cuja produção coincide com a ascensão de governos autoritários pelo mundo –, de modo que os referenciais clássicos para a verificação do que é ou não credível fica cada vez mais difícil. Outra de suas preocupações é quanto à necessidade de mais pesquisas sobre a maneira pela qual as emoções influenciam o comportamento humano diante das informações que recebem – o que significa direcionar a atenção para a maneira pela qual quem produz informações lida com essas sensibilidades para tentar atrair o público, como é próprio do discurso publicitário desde sempre. “Apenas enviar mais ‘informações factuais’ para o ecossistema, sem compreender suficientemente os elementos emocionais e ritualísticos da comunicação, é potencialmente um desperdício de tempo e recursos” (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 78).

Os autores concluem que é necessário ter agilidade para acompanhar as mudanças tecnológicas e que é preciso um esforço conjunto – que envolve as empresas de tecnologia, os governos, as empresas de mídia, os educadores, as agências de fomento e, enfim, a sociedade civil – para buscar soluções amparadas em pesquisas e experiências voltadas para combater a desinformação e qualificar o trabalho de educação para a mídia. Discordam de medidas como as que propõem restrições ao acesso à

informação, pois isso, segundo eles, apenas criaria mais problemas a longo prazo. Entendem que a desordem informativa não é algo que se possa superar da noite para o dia e que o primeiro passo nesse sentido seria compreender a complexidade da questão. No entanto, um dos problemas de seu enfoque é justamente a amplitude da perspectiva do esforço conjunto proposto, pois empresas de tecnologia e governos têm agido no sentido precisamente contrário ao do combate à desinformação.

Outro problema do estudo é a conclusão de que, diante das sofisticadas técnicas de manipulação de áudios e vídeos, em pouco tempo o público terá pouca confiança nas informações encontradas online e as descartará como potencialmente falsas ou distorcidas: de fato, a única certeza possível é a generalização da dúvida sobre a veracidade da informação, o que certamente é um problema inédito e muito grave. Mas nada garante que a tendência seja a indicada: pelo contrário, diante da incerteza generalizada, podemos entender que estamos livres para acreditar no que nos convém, exatamente como já vem acontecendo no ambiente das bolhas formadas pelas redes.

Esse quadro praticamente impõe o aprofundamento da discussão sobre credibilidade, que, mesmo antes dos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos, estava a exigir uma abordagem mais sofisticada, que ultrapassasse a simples reiteração desse valor referencial para o jornalismo como selo de garantia para o público.

No campo da semiótica, Fontanille (2017) trata a questão da credibilidade baseado no conceito de “regime de crença”, que estabelece regras conforme o gênero comunicacional, a partir das quais se estabelecem as hipóteses de interpretação por parte do público. Por exemplo, “para entrar em uma obra de ficção, é preciso suspender a descrença que poderia inspirar a confrontação entre o mundo da obra e o da experiência cotidiana, e aceitar provisoriamente um novo tipo de crença (ficcional)” (Fontanille, 2017, p. 9). Porém, o processo de convergência de mídias, que promove a comunicação globalizada e instantânea, subverte esse estado de coisas. O cerne do problema, então, passa a ser “a hibridação sistemática dos regimes de crença midiáticos contemporâneos”, que desorienta o usuário “em favor da manipulação das crenças, ou seja, de uma estratégia de persuasão que atua sobre a desestabilização semiótica do intérprete” (Fontanille, 2017, p. 12).

Sob outra perspectiva, que toma o jornalismo como forma de conhecimento, Lisboa e Benetti (2015) propõem discutir a credibilidade como crença verdadeira justificada e fazem uma distinção fundamental entre a credibilidade constituída – autoatribuída pelo veículo de comunicação, com base nos princípios comumente vinculados à atividade jornalística – e

a credibilidade percebida pelo público, que é, afinal de contas, a que mais vai importar, pelas suas consequências práticas.

Do ponto de vista da Sociologia do Jornalismo, o pesquisador Jacques Mick (2018), em recente conferência realizada na Universidade Federal de Santa Catarina e organizada pelo objETHOS, argumenta que este

Não é um fenômeno apenas religioso, mas é cognitivo: crenças ou ideologias estruturam a apreensão, pelos agentes, dos discursos e enunciados produzidos pelas formas sociais de conhecimento – a arte, a filosofia, a ciência, o jornalismo. “É o império do credo”, como descreveu o professor Samuel Lima. Os agentes sob tais perspectivas tendem a ter com o jornalismo uma relação utilitarista: acatam ou repudiam seus enunciados na medida em que, respectivamente, sejam ou não coerentes com suas crenças ou ideologias. (Mick, 2018)

Se aplicarmos esse raciocínio às bolhas criadas pelas redes sociais, veremos que ali se dá crédito às *fake news*, entretanto apresentadas como fatos – como *verdades* – a confirmarem as convicções de quem recebe e ajuda a espalhar essas informações. Dessa forma, o que importa, para esse público, não é discernir o verdadeiro do falso, como estamos acostumados a pensar, mas reiterar essas convicções. Então, a credibilidade continuaria a ser uma crença, mas não precisaria mais ser verdadeira, e se justificaria tautologicamente como forma de confirmá-la (Moretzsohn, no prelo). A saída, caso esse raciocínio esteja correto, seria atuar no campo das emoções para tentar furar essas bolhas refratárias a qualquer questionamento: investigar o tipo de sensibilidades que levam as pessoas a acreditar no que é falso e tentar desativar os afetos que sustentam esse comportamento.

Por isso, os esforços desenvolvidos para a educação midiática, além de identificar as maneiras pelas quais a informação pode ser manipulada, precisa discutir o que se costuma chamar de “viés de confirmação” – a tendência de se lembrar, interpretar ou pesquisar por informações que confirmem crenças ou hipóteses iniciais, ou a tendência ao autoengano. Compreender essa tendência permitirá às crianças e jovens aprender a questionar os conteúdos que estimulem respostas emocionais (Pimenta, 2017).

É preciso ressaltar, entretanto, que esse esforço pelo esclarecimento – por exemplo, a edição de manuais com orientações para identificar fraudes, a recomendação de certificar-se da informação antes de divulgá-la – pressupõe um público igualmente esclarecido, no clássico sentido iluminista, isto é, *educado* para duvidar da aparência das coisas e estimulado a buscar a verdade (Moretzsohn, no prelo).

Em suma, o pano de fundo sobre o qual se desenvolve o empenho pela educação para a mídia é a batalha entre o conhecimento – formas socialmente reconhecíveis, como ciência, jornalismo, política – e o império do credo.

3. O PROJETO: BREVE HISTÓRICO E METODOLOGIA

A partir de experiências semelhantes em outros países, os pesquisadores do objETHOS desenvolveram um projeto voltado para a educação para a crítica de mídia em 2016 e o submeteram ao Departamento de Jornalismo da UFSC para aprovação. Em seguida, o encaminharam à Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, que delegou a gestão do processo à Coordenadoria Regional de Ensino da Grande Florianópolis, órgão gestor da rede pública estadual (ensino médio) na Região Metropolitana da capital catarinense. O trabalho começou no segundo semestre de 2017, em duas escolas, Simão Hess e Padre Anchieta, e se ampliou para mais cinco, de modo que, atualmente, são sete as escolas participantes, com um número total de 330 estudantes (57,6% feminino e 42,4% masculino), como descrito na Tabela 1, abaixo:

NOME DA ESCOLA	QUANTIDADE ESTUDANTES E TURMAS	GÊNERO (M/F)	TEMAS INDICADOS (PELA ORDEM)
EEB Simão J. Hess	40 estudantes (20 de 2º Ano e 20 de 3º Ano)	20 (M) 20 (F)	Mobilização estudantil, Política, Feminismo e Erro de Informação
EEB Padre Anchieta	26 estudantes do 2º Ano	9 (M) 17 (F)	Mobilização estudantil Política, Feminismo e Erro de Informação
EEB Aderbal Ramos da Silva	28 estudantes do 3º Ano	11 (M) 17 (F)	Feminismo, Racismo, Política e Erro de Informação
EEB Dayse W. Salles	11 estudantes do 2º Ano	4 (M) 7 (F)	Feminismo, Racismo, Política e Erro de Informação
EEB Nereu Ramos	30 estudantes do 2º Ano	14 (M) 16 (F)	Racismo, Feminismo, Suicídio e Erro de Informação
EEB Professora Maria José Barbosa Vieira	106 estudantes do 3º Ano	42 (M) 64 (F)	Questões de gênero, Racismo, Política e Desigualdade Social
EEB Governador Ivo Silveira	89 estudantes do 2º Ano	40 (M) 49 (F)	Questões de gênero, Saúde mental, Política e Violência
TOTAIS	330 estudantes	140 (M) 190 (F)	

Tabela 1: Escolas Participantes do projeto de extensão do objETHOS/UFSC

Semestralmente, são quatro encontros de duas horas/aula, sempre na última semana de cada mês, totalizando oito horas/aula. O projeto, deste modo, se incorpora às atividades letivas e pedagógicas normais de cada escola. No primeiro encontro, apresenta-se um tema para debate, adequado à conjuntura, buscando o que de mais relevante tem sido objeto de discussão pública no momento – por exemplo, questões de gênero, racismo, erro de informação – e exibe-se um vídeo de oito a dez minutos com depoimentos de variadas fontes, incluindo especialistas. Em seguida, abre-se o debate, que costuma ter intensa participação das turmas. Exibem-se também imagens de notícias nos portais, mostrando exemplos de cobertura de fatos relativos ao tema pela mídia, tanto local quanto nacional, e retoma-se o debate com os estudantes, buscando uma síntese final que aponte para a próxima atividade, no mês seguinte. No primeiro encontro, aplica-se um questionário para verificar temas e noções sobre jornalismo e hábito de consumo de informação jornalística. No último encontro, aplica-se um questionário de avaliação das atividades.

Como era previsível, apenas uma minoria dos jovens dessas escolas lê jornais em papel (5%). A maioria acessa notícias pela internet/mídias sociais (58,64%) ou pela TV (27,77%), conforme os dados descritos na Figura 2:

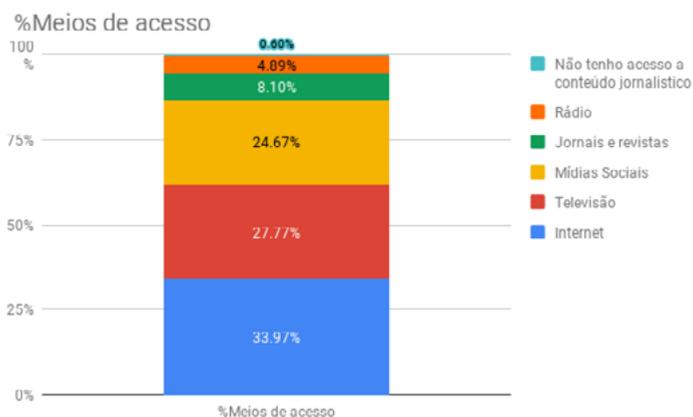


Figura 2: Meios de acesso a Informações Jornalísticas

A diversidade dos temas para debate, indicados de forma espontânea pelos próprios alunos e alunas, também espelha o universo de interesses e a diversidade cultural presente no ambiente das escolas públicas

da região. Os dados da Figura 3, abaixo, explicitam essa questão captada pelo primeiro questionário aplicado em sala de aula – prospecção de temas, interesses e percepções sobre jornalismo – no primeiro encontro. Do ponto de vista metodológico, buscou-se um maior vínculo dos estudantes aos debates suscitados nas rodas de conversa, uma vez que as temáticas atendiam a suas expectativas e escolhas originais.



Figura 3: Principais temas escolhidos pelos estudantes de escolas públicas

Observe-se que lideram a lista de escolhas dos estudantes os temas política, feminismo, erro de informação jornalística, racismo e questões de gênero. Para todos estes temas, a equipe produziu um material audiovisual, ouvindo pesquisadores, lideranças de movimentos sociais e profissionais do jornalismo.

Por último, vale destacar também a percepção espontânea desses jovens estudantes sobre o jornalismo. À pergunta qualitativa “na sua opinião o que é jornalismo?”, coletamos respostas bastante sofisticadas, a seguir:

- é o meio mais importante de comunicação, é a forma mais importante de sabermos o que se passa pelo mundo (ou quase);
- é tudo aquilo que passa informação, algo que está presente 24 horas por dia. É em si a pesquisa do mundo, do povo em si;
- jornalismo na sua teoria deveria ser para nos passar a verdade sobre os fatos, mas nem sempre é assim;
- é uma área que estuda e divulga os fatos, com o objetivo que os mesmos sejam esclarecidos;

- é uma tentativa de relatar um acontecimento, mas às vezes é contado de forma distorcida;
- é uma forma de mostrar os fatos que ocorrem no mundo impondo sua forma de pensar, fazendo com que quem veja acredite naquilo;
- é uma forma de mostrar opinião, manter a população informada, porém muitas vezes só é mostrado coisas distorcidas;
- é um espaço que tem na sociedade para expor notícias, sendo elas boas ou ruins, também para falar de temas que estão sendo debatidos etc. [percepções de jovens estudantes (15 a 18 anos) de escolas públicas de ensino médio, em Florianópolis/SC].

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está fechando seu segundo ano de desenvolvimento. Ainda é cedo para aferir os resultados, mas só as respostas ao questionário sobre o que é jornalismo revela uma percepção aguçada sobre essa atividade. As rodas de conversa são conduzidas com base no conceito de diálogo em Paulo Freire (citado em Lima, 2011, p. 90) – “um devotamento permanente à causa da transformação da realidade”, que “não pode se deixar aprisionar por qualquer relação de antagonismo” –, partindo do pressuposto de que estes jovens já têm uma noção geral do que seja notícia e jornalismo. O objetivo é despertar neles o olhar crítico, a partir de comentários e exemplos de enquadramento e narrativa sobre os temas que, por indicação da maioria, lhes interessam.

É importante registrar que o objetivo geral do projeto é contribuir para a formação cidadã dos estudantes, sensibilizando-os a desenvolver o seu próprio senso crítico frente ao universo de representação das informações jornalísticas, discutindo mais objetivamente o papel da imprensa nas disputas em torno da opinião pública e das pessoas, individualmente. Nesse sentido, os pesquisadores do Observatório da Ética Jornalística (objETHOS), mestrandos e doutorandos do PPGJOR/UFSC, compartilham os conhecimentos produzidos no grupo de pesquisa, bem como os artigos de crítica de mídia publicados semanalmente no site do projeto (<https://objethos.wordpress.com/>).

Talvez seja necessário fazer uma pesquisa, mais adiante, com estes mesmos estudantes, depois que eles porventura estiverem no ensino superior, para checar se o projeto contribuiu para a formação crítica ou, pelo

menos, para a necessidade de cada um desenvolver um olhar crítico para o consumo de notícias. O ideal seria acompanhar as turmas durante todo o ano letivo e fazer uma avaliação quanti/quali, através de um bom questionário, que pudesse avaliar a eficácia ou não dessa tentativa de contribuir para a formação cidadã deles.

Apostamos na perspectiva da pesquisadora Claire Wardle (citada em Pimenta, 2017): “mesmo se as escolas comessem hoje a ensinar as crianças sobre desinformação, o resultado só apareceria daqui a 20 anos. Ainda assim, esta é uma tarefa urgente”.

Exatamente porque uma aula é uma semente que se planta na cabeça do aluno e vai desabrochar muito tempo depois, às vezes nas condições mais inesperadas. Se, além do mais, sabemos que este projeto de educação para a mídia não é uma palestra, mas uma abertura para o diálogo, podemos apostar que o esforço, mesmo sem a certeza dos resultados, vale a pena.

REFERÊNCIAS

- Bezerra, A. C., Schneider, M. & Brisola, A. (2017). Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para a competência crítica em informação. *Informação & Sociedade*, 27(1), 7-16. Retirado de <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/31114>
- Cornog, E. (2005, 23 de fevereiro). Let's blame the readers. Is it possible to do great journalism if the public does not care? [Post em blogue]. Retirado de <http://kurtrudder.blogspot.com/2005/02/lets-blame-readers-is-it-possible-to.html>
- Fillion, R. M. (2018). Fighting the reality of deepfakes. *NiemanLab*. Retirado de <https://www.niemanlab.org/2018/12/fighting-the-reality-of-deepfakes/>
- Fontanille, J. (2017, abril). *Discursos, mídias, práticas e regimes de crença*. Conferência proferida no V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Semióticos, Niterói.
- Lima, V. A. (2011). *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. São Paulo/Brasília: Fundação Perseu Abramo/EdUnB.
- Lisboa, S. & Benetti, M. (2016). O jornalismo como crença verdadeira justificada. *Brazilian Journalism Research*, 11(2), 10-29. <https://doi.org/10.25200/BJR.v11n2.2015.664>

- Mick, J. (2018, novembro). *Credibilidade jornalística*. Conferência proferida no Seminário Internacional Mídia, Política e Credibilidade da Informação Jornalística, Florianópolis.
- Mick, J. & Tavares, L. M. (2017). Governance of Journalism and Alternatives to the Crisis. *Brazilian Journalism Research*, 13(2), 114-138. <https://doi.org/10.25200/BJR.v13n2.2017.948>
- Moretzsohn, S. (2006). 'Citizen Journalism' and the Myth of Redemptive Technology. *Brazilian Journalism Research*, 2(2), 29-46. <https://doi.org/10.25200/BJR.v2n2.2006.81>
- Moretzsohn, S. D. (no prelo). O joio, o trigo, os filtros e as bolhas: uma discussão sobre *fake news*, jornalismo, credibilidade e afetos no tempo das redes. *Brazilian Journalism Research*.
- Pimenta, A. (2017, 14 de novembro). Claire Wardle: combater a desinformação é como varrer as ruas. *Observatório da Imprensa*. Retirado de <http://observatoriodaimprensa.com.br/credibilidade/claire-wardle-combater-desinformacao-e-como-varrer-as-ruas/>
- Sant'Anna, S. (2007). *50 Contos e 3 novelas de Sérgio Sant'Anna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schneider, M. (2015). *A dialética do gosto. Informação, música e política*. Rio de Janeiro: Circuito/Faperj.
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* (Council of Europe report DGI[2017]09). Retirado de <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>

Citação:

Lima, S. P. & Moretzsohn, S. D. (2019). Educação midiática e *fake news*: reflexões preliminares sobre um projeto do Observatório de Ética Jornalística (objETHOS). In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 176-187). Braga: CECS.

ESTRELLA LUNA MUÑOZ

estrella.luna.m@gmail.com

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE LISBOA, PORTUGAL

DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTEGRAÇÃO SOCIAL – COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS NO TRABALHO DOS JOVENS COM OS *MEDIA*

RESUMO

O objetivo deste projeto é criar uma proposta de alfabetização mediática, informacional e de integração social, com jovens de um meio multicultural em situação de exclusão social para implementar em ambientes de aprendizagem não formais. Partiu-se de atividades de diálogo, expressão e comunicação, as quais consistiram na criação de vídeos, entrevistas com a comunidade, notícias, reportagens, cartografias, dinâmicas de grupo, animações digitais, revistas e debates. Sempre esteve presente a temática do eu e do outro para compreender, aprender e respeitar em conjunto as diferenças multiculturais, falar sobre os problemas de exclusão ou de integração que existem, criar diálogo e, assim, promover a interculturalidade para poder ser a base de mudanças sociais. Através da abordagem metodológica de Investigação Ação Participativa e com base na Teoria da Atividade como referencial teórico, o campo empírico do estudo foram 20 jovens entre os 14 e os 18 anos de idade da cidade da Amadora em Portugal, provenientes de famílias de Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde e Guiné. Ao ser um estudo qualitativo, para a recolha e análise de dados foram utilizadas entrevistas individuais e de *focus group*, produtos produzidos pelos jovens, sessões de debates, notas de campo e relatórios pelos mediadores. Este estudo visa uma aprendizagem coletiva e significativa dos jovens, para os ajudar no desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI e a ter sempre presente a ética, a sociedade e o uso e criação dos *media* com diálogo.

PALAVRAS-CHAVE

interculturalidade; integração social; jovens; literacia mediática e informacional

1. AMBIENTES VULNERÁVEIS, NECESSIDADES E ALTERNATIVAS

Atualmente, os jovens têm a possibilidade de estar conectados à internet, aprender e estudar a qualquer hora ou lugar. Mas o que acontece com as comunidades e ambientes com poucos recursos tecnológicos ou que estão em risco de exclusão social, educativa ou digital? Em janeiro de 2019, no Global Digital Yearbook (2019) mostraram que 4.388 milhões de pessoas eram usuários ativos da internet, dos quais correspondem a 57% da população total (7.676 milhões de pessoas). Da população mundial, 43% não têm acesso à internet, o que é uma percentagem muito alta.

Ao serem consideradas as necessidades básicas a saúde, a educação e o saneamento público como as prioridades para pessoas em situação de pobreza ou de baixos recursos, o acesso à tecnologia ou à internet não é uma prioridade. A exclusão social sempre esteve relacionada à pobreza, à migração e à vulnerabilidade, resultado de problemas sociais, culturais, económicos e políticos de uma localidade, comunidade, cidade ou país específico. Muitos projetos de inclusão digital em setores vulneráveis fracassaram porque alguns deles só estão focados em criar infraestrutura tecnológica sem ter em conta programas de atualização e flexibilização com referenciais aos interesses e às necessidades da população. Como referem Wagner e Kozma (2003), o principal problema na literacia informática é a qualidade dos programas na sua relação com as necessidades das pessoas. Assim, qualquer projeto de inclusão digital deve ser integrado junto com as necessidades, os problemas sociais, as barreiras, os tipos de exclusão e vulnerabilidade que a população tem. E também em vez de levar uma infraestrutura tecnológica aos locais vulneráveis em ambientes com exclusão social e digital, seria necessário implementar uma alfabetização mediática e informacional (UNESCO, 2013), que implica o empoderamento dos cidadãos para o uso, o entendimento, a avaliação e a análise do conteúdo informativo e dos meios de comunicação e informação.

Um cidadão de nível económico médio ou alto pode ter alternativas de seleção na sua educação, mas para aqueles com poucos recursos torna-se mais difícil. São estas razões pelas quais é importante gerar ações em ambientes de aprendizagem não formais, porque esses lugares vulneráveis podem ser os únicos ou os poucos espaços onde podem existir e desenvolver atividades de aprendizagem. É aqui que perguntamos como se pode chegar nesses ambientes vulneráveis para promover com os jovens não apenas uma alfabetização mediática e informacional, mas também uma integração social e um diálogo intercultural para gerar respeito, comunicação, diálogo, aceitação e adaptabilidade nas diferenças culturais?

2. DIÁLOGO, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO PARA UMA INTERCULTURALIDADE

É necessário gerar um diálogo intercultural e integração social na atual diversidade cultural. Cultura é o conjunto de todos os traços, simbologias ou ideias que certos grupos compartilham; atualmente com os movimentos migratórios, há uma grande diversidade cultural, seja pela religião, etnia, género, maneira de pensar, crenças, tradições e/ou costumes. A integração social é um processo para manter relações sociais pacíficas, que envolve comunicação, diálogo, empatia, assertividade, respeito e aceitação pelas diferenças multiculturais:

O objetivo da integração social é criar “uma sociedade para todos”, na qual todo indivíduo, cada um com direitos e responsabilidades, tem um papel ativo a desempenhar. Uma sociedade inclusiva deve basear-se no respeito por todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e necessidades especiais de grupos vulneráveis e desfavorecidos, participação democrática e Estado de Direito. (United Nations, 1996, p. 65)

Este projeto enfrenta os problemas do nosso contexto global comum. Vivemos numa sociedade globalizada, com grandes fluxos migratórios e num ambiente multicultural, onde em alguns países fazem falta programas ou estratégias de integração social eficazes. O ambiente multicultural de uma cidade nem sempre significa que haja uma integração das suas diversas populações; é aqui que nascem muitos dos conflitos de aceitação do outro, seja pela religião, cultura, nacionalidade, orientação sexual ou aparência física, a causa pela falta de comunicação e diálogo entre as mesmas.

A multiculturalidade é a diversidade cultural que existe num determinado meio, onde a interculturalidade e a interação é gerada a partir desta multiculturalidade. Interculturalidade é envolver relações entre as diferenças culturais, criar uma troca de comunicação, diálogo e pluralismo com respeito como nas definições antes referidas. A comunicação é a troca de informações entre remetentes e recetores, é uma ou várias formas de interação e transmissão de mensagens de forma eficaz, na qual se gera e se trabalha principalmente uma empatia e assertividade entre os participantes. O diálogo é uma forma de comunicação entre duas ou mais pessoas, é respeitar as opiniões do outro e ser capaz de ter uma comunicação e interação, apesar das diferenças. O diálogo é um promotor para evitar o conflito, a intolerância e a violência. Leva também a um pluralismo, no qual vários grupos sociais podem viver uma vida democrática a partir da

participação, aceitação e reconhecimento das diferentes formas de pensamentos existentes.

A maneira de comunicarmos pode gerar conflitos ou impedi-los. A violência diante das diferenças culturais, da radicalização, da intolerância e do discurso do ódio está cada vez mais presente, “os deslocamentos globais causados por conflitos, situações de violência generalizada, e outros fatores têm atingido o nível máximo histórico” (OIM, 2018, p. 47). Independentemente da origem ou do objetivo das agressões e dos discursos de ódio, seja por interesses económicos, políticos ou de poder, estes cada vez estão mais presentes nos meios de comunicação e informação, o que faz com que os pensamentos negativos e de medo sejam massivamente disseminados e espalhados pela rede.

Se a forma de expressão dos cidadãos e dos governantes é negativa, isso faz com que a interação entre pessoas de diferentes culturas seja também negativa, o que produz uma das causas de guerras entre comunidades, segregação de grupos minoritários, geração de mais violência ou indiferença. É necessária solidariedade, uma visão positiva sobre a diversidade cultural. Ao conhecer as diferenças e também os pontos em comum entre as culturas, pode existir um diálogo e uma comunicação com o outro com respeito e tolerância.

A UNESCO (2009) propõe quatro diretrizes dentro do guia da política intercultural: facilitar as interações culturais; desmascarar os estereótipos culturais e a intolerância; promover uma narrativa comum; promover a liberdade de expressão para perseverar a diversidade cultural. Estas diretrizes sinalizam as principais necessidades das interações culturais que têm de ser desenvolvidas também com os jovens, para promover o respeito, uma liberdade de expressão e uma interculturalidade.

A interculturalidade é uma das principais necessidades atuais; não estamos integrados, ainda existem muitas fronteiras e barreiras sociais conosco e com os outros. Apesar dos grandes esforços para combater estes problemas, ainda vivemos com grandes diferenças provocados pela exclusão social, gerando desigualdade, radicalização, intolerância e a não aceitação do outro nem do diferente.

É necessário ter em mente que a dinâmica da globalização deve ser combinada com as da interculturalidade, que o aprimoramento das competências dos *media* deve incluir atitudes favoráveis em relação à tolerância e à compreensão da diversidade e que a liberdade de expressão deve crescer ao lado de um senso de responsabilidade universal.

A perspetiva de uma homogeneização de identidades deve ser substituída por uma responsabilidade de sustentar a diversidade. (Pérez Tornero & Varis, 2010, p. 124)

Com este projeto mostra-se que é possível viver juntos mesmo com as nossas diferenças. O facto de trabalhar a interculturalidade através do diálogo, sobre as problemáticas que existem no bairro ou na comunidade, mesmas as que são reflexo dos problemas mundiais, compartilhar os pontos de vista dos jovens e encontrar de forma coletiva novas formas criativas para mostrar e tornar visível estes problemas, foram essenciais para trabalhar os valores de respeito, de aceitação e de escuta.

3. METODOLOGIA, PARTICIPAÇÃO E AÇÕES NO ESPAÇO COMUM

O grupo de estudo foi composto por 20 jovens entre 14 e 18 anos, provenientes de famílias de Portugal, Brasil e de PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), como Angola, Cabo Verde e Guiné. Durante o período de três meses (entre janeiro e abril de 2018), as atividades foram desenvolvidas fora do horário escolar, pelo que a participação no projeto foi voluntária para os jovens. Algumas atividades digitais onde foram usados os computadores fizeram-se nas aulas de informática da Escola Secundária da Seomara da Costa Primo, que foi o principal parceiro participante no projeto, pois os jovens envolvidos eram estudantes desta escola. Uma outra parte das atividades foi realizada na rua e nas áreas comuns da localidade da Amadora, em Portugal, caracterizada por ter uma população multicultural, além de ser considerada uma zona com alguns bairros problemáticos e de baixos recursos económicos.

Através da abordagem metodológica Investigação Ação Participativa (IAP) baseada na participação e investigação com os membros de uma comunidade (Kemmis & McTaggart, 2007), procurou-se identificar e fortalecer as estruturas sociais, processos e aprendizagens com os participantes do contexto. Incentivou-se assim a construção e integração do conhecimento e a troca de ações entre todos os participantes e colaboradores do processo de ação, resultando num processo colaborativo tanto no delineamento, na fase de investigação, na fase de análise dos dados e na implementação do projeto. Neste estudo investigou-se (Investigação) uma determinada ação (Ação) e a experiência coletiva gerada a partir da participação (Participativa) dos membros de um contexto específico e as suas relações com o seu quotidiano. Assim *planejou-se, agiu-se, observou-se e refletiu-se* de forma

cíclica e transformadora, com base na espiral dos ciclos autorreflexivos que compõem a metodologia do IAP em relação ao andamento de intervenção e interação direta com os participantes.

Ao ser um estudo qualitativo, foram usados como recursos instrumentais três guiões previamente revistos por especialistas, um guião para a observação durante a implementação do projeto, um para as entrevistas dos mediadores e outro para as entrevistas de *focus group* para os jovens. Os recursos usados para a coleta e análise de dados foram 32 relatórios dos mediadores e do pesquisador, 17 notas de campo do diário de pesquisa, quatro entrevistas a mediadores, oito entrevistas com grupos focalizados, cinco sessões de debate e 28 produtos feitos pelo grupo, com um total de 94 elementos analisados com o programa NVivo.

A Teoria da Atividade (Engeström, 2009) foi usada para a análise da aprendizagem, onde um dos objetivos foi compreender e analisar como as atividades humanas são determinadas por um conjunto de fenómenos sociais, compostos pelas regras, pelas ações e pelos indivíduos da sua comunidade. Desta forma, foram analisadas as relações entre os indivíduos de uma comunidade para um diálogo intercultural e uma integração social com o uso, análise e criação participativa dos meios informativos e mediáticos. Foi feita também uma análise das dinâmicas implementadas, tendo como resultado um conjunto de aprendizagens e transformações que eles adquiriram e não tinham inicialmente. Em relação à dimensão política, os participantes obtiveram maior capacidade de intervenção, participação e transformação a partir da aprendizagem gerada, o que reforçou a consciência social e cultural, o respeito e a identificação dos participantes do projeto e também dos integrantes da sua comunidade.

A partir do uso desta metodologia e no percurso da pesquisa foram desenvolvidas várias questões:

- como é que se pode criar uma alfabetização mediática e informacional e uma integração apesar das nossas diferenças culturais?;
- de que maneira os jovens em ambientes de aprendizagem não formal, a partir da criação dos *media* podem desenvolver um diálogo intercultural?;
- quais são as preocupações, interesses e necessidades dos jovens?

A partir destas questões e do estudo da investigação, ação e participação baseados na experiência coletiva gerada pelos participantes, foi feita uma reformulação e uma reconstrução do que poderiam ser outros tipos

de práticas sociais mais integradoras, onde os jovens pudessem desenvolver uma nova forma de estar onde irão criar um diálogo intercultural e uma integração social do trabalho com os *media*. Ações de que também os mediadores, os professores comunitários ou as escolas podem fazer uso com as devidas adaptações em relação às necessidades de cada contexto como é mostrado no esquema metodológico da Figura 1.

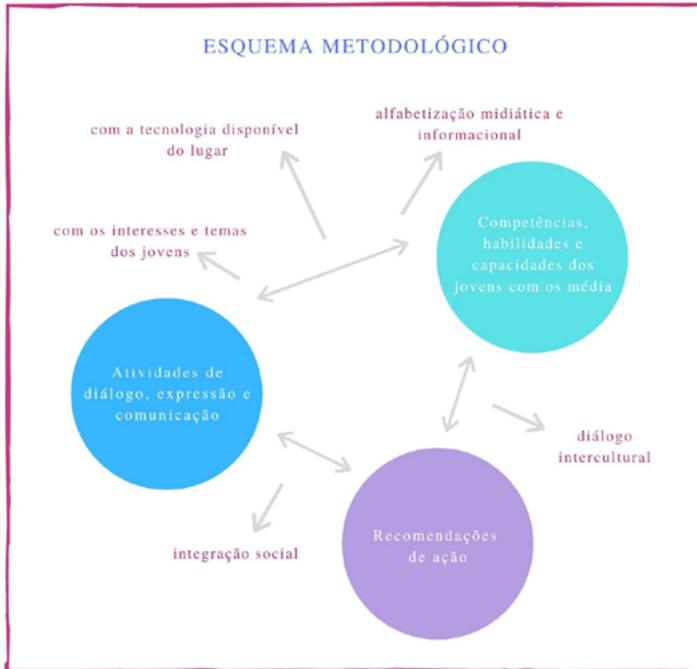


Figura 1: Esquema metodológico para o trabalho dos jovens com os *media*

A partir do conjunto das cinco atividades de diálogo, da expressão e da comunicação (Figura 2), junto com as recomendações de ação (Figura 4), podem ser desenvolvidas competências, habilidades e capacidades (Figura 3) para o trabalho dos jovens com os *media*. Estas ações podem também desenvolver a alfabetização mediática e informacional, o diálogo intercultural e a integração social em ambientes vulneráveis, sempre com a tecnologia básica do lugar e os interesses e necessidades dos participantes.

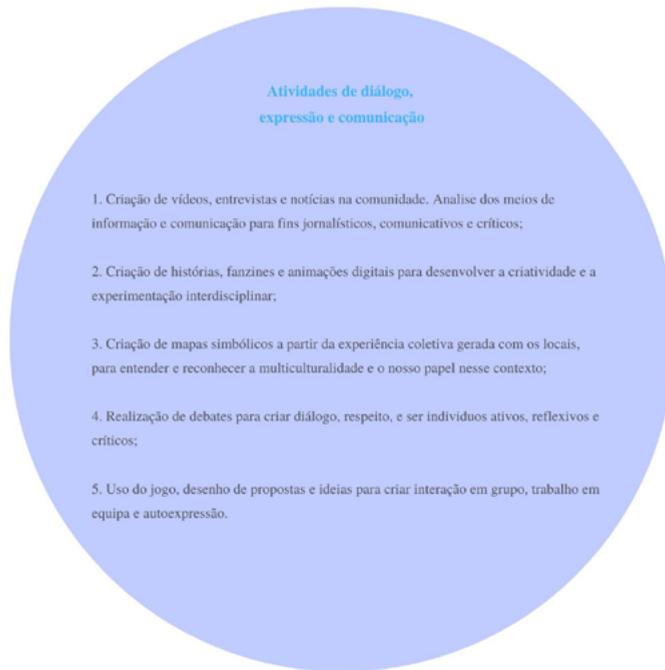


Figura 2: Esquema de atividades e uso de elementos do trabalho com os jovens

A partir do diálogo, da expressão e da comunicação foram desenvolvidas cinco atividades principais (Figura 2). Cada atividade foi desenvolvida durante várias sessões em relação às necessidades do tempo e dos projetos feitos pelos jovens. Foi mostrado, como todos podem criar e atuar em qualquer momento e em qualquer lugar através dos *media*, por isso as atividades realizadas foram sempre com a tecnologia básica que eles já tinham, como um telemóvel, alguns tablets ou câmaras. Eles aprenderam pela prática e, mais do que trabalhar com os *media* e com a técnica, é importante serem críticos e ativos nos processos de análise e criação de informações.

O diálogo e os debates foram ações essenciais para este efeito e o ponto de partida do conjunto do projeto. Trabalhar a autoexpressão e a análise crítica serviu de base para desenvolver com a tecnologia os temas de interesse e os problemas que vivem e têm na sua vida, como: a discriminação, a violência doméstica, a homossexualidade, as fronteiras sociais e culturais, os problemas dos imigrantes, o desemprego, a pobreza infantil, as notícias falsas e os perigos da internet para as crianças.

O facto de enfrentar os problemas reais, não os esconder, falar e ouvir os seus interesses para mostrar e propor soluções e procurar conselhos, incentiva os jovens na expressão, no diálogo e na troca de forma coletiva de diferentes pontos de vista.

Como lhes foi permitido falar de temas que eles escolheram, que lhes interessavam e que normalmente a escola não fala deles, eu acho que eles estiveram interessados (...) eles sentiram que a escola estava perto deles num projeto destes. (Comentário numa das entrevistas das mediadoras do projeto)

Estes temas foram desenvolvidos de forma livre pelos jovens na criação de vídeos, entrevistas e animações artísticas, sempre construídos e criados em grupo e com a participação dos atores do seu quotidiano.

Através da aquisição de ferramentas de convivência e comunicação, o trabalho com a multiculturalidade e as preocupações sociais e culturais que os jovens têm resulta numa forte base para gerar integração social e um diálogo intercultural, onde o uso da tecnologia pode ser utilizado como ferramenta de mudança social.

4. COMPETÊNCIAS DOS JOVENS COM OS MEDIA

Para delimitar as competências necessárias dos jovens com os *media* a partir da investigação realizada, além dos dados resultantes em cada ciclo da espiral dos ciclos autorreflexivos (Kemmis & McTaggart, 2007) foi preciso realizar 21 categorias de análise com as suas subcategorias e níveis. Cada uma conta com as suas características para a análise de cada um dos 94 recursos de dados, como é mostrado na Tabela 1. Na tabela também podemos ver o número de incidências que se referem a cada categoria, incidências feitas pelos jovens, pelos mediadores e pelo pesquisador em cada recurso de coleta de dados.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS E NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS DE CADA CATEGORIA	INCIDÊNCIAS – NÚMERO DE REFERÊNCIAS MENCIONADAS NOS RECURSOS DE ANÁLISE DE DADOS
Alfabetização mediática e informacional	Uso de ferramentas digitais	Saber como trabalhar com tecnologia, uso de aplicativos de edição de vídeo, foto e trabalhar com ferramenta básica de Office.	83
	Compressão, investigação, análise crítico dos <i>media</i>	Saber como investigar e ter autonomia com o uso dos <i>media</i> . Analisar, interpretar, e ter uma crítica reflexiva da informação e os <i>media</i> . Entender as funções dos meios de comunicação e os provedores de informação, assim também das <i>fake news</i> .	45
	Criação e participação dos <i>media</i>	Ter uma participação ativa por meio da criação de informações, recursos audiovisuais e / ou propostas autônomas nos diversos meios de comunicação, ter participação do cidadão no ambiente digital, informativo ou mediático.	52
Integração social	Comunicação / empatia / assertividade	Boa e eficaz interação e aproximação entre os participantes, a comunidade e os mediadores. Empatia e assertividade com a comunidade.	126
	Respeito e aceitação por diferenças multiculturais	Ser tolerante com as diferenças culturais ou ideológicas, gerar respeito pessoal e grupal e pelo contexto. Ter respeito e reconhecer a diversidade da multiculturalidade, de pontos em comum e também diferenças com o outro ou com os outros.	118
	Debate coletivo	Saber debater, apresentar ideias ou opiniões, saber ouvir e respeitar opiniões diferentes.	85
Trabalho em equipa		Colaboração, cooperação em grupo.	88
Motivação		Interesse, perseverança e vontade dos jovens em atividades.	103
Participação ativa		Participação e iniciativa em atividades ativamente e propor coisas.	118
Liberdade de criação		Liberdade para realizar atividades e propostas sem imposição e sem manipulação.	87
Resolução de problemas, autonomia, tomada de decisão		Resolução dos processos de realização das atividades em sua totalidade com determinação, decisão e autonomia.	66

Pensamento crítico e reflexivo		Ser reflexivo, analisar e avaliar com um conhecimento e argumentação sólida.	88
Expressão plástica, artística, corporal		Todas as atividades que têm a ver com arte, desenho, teatro e auto e expressão coletiva.	35
Criatividade		Curiosidade e imaginação, desejo de experimentar. Perda de medo de criar ou errar para gerar coisas ou conhecimentos novos.	66
Expressão pessoal ou coletiva		Saber expressar sentimentos, ideias, opiniões individuais e coletivas. Comunicar com uma ou mais pessoas de maneira simples e equânime.	98
Diversão		Toda aquela atividade lúdica, que foi divertida e que os participantes gostaram.	43
Propor, sugerir, fazer observações		Capacidade de dar sugestões, fazer propostas futuras, observações de atividades ou ações, tanto pelos mediadores quanto pelos jovens participantes.	30
Aprendizagem gerada	Aprendizagem dos jovens	Geração de aprendizagem individual ou coletiva, conhecimento compartilhado e transformação com jovens.	139
	Aprendizagem dos mediadores	Geração de aprendizagem individual ou coletiva, conhecimento compartilhado e transformação com mediadores.	89
Consciência social e cultural		Conhecimento e informação pré-adquirida ou adquirida no contexto das atividades e o que acontece na sua localidade.	47
Interação entre jovens e mediadores		Modo de interação e relacionamento entre os participantes, os jovens e o pesquisador.	31
Número total de Incidências			1637

Tabela 1: Categoria de análise e incidências

Dentro das categorias mais referenciadas destacam-se: as aprendizagens geradas pelos jovens nas atividades voltadas para a inclusão digital; comunicações eficazes e as interações alcançadas; a participação ativa dos jovens; o respeito e aceitação pela multiculturalidade e o seu contexto; motivação, interesse e perseverança; expressão de ideias, pensamentos e opiniões coletivas e individuais que foram surgindo pelos intervenientes. O facto de haver estas categorias de análise em destaque não significou que fossem mais importantes do que as outras categorias. Isto ajudou na observação e na análise detalhada de cada uma das categorias de análise

junto com os processos de implementação e resultados pontuais das atividades, para assim delimitar o potencial de cada atividade tendo em vista a sua implementação futura e também a delimitação das competências a desenvolver.

Depois da análise dos resultados das categorias e das atividades desenvolvidas pelos jovens com a tecnologia e do estudo das referências teóricas sobre esta temática, pode-se concluir uma série de competências, habilidades e capacidades com as linhas de ação dos jovens através da utilização dos *media* (Figura 3).

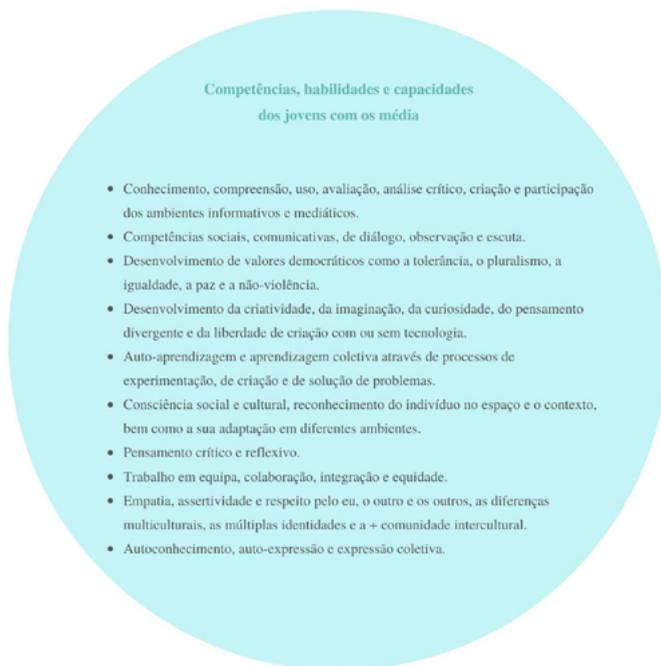


Figura 3: Competências, habilidades e capacidades dos jovens com os *media*

Com base na análise das referências teóricas e documentais e a partir da experiência no campo empírico realizado através das atividades com os jovens e nos resultados obtidos, foram criadas as recomendações de ação mostradas na Figura 4.

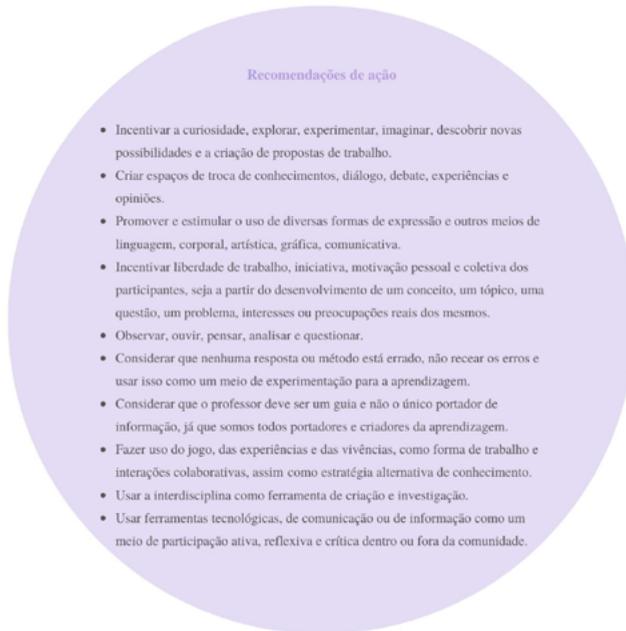


Figura 4: Recomendações de ação

Ao trabalhar e desenvolver ações em relação a categorias e recomendações, é essencial uma integração social e assim uma interculturalidade, apesar das diferenças e das desigualdades que existem. Com o mundo em constante mudança precisamos de cidadãos multiculturais, é necessário que os jovens sejam encaminhados em direções e estratégias de adaptabilidade para a criação de soluções de problemas, criação de alternativas, e estejam preparados para se adaptarem às mudanças que são constantemente geradas no nosso contexto global. Devemos promover atividades para sermos cidadãos digitais, ativos, com pensamento crítico, e criarmos conhecimentos e aprendizagens dentro e fora da escola, com recursos básicos e com espaços comunitários que já existem e assim sermos atores de participação na sociedade.

A partir dos problemas gerados pela globalização e diversidade das identidades atuais questionamos, assim como Touraine (2000), se podemos realmente estar integrados neste mundo de conflito, nesta sociedade cada vez mais dividida? Podemos viver juntos com nossas diferenças e os nossos pontos em comum? Podemos viver na mesma sociedade sem nos ignorarmos ou sem violência?

Todas estas questões fazem-nos refletir sobre os vários fatores condicionantes de uma convivência intercultural. O que realmente precisa de ser feito é transformar as vivências da experiência pessoal e coletiva que temos, apesar das nossas diferenças e pontos em comum; uma mudança onde seja necessário criar ações que possam levar-nos a conhecermos uns aos outros e assim podermos realmente viver juntos. Este seria um dos passos para criar uma integração social.



Figura 5: Notícia feita por dois dos jovens participantes, como conclusão e opinião das atividades

É necessário promover a capacidade do indivíduo em adaptar-se a diferentes contextos sociais e ideológicos, mas com respeito pelos outros, recetividade e, acima de tudo, aprender a escutar. Precisamos de um novo humanismo que defenda uma sociedade mais inclusiva. “O novo humanismo na sociedade da comunicação global deve priorizar um novo senso de respeito pela multiplicidade e diversidade cultural e deve apoiar o desenvolvimento dos *media* com o objetivo de consolidar a nova cultura da paz” (Pérez Tornero & Varis, 2010, p. 25).

É uma prioridade compreender e conhecer o eu, o outro e os outros através da comunicação, do diálogo e do trabalho multicultural para criar a interculturalidade. Conhecer as múltiplas identidades e também sabermos desprendermo-nos das mesmas e dos preconceitos, ajuda-nos a desenvolver competências essenciais para esta era de transformações, desenvolver

um caminho para uma interculturalidade a partir da multiculturalidade. Também participar desde o nosso contexto, ter consciência social e cultural, entender os nossos problemas e dificuldades sociais é a base fundamental para gerar um pensamento crítico. Criar um diálogo entre os jovens com a comunidade é essencial para envolvê-los na sociedade. Construir, desta forma, uma rede de aprendizagem coletiva com a tecnologia é uma chave para gerar mudanças sociais atuais e futuras, bem como desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Book Contemporary Theories of Learning* (pp. 53-73). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Global Digital Yearbook*. (2019). Retirado de <https://wearesocial.com/uk/digital-2019>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 271-330). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- OIM, Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Ginebra: OIM. Retirado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf
- Pérez Tornero, J. M. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscovo: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192134>
- Touraine, A. (2000). *Can we live together? Equality and Difference*. Stanford: Stanford University Press.
- UNESCO. (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755>
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- United Nations. (1996). *Report of the World Summit for Social Development*. Retirado de <https://undocs.org/A/CONF.166/9>

Wagner, D. A. & Kozma, R. (2003). *New technologies for literacy and adult education: A global perspective*. Filadélfia: International Literacy Institute, University of Pennsylvania.

Citação:

Luna Muñoz, E. (2019). Diálogo intercultural e integração social – competências necessárias no trabalho dos jovens com os *media*. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 188-203). Braga: CECS.

JOANA MILLIET

joanamilliet@gmail.com

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO), BRASIL

DISCRICIONARIEDADE DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS MÍDIA-EDUCATIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

A pesquisa "Projetos de Mídia-Educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro" desenvolvida entre 2015 e 2017 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídias (Grupem) da PUC-Rio, em parceria com o Instituto Desiderata e a Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação contou com duas etapas: a primeira, de base quantitativa, teve como foco identificar se, como e com que frequência são desenvolvidas práticas mídia-educativas nas escolas de ensino fundamental e foi realizada através de questionários online enviados para gestores das escolas (Duarte et al., 2016). A segunda etapa, de cunho qualitativo, teve como objetivo compreender mais profundamente o funcionamento das práticas de mídia-educação nas escolas e se deu através de observações em visitas a oito escolas. A presente comunicação apresenta uma análise dos relatórios de campo da etapa qualitativa da pesquisa buscando entender aspectos da implementação das políticas de mídia-educação nessas escolas. O referencial teórico utilizado são as releituras feitas por pesquisadores (Lotta, 2014; Oliveira, 2012; Oliveira, 2017) do trabalho realizado por Michael Lipsky na década de 80 sobre os chamados burocratas de nível de rua, com foco na discricionariedade desses burocratas ao implementarem a política na ponta. A leitura dos documentos que pautam a política de mídia-educação do município do Rio de Janeiro, produzidos há pelo menos 10 anos, apontou a ausência de perspectivas mais recentes do campo, assim como: capacidade de seleção, avaliação e validação de informações; produção e recriação de materiais audiovisuais; habilidades socioemocionais para lidar com as armadilhas do mundo digital como cyberbullying e *fake news* e saber trabalhar de forma colaborativa, responsável e ética, conforme propõe Eshet-Alkalai (2012). Com base na análise dos relatórios de campo constata-se que faltam para os professores referências que coloquem de forma clara e detalhada objetivos e diretrizes para uma política mídia-educativa em consonância com as demandas atuais. Conclui-se que é fundamental que as escolas tenham autonomia para executar a política desde que possuam uma compreensão clara dos seus objetivos e metas; recebam apoio e monitoramento da secretaria de educação; dispõem de recursos materiais e formação adequada para colocá-la em prática.

PALAVRAS-CHAVE

mídia-educação; políticas públicas; implementação; discricionariedade

1. INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é a presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que passaram a desempenhar um papel central nas vidas das pessoas, produzindo transformações em nossos valores e hábitos, impactando as formas como aprendemos e nos relacionamos no mundo atual. Constituindo-se como um ambiente catalizador de mudanças sociais e estruturante dos processos econômicos, políticos e relacionais, as TIC não podem mais ser vistas como simples ferramentas, mas como artefatos culturais, “extensões sensoriais e cognitivas do homem” (Pischetola, 2018, p. 188) que mediam a comunicação e as relações.

Diante dessa realidade, nas últimas décadas, o campo da Educação tem discutido o papel da escola na formação de alunos capazes de se relacionar de forma crítica e criativa com as TIC. Assim, em muitos países do globo, a mídia-educação, enquanto campo teórico e de experiências práticas, está presente não só nas discussões acadêmicas, mas também nas práticas escolares e nas políticas públicas de educação de alguns países.

Entre as redes públicas de educação brasileiras, a rede municipal do Rio de Janeiro é reconhecida por ter implementado políticas de mídia-educação, especialmente pela criação, em 1993, da MultiRio, uma produtora de multimeios vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade (SMERJ). Além disso, documentos oficiais mostram que há na rede municipal do Rio diretrizes para a inserção de mídias nas escolas desde o final dos anos 1980, que foram sendo reformuladas ao longo das décadas, configurando-se como uma política de estado (Duarte, Milliet & Migliora, 2019).

Buscando entender como as práticas de mídia-educação estão sendo desenvolvidas nas escolas cariocas, a pesquisa "Projetos de Mídia-Educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro" teve como objetivo fazer um “levantamento, categorização e análise de projetos de mídia-educação e de práticas mídia-educativas nas escolas” (Duarte et al., 2016, p. 5). Realizada entre 2015 e 2017 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídias (Grupem) da PUC-Rio em parceria com o Instituto Desiderata e a

Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação (SMER)), a pesquisa contou com duas etapas: a primeira, de base quantitativa, teve como foco identificar se, como e com que frequência são desenvolvidas práticas mídia-educativas nas escolas de ensino fundamental. Esta etapa foi realizada através de questionários online enviados para gestores das escolas. A segunda etapa, de cunho qualitativo, teve como objetivo “compreender, mais profundamente, o funcionamento, a estrutura e a organização das práticas de mídia-educação nas escolas municipais” (Duarte et al., 2016, p. 6) e foi realizada através de observações em visitas a oito escolas.

Os resultados da etapa quantitativa, com a expressiva participação de 91% das escolas de ensino fundamental da rede, mostraram que entre as escolas participantes 92% afirmaram possuir práticas mídia-educativas, contudo, nas perguntas subseqüentes muitas escolas negaram a existência de diversas atividades, ou assinalaram que as realizavam em periodicidade muito baixa (Tavares, Duarte & Jordão, 2016). Duarte et al. (2019) analisam esses resultados e apontam que as práticas de análise crítica de conteúdos de mídias estão mais consolidadas na rede municipal do Rio de Janeiro, enquanto as práticas de produção de mídias ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento. Além da precariedade da infraestrutura nas escolas, Duarte et. al. (2019) destacam alguns fatores que podem ser associados à baixa de produção de mídias em contexto escolar: a falta de reconhecimento da sociedade brasileira sobre a importância do letramento digital, “entendido muitas vezes como uma habilidade meramente técnica, que seria desenvolvida ‘naturalmente’ com o uso de mídias digitais” (Duarte et al., 2019, p. 7); a falta de debate público sobre democratização dos meios; a quase inexistência de práticas de produção de mídias nos cursos de formação inicial de professores; o valor menor conferido pelos meios educacionais aos materiais produzidos em outras linguagens que não a escrita.

2. DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO DA SMERJ

A partir dos resultados da pesquisa, Duarte, Milliet e Migliora (no prelo) fizeram uma análise dos documentos norteadores da política educacional da Secretaria Municipal de Educação observando suas fontes de influência, diretrizes e pressupostos e verificaram que as políticas formuladas têm forte influência do debate estabelecido internacionalmente entre

os anos 1980 e 1990 fomentado pela UNESCO, em que o foco maior era a análise crítica de conteúdos veiculados pelas mídias.

Entre os principais documentos que explicitam as políticas públicas de mídia-educação do Rio de Janeiro está o fascículo de atualização do Núcleo Curricular Básico MultiEducação¹ (Secretaria Municipal de Educação, 2005) intitulado *Mídia-Educação*, dedicado especificamente ao tema, com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de práticas mídia-educativas (Duarte et al., no prelo). Outro documento importante é o Plano Municipal de Educação (2008-2018 - Lei nº 4866/08) onde a mídia-educação aparece no capítulo “Temas Básicos da Educação” com páginas dedicadas a um diagnóstico e proposições para a rede. É perceptível a ênfase dada ao tema em ambos os documentos que têm grande importância enquanto norteadores das políticas educativas do município do Rio. A diretriz mais presente nos textos é a da análise crítica das mídias por parte dos alunos e a produção, pela prefeitura, de materiais em diferentes mídias para serem utilizados pelas escolas. Apenas em pequenos trechos dos textos aparece a perspectiva de produção de mídias pelos alunos, hoje considerada fundamental para o campo da mídia-educação. Cabe ressaltar que ambos os documentos foram formulados há pelo menos 10 anos e o campo hoje já apresenta diferentes concepções. Não foram encontrados documentos oficiais mais atualizados que apontassem para perspectivas mais recentes, assim como: capacidade de seleção, avaliação e validação de informações; produção e recriação de materiais audiovisuais; habilidades socioemocionais para lidar com as armadilhas do mundo digital como cyberbullying e *fake news* e saber trabalhar de forma colaborativa, responsável e ética, conforme propõe Eshet-Alkalai (2012).

Uma publicação impressa, produzida pela MultiRio em 2013 e distribuída para as escolas, sistematizou os programas e projetos da rede envolvendo as mídias naquele momento. Além da MultiRio, com a produção de materiais em diferentes plataformas midiáticas voltados para as escolas, dois outros projetos aparecem na publicação, entre eles o projeto “Cineclubes nas Escolas”, que existe desde 2008, mas não consta nos documentos oficiais encontrados que estabelecem as políticas. Gonçalves (2013) em sua pesquisa de mestrado sobre o projeto também relata a dificuldade em encontrar informações públicas sobre a natureza da proposta dos cineclubes na SMERJ. De acordo com o texto da publicação da MultiRio (2013), o projeto engloba três eixos: aquisição de acervo de filmes e livros sobre cinema

¹ Em 1996, a SMERJ publicou o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, que sistematizava diretrizes curriculares básicas para as escolas (Secretaria Municipal de Educação, 1996).

e equipamentos; formação de alunos e professores (através de cursos, oficinas e seminários) e ação cineclubista na escola (que inclui exibição e produção audiovisual na escola). O projeto tem ainda como premissa estimular que os alunos protagonizem iniciativas que acontecem nos cineclubes incluindo a organização das sessões.

3. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO EM CINCO ESCOLAS CARIOCAS

Partindo do panorama das práticas de mídia-educação das escolas municipais do Rio de Janeiro apresentado pelos resultados da etapa quantitativa da pesquisa, este artigo tem como objetivo olhar para a implementação dessa política nas escolas, com base na análise dos relatórios produzidos pelos pesquisadores durante a etapa qualitativa da pesquisa. O referencial teórico utilizado para esta análise partirá do trabalho realizado por Lipsky na década de 80 sobre os chamados burocratas de nível de rua, através das releituras feitas por pesquisadores brasileiros (Lotta, 2014; Oliveira, 2012; Oliveira, 2017) que usaram esse referencial para análises sobre implementação de políticas nas áreas da saúde, segurança pública e educação.

A literatura sobre análise de políticas públicas apresenta o processo da política dividido em etapas ou fases e para cada uma delas há diferentes correntes teóricas. Lotta (2014) define assim cada fase:

Agenda (quando são decididos os assuntos que serão trazidos e debatidos na esfera pública) (Kingdon, 1995); formulação (quando são especificadas as alternativas e elaborados os planos de ação) (Souza, 2006); implementação (quando as políticas são colocadas em prática) (Barrett, 2004), e avaliação (quando são verificados os resultados das políticas implementadas, comparando-se com as especificações formuladas) (Lotta, 1990). (Lotta, 2014, p. 189)

Nesse âmbito, a análise sobre a implementação insere-se nessa visão das políticas divididas em fases, no entanto muitos autores enfatizam que as fases não têm uma delimitação rígida e muitas vezes se sobrepõem. Oliveira (2017) discute o enfoque dos estudos sobre análise de políticas que, segundo a autora, visavam anteriormente os processos de decisão e formulação das políticas, sendo a implementação vista como uma execução técnica de diretrizes criadas na etapa da formulação.

Contudo, as abordagens com foco na implementação não buscam questionar se a política está sendo implementada conforme foi formulada, mas sim como ocorre esse processo, os elementos que influenciam a ação e o comportamento das pessoas que colocam em prática a política (Lotta, 2014). Assim, o foco está nos chamados burocratas de nível de rua, nesse caso professores e diretores das escolas, que estão imersos em relações de poder e buscam proteger seus valores e interesses (Oliveira, 2017). O olhar recai sobre como interagem com os usuários da política, como as normas são vivenciadas por eles, que liberdade possuem para agir conforme suas preferências ou que pressões e limitações sofrem no dia a dia (Oliveira, 2012).

Os pesquisadores que realizaram o trabalho de campo durante a etapa qualitativa da pesquisa² fizeram em média oito visitas de seis horas de duração cada, ao longo de quatro meses para acompanhamento, observação e registro das práticas e realização de entrevistas com diretores, professores e alunos. Foram elaborados um protocolo de observação e roteiros de entrevistas e produzidos relatórios descritivos para cada uma das escolas. A análise aqui proposta partirá desses relatórios buscando entender como se dá a implementação da política de mídia-educação da SMERJ.

As cinco escolas pesquisadas³, localizadas em diferentes áreas da cidade, eram de segundo segmento (6º ao 9º ano do ensino fundamental), sendo quatro Ginásios Cariocas⁴. De uma maneira geral, uma característica comum observada nessas escolas é que os diretores estão no cargo há bastante tempo, em torno de 20 anos em quatro das cinco escolas pesquisadas, sendo, portanto, um fator importante a ser considerado. Lotta (2014)

² A seleção das escolas foi realizada utilizando-se a síntese Mídiaedu (Duarte et al., 2016), criada na etapa quantitativa da pesquisa, calculada a partir da média aritmética das sínteses de análise crítica, produção, infraestrutura e práticas culturais. A síntese identificou 20 escolas com os maiores valores para uma imersão no campo. Em virtude do tempo e orçamento foram escolhidas oito escolas dessa lista de 20.

³ Durante a etapa qualitativa oito escolas com alto índice Mídiaedu foram visitadas, mas só foram produzidos relatórios sobre seis escolas. Dessas, escolhi para esta análise cinco escolas, por considerar, a partir da leitura dos relatórios, que uma delas apenas tinha como prática recorrente o uso de alguns equipamentos nas aulas. A direção, em conversa com a pesquisadora, argumentou que alguns projetos haviam sido descontinuados, por isso a realidade encontrada era diferente das respostas dadas ao questionário da etapa quantitativa no ano anterior, que tinha dado como resultado um alto índice Mídiaedu para a escola.

⁴ Projeto da SMERJ implantado em 2011 em algumas escolas de segundo segmento da rede, com especificidades como horário integral, dedicação exclusiva do corpo docente e uma matriz curricular diferenciada com estudo dirigido e atividades eletivas. De acordo com o site da SMERJ, o programa é sustentado em três eixos – excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios.

diz que os resultados de uma política pública são influenciados pela forma como ela é implementada e pelos diversos fatores que incidem sobre o processo. Outro fato em comum nas cinco escolas é que as práticas mídia-educativas encontradas aconteciam em oficinas realizadas no contraturno. Os quatro Ginásios Cariocas são escolas de tempo integral, onde os alunos na parte da tarde optam entre diferentes eletivas oferecidas. A quinta escola não é de horário integral, mas também oferece oficinas no contraturno para os alunos, inclusive alguns ex-alunos frequentam as oficinas.

4. DISCRICIONARIEDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO

Na teoria de análise de implementação um conceito importante é o de discricionariedade entendida por Lipsky como “a relativa liberdade que esses agentes têm para determinar a natureza, a quantidade e qualidade dos benefícios e das sanções a serem oferecidos pelas suas agências a esses cidadãos” (Oliveira, 2017, p. 60). Sendo assim, a discricionariedade contribui para que esses agentes sejam também criadores das políticas e não apenas executores. A autora destaca ainda que para compreender as práticas discricionárias dos agentes implementadores de uma política é preciso olhar para a estrutura programática, a própria política conforme descrita pelos documentos, o ambiente organizacional em que atuam (as escolas acima descritas) e as relações que os agentes (professores e diretores) estabelecem com os diversos atores no seu interior.

Sobre o ambiente organizacional das escolas pesquisadas, chama a atenção nos relatórios a estrutura dos Ginásios Cariocas:

Destaca-se o fato de ser uma escola de turno único, que atende aos estudantes de 7h30 às 14h30, com todos os professores com 40h semanais, o que favorece o envolvimento dos mesmos no projeto pedagógico da escola, e melhora a relação entre alunos e professores. (relatório escola 4)

Em entrevista, a diretora da escola 5 destaca que as práticas de mídia-educação surgiram junto com a transformação da escola em Ginásio Carioca que proporcionou mais tempo de dedicação e formação dos professores.

As disciplinas eletivas – previstas na estrutura dos Ginásios Cariocas – também são abordadas nos relatórios como sendo um diferencial que favorece o desenvolvimento de práticas mídia-educativas. Na escola

pesquisada que não é Ginásio Carioca, as oficinas também se mostram fundamentais:

Percebemos que o envolvimento dos alunos é genuíno, pois as oficinas ocorrem no contraturno e estão todas sempre cheias. Os estudantes participam das oficinas com interesse e produzem materiais ricos nessas experiências. (relatório escola 2)

Entre os programas de mídia-educação citados nos documentos da SMERJ, os pesquisadores destacaram a existência de cineclubes em quatro das cinco escolas visitadas. Os formatos, no entanto, eram muito diferentes em cada escola. Em algumas aparecia enquanto eletiva como “Cinema e História” ou “Cineliterário”, em outra o filme era exibido em partes na hora do almoço quinzenalmente, já em outra eram exibidas curtas-metragens também no almoço.

Uma das diretrizes da política de cineclubes proposta pela SMERJ, o protagonismo dos alunos, apareceu nas observações dos quatro Ginásios Cariocas. Em alguns casos, os alunos ajudam os professores nas atividades, em outros são os principais responsáveis pelas oficinas. O “Curta no almoço” é dinamizado por 15 alunos que organizam a exibição. Eles arrumam a sala, fazem a distribuição de senhas, ajudam na entrada do público, falam sobre o filme a ser exibido, mas acabam não participando da escolha dos filmes, atividade em que poderiam exercer mais autoria enquanto “protagonistas”:

A escolha dos curtas-metragens nem sempre os alunos conseguem fazer por terem dificuldade de acesso à internet na escola e em casa, e também por não conhecerem muito acervos nesse formato. O professor acaba indicando na maioria das vezes quais serão os curtas exibidos. (relatório escola 4)

Nessa mesma escola a discrecionariade do professor também fica clara no critério de escolha dos alunos monitores do cineclube, diferente das diretrizes propostas pelo projeto:

Muitos alunos apresentaram interesse em ser monitores, no entanto, o professor escolheu como critério para esta decisão a vida acadêmica dos estudantes: só os alunos com notas MB (muito bom) e B (bom) poderiam ser monitores (...) O professor explicou que isso era um combinado com a direção da escola, para estimular que os alunos estudem, e que ele concordava com esta decisão. (relatório escola 4)

Na escola 1, em outros projetos também há a escolha dos alunos “protagonistas” por terem se destacado em suas turmas, em notas e demais produções, mostrando como os valores desses agentes escolares ligados à meritocracia a partir do desempenho escolar também pautam os projetos de mídia-educação. Oliveira (2017) destaca que essas percepções e valores dos agentes não são apenas construções individuais, mas são (re)construídos nas relações nos ambientes institucionais e na própria sociedade, sendo trazidas pelos agentes para dentro das políticas, que são reinterpretadas a partir dessas percepções.

Quanto aos objetivos dos cineclubes também encontramos diferenças a partir dos valores dos professores:

Não vemos filmes “por lazer”. É cinema, mas é aula. Para o filme diversas vezes e vou problematizando. (fala do professor - relatório escola 5)

Neste pequeno relato aparecem diversas concepções ligadas à proposta do projeto: uma é a presença do cinema da escola não por prazer ou entretenimento, ideia que dialoga com as diretrizes propostas pela política. Pischetola (2018), a partir dos resultados de suas pesquisas onde reflete a respeito dos discursos que estão no senso comum sobre as dificuldades de introdução das TIC no cotidiano escolar, relata que um discurso muito comum é o de tornar as aulas mais interessantes. Por trás dessa ideia está a concepção de que as TIC são apenas diversão e prazer, diferente da seriedade do conhecimento científico valorizado pela cultura escolar. Assim, não se considera as TIC enquanto artefatos culturais, que devem ter seus usos discutidos e mediados pela escola.

A outra concepção que aparece na fala do professor é a do cinema enquanto aula e não como fruição estética, conforme consta nas diretrizes da política. Nota-se também o fato do professor parar a exibição. As pesquisadoras relataram que o filme é interrompido diversas vezes pelo professor para ser comentado. “Nos comentários sobre o filme quem fala prioritariamente é o professor, os alunos participam raramente fazendo perguntas ou tecendo observações” (relatório escola 5). Nesse sentido, o texto sobre o projeto do livro da MultiRio (2013) diz que:

Durante a exibição não é aconselhável interromper o filme, rompendo a magia da surpresa, a emoção do compartilhamento da dor e da alegria, da reflexão, da identificação com o personagem ou com a situação. Nada pode atrapalhar ou secundarizar a fruição estética (MultiRio, 2013, p. 83)

Segundo Oliveira (2017), os agentes da política (no caso os professores) passam a enxergar seu trabalho mais em termos relacionais do que “burocrático/legal” nos momentos em que surgem conflitos entre o que é formalmente previsto e suas crenças quanto ao que é melhor para o cidadão em questão (o aluno). Assim realizam julgamentos a partir das relações que estabelecem com os alunos e com os outros colegas de trabalho, criando outras formas de legitimação. “Dentre elas, está o saber pragmático advindo de sua experiência no nível da rua, muitas vezes considerado superior àquele dos formuladores de políticas, que caracterizam como distantes da realidade da linha de frente” (Oliveira, 2017, p. 64).

Assim, na leitura dos relatórios vão transparecendo outras ações discricionárias dos professores e diretores das escolas, onde as crenças e valores dos agentes se tornam mais claras (Oliveira, 2017). Se na etapa quantitativa da pesquisa, a produção de mídias aparece de forma incipiente enquanto resultado para a rede, nas escolas pesquisadas com alto índice *Mídiaedu* os pesquisadores encontraram algumas atividades de produção de mídias, especialmente nas oficinas realizadas no contraturno escolar. Nessas atividades com produção de mídias com os alunos nota-se uma marca comum na discricionariedade dos professores, que compram com verba própria ou emprestam equipamentos para a realização das produções:

Embora a escola tenha oficinas muito boas implantadas, é uma unidade muito carente em termos de equipamentos de mídias. O que esses professores fazem é devido à sua iniciativa e vontade de implementar um trabalho diferenciado (...) A professora de animação traz o seu tablet e o professor de cinema o seu próprio computador e filmadora para as aulas. (relatório escola 2)

Como a internet da escola não funciona bem o professor traz seu modem pessoal de casa e abre os filmes no netflix. Em alguns dias de exibição, usando o computador da escola (que não tem boa placa de vídeo) havia um delay entre a imagem e o som. (relatório escola 4)

São diversos trechos nos relatórios que mostram que mesmo nos Gínásios Cariocas, que possuem maior acesso a equipamentos, ainda assim são insuficientes para o trabalho de produção de mídias, fazendo com que os professores levem seus equipamentos para realizarem as atividades. Lotta (2014) diz ser importante compreender que fatores influenciam a construção das práticas e da interação dos agentes implementadores nos processos de execução. No caso da produção de mídias, a presença de equipamentos

adequados na escola é sem dúvida um fator importante de influência e, como visto, é em grande parte subsidiado pelos próprios agentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um rico material – os relatórios produzidos pelos pesquisadores que foram a campo durante a pesquisa realizada na SMERJ – a proposta de análise usando como referencial teórico a implementação das políticas a partir da discricionariedade dos agentes implementadores constituiu-se, desde o início, um desafio por não ter sido essa a lente teórica utilizada pelos pesquisadores que estiveram no campo. Nesse sentido, essa é a maior limitação desse artigo. A extensão do material também se apresentou como um grande desafio e foi necessário fazer inúmeras escolhas do que seria apresentado nesse texto.

Ainda que nas escolas pesquisadas tenham sido encontradas atividades de produção e análise das mídias, contemplando os dois eixos fundamentais da mídia-educação, algumas recomendações feitas no relatório da etapa quantitativa (Duarte et al., 2016) foram confirmadas após essa análise qualitativa: a necessidade de implantação de programas mais amplos de formação de professores em mídia-educação; a instalação e funcionamento de internet banda larga de alta velocidade em todas as escolas; a disponibilização de equipamentos adequados à produção de mídias com as novas tecnologias digitais.

A leitura dos principais documentos que estabelecem a política de mídia-educação da SMERJ e o olhar para a implementação nas escolas suscitou uma questão que está em consonância com o que dizem os autores que realizaram pesquisas sobre implementação: a falta de clareza dos objetivos contribui para uma dificuldade em avaliar a política. Oliveira (2012) coloca que a ausência de nitidez não é rara na formulação das políticas e assim:

Quando os fins da organização e das políticas são imprecisos, o desempenho como um todo e o do agente não são fáceis de serem aferidos. A política e a escola têm objetivos vagos: assegurar a ordem pública e educar as crianças. Os valores conflitantes numa sociedade muito heterogênea fazem com que haja discordâncias entre os cidadãos acerca da definição de ordem pública e de educação. (Oliveira, 2012, p. 1559)

Nesse sentido percebe-se que os documentos que pautam a política de mídia-educação são poucos, foram produzidos há pelo menos 10 anos e

por isso não estão afinados com as perspectivas postas hoje para o campo. Portanto, faltam para as escolas referências que coloquem de forma clara e detalhada objetivos e diretrizes para a política mídia-educativa hoje. Além disso, não existem outros documentos ou publicações disponíveis na internet que poderiam servir como complemento para esclarecer as formas de se implementar a política. Não estão também previstos nos documentos e nem foram mencionados pelos agentes nos relatórios de campo formas de apoio sistemático e monitoramento por parte da gestão da secretaria aos projetos mídia-educativos realizados nas escolas.

Oliveira (2017) salienta que, além da falta de clareza nos objetivos, a multiplicidade de atores (professores e gestores) e de agências (escolas) envolvidas na implementação da política, e os valores pessoais e intraorganizacionais levam a diferentes interpretações e ações discricionárias na implementação da política no nível da escola. No entanto, a autora alerta que a resposta para esse problema não seria um controle burocrático rígido por parte do agente governamental já que pesquisas demonstram que, quando os burocratas do nível da rua experimentaram uma discricionariedade maior, há uma influência positiva em sua percepção quanto ao valor que aquela política pode ter para o cliente, pois entendem que podem fazer adaptações específicas de acordo com o público-alvo.

Nessa perspectiva conclui-se que é fundamental que as escolas e professores tenham autonomia para executar a política, desde que tenham uma compreensão clara dos seus objetivos e metas; recebam apoio e monitoramento da secretaria; possuam recursos materiais e formação adequada e para colocá-la em prática.

REFERÊNCIAS

- Duarte, R. et al. (2016). *Pesquisa Projetos de Mídia-Educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Retirado de http://www.grupem.pro.br/wp-content/uploads/2018/06/Relatorio_Pesquisa_Midia_Educacao_2015.pdf
- Duarte, R., Milliet, J. & Migliora, R. (no prelo). O ciclo de políticas de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In I. O. Soares; C.E. Viana & J. B. Xavier (Orgs.), *Anuário VIII ABPEducom*.
- Duarte, R., Milliet, J. & Migliora, R. (2019). Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <http://doi.org/10.1590/s1678-4634201945202710>

- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 9, 267-276. <https://doi.org/10.28945/1621>
- Gonçalves, B. M. A. P. (2013). *Cinema, educação e o Cineclube nas Escolas: uma experiência na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23891/23891.PDF>
- Lei nº 4866/08 – Plano Municipal de Educação, de 02 de julho de 2008, Câmara Municipal do Rio de Janeiro.
- Lotta, G. S. (2014). Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 19(65), 186-206. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>
- MultiRio. (2013). *A escola entre mídias: experiências e conquistas*. Rio de Janeiro: MultiRio.
- Oliveira, A. (2012). Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, 46(6), 1551-1573. Retirado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7136/5686>
- Oliveira, M. (2017). *Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discrecionalidade dos agentes implementadores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31758/31758.PDF>
- Pischetola, M. (2018). Cultura Digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. In V. Candau (Org.), *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas* (pp. 186-201). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Secretaria Municipal de Educação. (1996). *Núcleo curricular básico multieducação*. Rio de Janeiro: SME.
- Secretaria Municipal de Educação. (2005). *Núcleo curricular básico multieducação: mídia-educação*. Rio de Janeiro: SME.
- Tavares, M. T., Duarte, R. M. & Jordão, C. (2016). Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13(31), 323-349. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160034>
- Citação:
Milliet, J. (2019). Discrecionalidade dos professores na implementação de políticas mídia-educativas em escolas públicas do Rio de Janeiro. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 204-216). Braga: CECS.

M. ESTHER DEL MORAL PÉREZ & CHRISTIAN RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

emorald@uniovi.es; UO191007@uniovi.es

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y
EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

DIMENSIÓN EDU-COMUNICADORA DE VIDEOJUEGOS BÉLICOS: ESTUDIO DE CASOS

RESUMEN

Los videojuegos bélicos son los productos de ocio digital más exitosos demandados por los jóvenes en la actualidad, y aportan pingües beneficios al sector audiovisual. Este fenómeno divide a la comunidad investigadora, algunos autores remarcan la trivialización con la que abordan la guerra, obviando el sufrimiento humano; e incluso, subrayan su complicidad con la apología de la violencia. Otros resaltan su poder para mostrar conflictos bélicos históricos y reflexionar sobre sus causas y efectos. Sin embargo, el objetivo de esta investigación es indagar sobre las oportunidades educativas que estos artefactos lúdico-comunicadores ofrecen, desde una vertiente axiológica.

La metodología adoptada es de carácter cualitativo, centrada en el estudio de casos, mediante el análisis de contenido de los diez videojuegos bélicos de mayor éxito mundial en la última década. Para ello, se creó un instrumento para medir la potencialidad edu-comunicadora de estos juegos, a partir de dos dimensiones: a) *cognitiva*, como el tratamiento que ofrecen de la guerra, y el enfoque de los conflictos que adoptan; y, b) *actitudinal*, como el grado de empatía que promueven en los jugadores y las emociones que suscitan.

Como resultados cabe mencionarse que la mitad de los videojuegos analizados aborda la guerra como un fenómeno ligado al terrorismo, otros desde una perspectiva histórica, solo uno la recrea fielmente y los demás añaden matices cercanos a la ciencia ficción. Respecto al enfoque adoptado para mostrar los conflictos bélicos, algunos son críticos, algo menos promueven la reflexión y otros enfatizan el entretenimiento. Si bien seis de los videojuegos permiten al jugador experimentar emociones como la tristeza y la angustia y empatizar con las víctimas mostrando atisbos de solidaridad y compasión, cuatro de ellos no lo hacen, al limitarse a favorecer un juego desprovisto de connotaciones éticas.

Se podría afirmar que solo *This War of Mine* presenta cierta potencialidad edu-comunicadora, al propiciar una reflexión sobre la repercusión ética de las guerras y las secuelas que dejan en las víctimas. Sin embargo, se precisan intervenciones educativas – adaptadas a las edades de los sujetos de secundaria – que trascendieran el uso meramente lúdico del juego, para impulsar su pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE

videojuegos bélicos; edu-comunicación; estudio de casos; ética

1. INTRODUCCIÓN

Los videojuegos bélicos son los productos de ocio digital más utilizados por los jóvenes en la actualidad y aportan pingües beneficios al sector audiovisual (AEVI, 2017). Mientras muchos de estos videojuegos utilizan la guerra como mero entretenimiento, otros optan por ahondar más en el conflicto y aportan una visión menos estereotipada de los enfrentamientos, centrándose en las víctimas, invitando a reflexionar sobre las causas y consecuencias de la guerra y permitiendo al jugador adoptar una perspectiva más crítica (Robinson, 2012).

Dyer-Witthford y De Peuter (2009) critican estos videojuegos por mostrar los conflictos bélicos como prácticas desposeídas de ética que tan solo enfrenta a “buenos” contra “malos”. Sin embargo, Del Corno (2002) y Rockwood y Palmer (2011) los considera una herramienta educativa idónea para mostrar acontecimientos y personajes implicados en contiendas históricas. Asimismo, Sabin (2012), Kapell y Elliott (2013) y García-González (2016) ponen el énfasis en la oportunidad que brindan para reflexionar sobre las causas y consecuencias de las guerras – como las Guerras Mundiales –, subrayando su valor como plataforma edu-comunicadora.

Así, la potencialidad edu-comunicadora de estos juegos puede concretarse a partir de dos dimensiones: a) *cognitiva*, ligada tanto al tratamiento que ofrecen de la guerra como al enfoque que adoptan; y, b) *actitudinal*, relacionada con el grado de empatía que promueven en los jugadores y las emociones que suscitan. En sentido, el presente trabajo se centra en constatar en qué medida constituyen unas herramientas útiles para propiciar un conocimiento más profundo de la realidad de los conflictos bélicos y favorecer una mayor implicación emocional de los jugadores con las víctimas reales.

2. POTENCIALIDAD EDU-COMUNICADORA DE LOS VIDEOJUEGOS BÉLICOS

Los videojuegos bélicos han sido criticados por primar un entretenimiento basado en la violencia gratuita (Abelman, 2006). Navarro (2017) puntualiza que estas herramientas de ocio trivializan la guerra, al proponer al jugador avanzar sembrando muerte a su paso y hacer apología de

la violencia, mostrando la guerra como algo banal, invisibilizando el sufrimiento humano. Por otro lado, Arsenault (2009) subraya la facilidad de estos juegos para mostrar la guerra desde distintos puntos de vista, y dotar de realismo a los personajes, de forma que el jugador empatice con ellos, favoreciendo el pensamiento crítico y permitiendo reflexionar sobre las causas que ocasionan la guerra y las consecuencias que se derivan de ésta.

Fisher (2011) considera que algunos videojuegos relacionados con la IIGM pueden impulsar el acercamiento a temáticas próximas, así como la indagación y la comparación entre lo representado y la realidad histórica, para desmontar mitos o sesgos históricos plasmados en los juegos, desde una perspectiva crítica. En este sentido, la saga *Metal Gear* puede aproximarnos a lo ocurrido en la Guerra Fría (1947-1991) y comprender la economía de la guerra. Otros juegos como *This War of Mine* – a diferencia de *Call of Duty*, donde prima el componente lúdico –, muestran una visión de la guerra alejada del mero entretenimiento, invitando a la reflexión sobre las voces silenciadas de la guerra.

Así pues, esta investigación analiza si una selección de videojuegos bélicos – relevantes en la última década –, pueden considerarse herramientas idóneas en tanto plataformas edu-comunicadoras para desentrañar la cruda realidad de los conflictos bélicos y sensibilizar a los jugadores al respecto. Aquí, se extrapola el término edu-comunicación – en tanto proceso dirigido a dominar y analizar críticamente los lenguajes de los distintos medios para favorecer la comunicación personal, grupal y social (Barbas Coslado, 2012) –, al contexto de los videojuegos para constatar en qué medida pueden ser considerados instrumentos al servicio de la edu-comunicación, cifrada en la oportunidad que presentan para dar a conocer la guerra desde una perspectiva alejada del mero entretenimiento, alentando el análisis crítico y facilitando la empatía con las víctimas.

3. METODOLOGÍA

La investigación de carácter cualitativo, se centra en el estudio de casos, concretamente de tipo incrustado, al abordar de manera detallada el análisis de un número acotado de hechos determinando distintas unidades de análisis, con carácter instrumental puesto que busca recabar ideas en torno a un problema con el fin de establecer o perfeccionar una teoría (Yin, 1994). Concretamente, se analiza el contenido de diez videojuegos bélicos de gran éxito mundial, para determinar su potencialidad edu-comunicadora.

Así, el objetivo se focaliza a indagar sobre el valor edu-comunicador y ético de estos artefactos lúdicos, utilizando un instrumento diseñado *ad hoc*, que contempla dos dimensiones: a) *cognitiva*, al identificar el tratamiento que ofrecen de la guerra, y el enfoque adoptado para representar los conflictos; y, b) *actitudinal*, señalando el grado de empatía que promueven y las emociones que suscitan en los jugadores.

3.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS CASOS

Se han seleccionado diez videojuegos de la última década, teniendo en cuenta que abordaran conflictos bélicos desde distintas perspectivas, mostrando los aspectos menos visibles de la guerra, como la vida de los supervivientes, dilemas morales de los soldados, intereses que alientan las luchas entre pueblos, etc. A continuación, se citan en primer lugar los FPS (*First Person Shooter*), seguidos de los de perspectiva lateral y, finalmente, los TPS (*Third Person Shooter*), identificando su nombre, la empresa (año), tipo de juego y edad según PEGI:

ID1: *Call of Duty Modern Warfare 2*. Activision (2009). Acción (+18)

ID2: *Call of Duty World at War II*. Activision (2017). Acción (+18)

ID3: *Battlefield 1*. Electronic Arts (2016). Acción (+18)

ID4: *This War of Mine*. Deep Silver (2014). Estrategia de supervivencia (+18)

ID5: *Valiant Hearts: The Great War*. Ubisoft (2014). Aventura gráfica (+12)

ID6: *Spec Ops: The Line*. Yager Development (2012). Acción (+18)

ID7: *Metal Gear Solid 4: Guns of patriots*. Konami (2008). Acción (+18)

ID8: *Army of Two*. Electronic Arts (2008). Acción (+18)

ID9: *Tom Clancy's: The Division*. Ubisoft (2016). Acción (+18)

ID10: *Alpha Protocol*. Obsidian Entertainment (2010). Acción (+18)

3.2. INSTRUMENTO

Para determinar la potencialidad edu-comunicadora de estos videojuegos bélicos, entendida como la capacidad que poseen para propiciar un conocimiento más profundo de la realidad de los conflictos bélicos y

favorecer una mayor implicación emocional de los jugadores con las víctimas reales, se ha creado un instrumento *ad hoc*, adaptando las pautas especificadas por Paul y Elder (2005) para analizar el pensamiento crítico. En este caso, se han definido dos dimensiones integradas por diferentes indicadores, como se indica:

a. Dimensión *cognitiva* (DC):

a.1. Tratamiento de la guerra (TG): (simulación de conflictos reales, adaptación histórica, tácticas terroristas, ciencia ficción).

a.2. Enfoque (E): (crítico: cuestiona la guerra; reflexivo: invita a la concienciación; lúdico: mero entretenimiento).

b. Dimensión *actitudinal* (DA):

b.1. Grado de empatía (GE) promovido, medido según una escala tipo Likert (0= nada, 1= poco, 2= bastante, 3= mucho):

- reconocimiento de los sentimientos ajenos;
- solidaridad con las víctimas;
- preocupación y defensa de las víctimas.

b.2. Emociones suscitadas (ES), atendiendo a esta clasificación:

- negativas activas: Odio, venganza, crueldad;
- negativas pasivas: Miedo, tristeza, angustia, impotencia;
- ninguna: Indiferencia, banalización, trivialidad;
- positivas: Esperanza, solidaridad, compasión.

4. RESULTADOS

Tras analizar, desde una perspectiva axiológica, los diez videojuegos bélicos objeto de estudio, se ha determinado su potencialidad edu-comunicadora para abordar la guerra a partir de los indicadores comprendidos en las dimensiones descritas y en función de los criterios plasmados en el instrumento diseñado.

4.1. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS CASOS OBJETO DE ESTUDIO

El juego ID₁ plantea la acción de una célula terrorista que atenta contra la seguridad en occidente. Invita al jugador a reflexionar sobre sus decisiones para acabar con ésta. Apenas suscita empatía con los personajes, pues prima la acción motivada por la venganza y la crueldad sobre la profundidad narrativa.

En ID₂ se plantea una adaptación histórica sobre la II GM, desde un enfoque lúdico sin cuestionamientos éticos, donde el jugador lucha a muerte en el bando americano contra los nazis. No ofrece empatía con los soldados y se muestra indiferente con sus sentimientos.

De forma semejante, ID₃ aborda una adaptación histórica de la I GM desde el punto de vista de cinco víctimas civiles, permitiendo la reflexión del jugador sobre la repercusión de la guerra en sus vidas. Sin embargo, suscita poca empatía al primar la acción directa relegando a los personajes, aunque en algunas ocasiones la destrucción y la muerte provocan tristeza.

Por su parte, ID₄ recrea una ciudad situada por la guerra donde las víctimas tienen que luchar por sobrevivir aun acosta de conductas cuestionables, lo que invita al jugador a analizar críticamente algunas decisiones. Suscita una gran empatía y compasión con los supervivientes al mostrar la tristeza, la impotencia y la angustia a la que se ven sometidos.

En ID₅ se desarrolla una adaptación histórica de la I GM desde puntos de vista de diferentes personas involucradas en la guerra, mostrando de forma crítica el impacto que ésta tiene en las víctimas. Permite al jugador empatizar con ellas en gran medida al plasmar la desolación, tristeza, angustia e impotencia que la guerra les genera.

El ID₆ plantea la acción de soldados americanos que deben salvar un territorio de los embates de un grupo terrorista de Oriente Medio. Cuestiona si los métodos para alcanzar su objetivo son legítimos. Propicia la empatía con los soldados al concienciarles de la barbarie que han protagonizado, y convertirles – a su vez – en víctimas que sufren con angustia e impotencia la crueldad desencadenada de sus enemigos.

Mientras, en el ID₇ se libra una guerra que mezcla elementos reales con toques de ciencia ficción que sirve de excusa para cuestionar críticamente la utilización de los niños soldados y la economía de la guerra. Promueve la empatía y la compasión del jugador al mostrar el miedo y la angustia de las víctimas, e indaga sobre la venganza como motor de sus respuestas.

El ID₈ presenta a dos soldados que han de acabar con una célula terrorista. Su enfoque es meramente lúdico centrado en la acción y los

disparos, donde los personajes son indiferentes ante los sucesos. No genera ninguna empatía al jugador con ellos puesto que se desposee de sentido dramático y axiológico a las situaciones bélicas representadas. No suscita emociones.

De forma similar, el ID9 pone al jugador en la piel de un soldado que ha de eliminar a un grupo terrorista avanzando a través de filas enemigas mediante una acción directa. El enfoque adoptado es de tipo lúdico, no fomenta la empatía con los personajes ni las situaciones que están viviendo al optar por un tratamiento inocuo de la guerra y tampoco suscita emociones.

Finalmente, el ID10 plantea un conflicto donde un agente tiene como misión acabar con el líder de un grupo terrorista. Se plantea una reflexión sobre si el fin justifica los medios utilizados. Sin embargo, no suscita empatía con víctimas pues solo ofrece la visión de los protagonistas impulsados por la venganza y la crueldad en las acciones que llevan a cabo.

Así, tras la identificación de cada juego respecto a los indicadores relativos a las dimensiones establecidas, a continuación, se procede a valorar la selección realizada de forma global.

4.2. ANÁLISIS GENERAL RESPECTO A LA DIMENSIÓN COGNITIVA

Esta selección de videojuegos bélicos ofrece un conocimiento de la guerra condicionado al tratamiento de la misma y al enfoque priorizado. Así, se observa que la mitad de ellos (5) hacen un tratamiento de la guerra relacionado con el terrorismo, – o alguna de sus manifestaciones como los secuestros (ID6) –, en estados occidentales que ven turbada su paz por las amenazas de células terroristas de países enemigos de EEUU, donde las armas químicas o de destrucción masiva son su seña de identidad (ID1, ID8, ID9 y ID10). Tres optan por la adaptación histórica de contiendas bélicas, recreando la I y la II Guerra Mundial (ID2, ID3 e ID5). Por otro lado, solo uno (ID4) aborda conflictos reales, se inspira en el Sitio de Sarajevo (1992-96) durante la Guerra de Bosnia, evidenciando los horrores en esta guerra contemporánea. El ID6 hace un tratamiento de la guerra híbrido al combinar terrorismo con ciencia ficción, implicando a robots, ciborgs y personajes con superpoderes en combates espectaculares en escenarios como Oriente Medio, – tradicionalmente considerada zona conflictiva –, donde tangencialmente se critican los intereses creados debido a la economía de la guerra, el lucro de las empresas militares privadas, la utilización de los niños soldado (Figura 1).

Y, respecto al enfoque de la guerra que prima en los videojuegos seleccionados, se observa que cuatro de ellos adoptan una *postura crítica*

(ID4, ID5, ID6 e ID7), lejos de banalizar estos conflictos evidencian la lacra que suponen, juzgando los beneficios que reportan para una parte y los perjuicios a la otra. Mientras solo tres abogan por un *enfoque reflexivo* (ID1, ID3, e ID10), invitando al jugador a cuestionarse por las intervenciones militares y sus protagonistas. Tres de los considerados *shooters* (ID2, ID8 e ID9) presentan la guerra como un *entretenimiento* ligado a la eliminación de objetivos con disparos y carente de cuestionamiento ético.

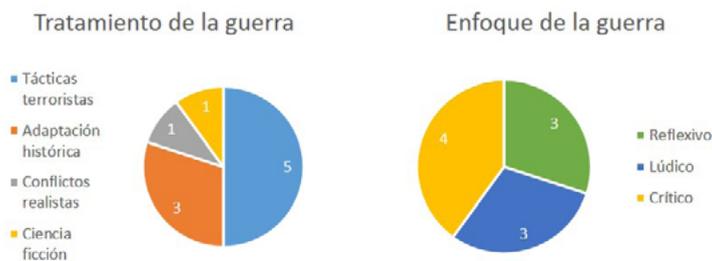


Figura 1: Distribución de los videojuegos según el tratamiento y el enfoque que hacen de la guerra

4.3. ANÁLISIS GENERAL RESPECTO A LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL

Así, al analizar la dimensión actitudinal de los videojuegos, identificada con la postura que adoptan frente a las conductas de los personajes y situaciones bélicas que representan, se puede inferir el grado de empatía que promueven en los jugadores, así como las emociones que son capaces de suscitar.

En este sentido, se constata que tan solo dos permiten empatizar *en gran medida* (ID4 e ID5) con los personajes y sus vivencias, retratando las percepciones y experiencias vitales de personajes civiles y víctimas en general, sin escatimar en detalles relativos a su sufrimiento. De modo semejante, otros dos empatizan *bastante* (ID6 e ID7), detallan la historia de los personajes, sin embargo, solo ofrecen el punto de vista de los soldados. Por el contrario, ID1 e ID3 ofrecen *poca* posibilidad de empatizar debido a que solo muestran la visión del soldado que cumple y ejecuta órdenes para conseguir objetivos, sin reparar en las víctimas ni en los daños colaterales. Cuatro de ellos (ID2, ID8, ID9 e ID10) no propician *ningún* tipo de empatía al presentar a los personajes como meras máquinas de matar, sin rasgos de humanidad (Fig. 2).

Por otro lado, en relación a las emociones suscitadas por estos videojuegos, se aprecia que al jugador se le somete a una presión más o menos angustiada ligada a la atmósfera opresiva de los escenarios y situaciones recreadas. Concretamente, ID1, ID6, ID7 e ID10 priman emociones *negativas activas*, al alentar sentimientos de odio en los jugadores para que actúen por venganza y con gran crueldad. Por el contrario, solo ID3 e ID5 suscitan emociones negativas pasivas al generar en el jugador respuestas derivadas del miedo, la angustia, la tristeza o la impotencia ante situaciones de extrema desolación. Otros tres videojuegos (ID3, ID8 e ID9) mantienen al jugador en un estado indiferente, al banalizar o trivializar el fenómeno bélico. Solo ID4 alienta emociones *positivas*, como la esperanza para resolver los conflictos, la solidaridad y la compasión con las víctimas de las guerras (Fig. 2).

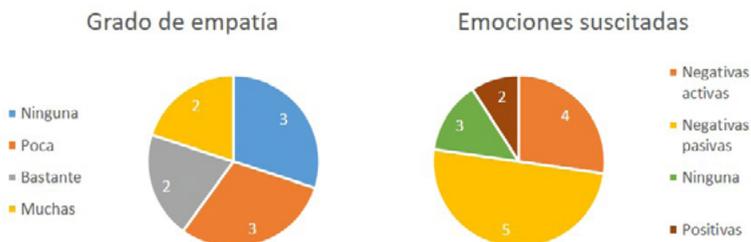


Figura 2: Distribución de los videojuegos según el grado de empatía y las emociones que suscitan

5. DISCUSIÓN

Así pues, la potencialidad edu-comunicadora de los juegos seleccionados, atendiendo a las dimensiones analizadas: cognitiva y actitudinal, es bastante limitada en *Army of Two*, *Tom Clancy's: The Division* y *Call of Duty World at War II*, dado que el distinto tratamiento que hacen de la guerra es parcial y sesgado ofreciendo una visión estereotipada, desde una perspectiva estadounidense. Además, adoptan un enfoque meramente lúdico que prima la eliminación de objetivos frente a la representación de un conflicto real donde se invisibilizan las víctimas, los daños colaterales y sus consecuencias, lo que imposibilita la empatía del jugador al banalizar las situaciones bélicas representadas y mostrarlas como un simple pasatiempo (shooters), indiferente a todo tipo de principios éticos.

Los videojuegos *Battlefield 1* y *Call of Duty Modern Warfare 2*, pese a ofrecer un enfoque reflexivo de la guerra, permitiendo al jugador cuestionarse por las intervenciones militares y cómo afectan a las personas implicadas, y tratar – uno de ellos – la I GM con rigor histórico, su potencialidad edu-comunicadora se ve mermada debido a la poca empatía que ofrecen, pues muestran la guerra desde el punto de vista del soldado, sin ponerse en la piel de las víctimas civiles y sus familias. Además, estos juegos alienan emociones negativas.

Sin embargo, *This War of Mine* podría considerarse una herramienta edu-comunicadora, puesto que adopta un tratamiento de la guerra ligado a un conflicto real conocido como la Guerra de Bosnia, que permite acercar al jugador a esos desgraciados acontecimientos de la historia reciente. Asimismo, utiliza un enfoque crítico para denunciar la inmoralidad de la guerra invitando al jugador a ponerse en la piel de un civil que tiene que sobrevivir en circunstancias límite. Ello contribuye a incrementar su empatía con las víctimas, suscitando en el jugador emociones como la compasión y solidaridad con los refugiados de guerras.

Hay que destacar que *This War of Mine* obliga al jugador a tomar decisiones complejas que pueden perjudicar a otros personajes, lo que supone un cuestionamiento ético, pues esas decisiones repercuten a diario en las víctimas que se ven abocadas a la supervivencia. Este juego ayuda a concienciar al jugador sobre la lacra de la guerra de modo implícito, al mostrar los horrores que ésta conlleva, por lo que podría aprovecharse en un contexto educativo.

6. CONCLUSIONES

Tras finalizar el análisis de los diez videojuegos seleccionados, atendiendo a las dimensiones cognitiva y actitudinal enunciadas, se puede concluir que *This War of Mine* es el único videojuego que presenta cierta potencialidad edu-comunicadora, al abogar por un enfoque crítico respecto a la guerra y promover un alto grado de empatía con las víctimas, facilitando la identificación de los jugadores con su situación y suscitando emociones tanto negativas como la tristeza, angustia e impotencia ante la destrucción y la muerte representada, como otras consideradas positivas, como la compasión con las víctimas. Sin embargo, su explotación en contextos de educación formal exigiría diseñar intervenciones – adaptadas a las edades de los sujetos de secundaria – que trascendieran el uso lúdico del juego, con objeto de activar su pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Abelman, R. (2006). Fighting the war on indecency: Mediating TV, internet, and videogame usage among achieving and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 29(2), 100-112. <https://doi.org/10.1080/02783190709554393>
- AEVI, Asociación Española de Videojuegos. (2017). *Anuario de la industria de Videojuegos*. Recuperado de http://www.aevi.org.es/web/wpcontent/uploads/2018/07/AEVI_Anuario2017.pdf
- Arsenault, D. (2009). Video game genre, evolution and innovation. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 3(2), 149-176. Recuperado de <http://www.eludamos.org/index.php/eludamos/article/view/vol3no2-3>
- Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>
- Del Corno, D. (2002). Games and War in Ancient Greece. In T. Cornell & T. B. Allen (Eds.), *War and Games* (pp. 17-28). Rochester, NY: Boydell Press.
- Dyer-Witford, N. & De Peuter, G. (2009). *Games of Empire: Global Capitalism and Video Games*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fisher, S. (2011). Playing with World War II: A small-scale study of Learning in Video Games. *Loading...*, 5(8), 71-89. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/96>
- García-González, V. (2016). Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 11, 567-587. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866924>
- Kapell, M. W. & Elliott, A. B. (Eds.). (2013). *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*. Nueva York: Bloomsbury Publishing USA.
- Navarro, J. (2017). *El videojugador*. Barcelona: Anagrama.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Una guía para educadores: Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Robinson, N. (2012). Videogames, Persuasion and the War on Terror: Escaping or Embedding the Military-Entertainment Complex? *Political Studies*, 60(3), 504-522. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00923.x>

- Rookwood, J. & Palmer, C. (2011). Invasion games in war-torn nations: can football help to build peace? *Soccer & Society*, 12(2), 184-200. <https://doi.org/10.1080/14660970.2011.548356>
- Sabin, P. (2012). *Simulating war: Studying conflict through simulation games*. Nueva York: Bloomsbury Publishing USA.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Citação:

Del Moral Pérez, M.E. & Rodríguez González, C. (2019). Dimensión edu-comunicadora de videojuegos bélicos: estudio de casos. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 217-228). Braga: CECS.

Laura Neiva & Helena Machado

lauracnoo@gmail.com; hmachado@ics.uminho.pt

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

***Big Data* – PARADIGMA TECNOLÓGICO QUE FACILITA A PRODUÇÃO DE (DES)INFORMAÇÃO? ASPETOS ÉTICOS E OPERACIONAIS**

RESUMO

Assiste-se hoje à crescente visibilidade do designado *Big Data*. Trata-se de uma técnica que agrega conjuntos massivos de dados, manuseando um volume assinalável de informação, que é analisado a uma velocidade sem precedentes e em tempo real. Enquanto fenómeno social, apresenta três vertentes: a interação entre tecnologia (maximização do poder computacional e precisão algorítmica), as potencialidades de análise (identificação de padrões) e os valores sociais e culturais que rodeiam o *Big Data* (nomeadamente, a crença generalizada que grandes conjuntos de dados oferecem fontes de conhecimento e de previsão mais objetivas e fundamentadas).

Big Data pode ser uma fonte de racionalização de acontecimentos, com potencial para aumentar a eficiência e melhorar a precisão da previsão em várias áreas da vida social. No entanto, pode aprofundar desigualdades sociais e económicas pré-existentes e apresentar desafios diversos à privacidade e outros direitos fundamentais. Além disso, a conjugação massiva de dados heterogéneos pode levar a conclusões erradas. A quantidade de dados recolhidos não corresponde à representatividade dos mesmos, mas antes à abrangência da cobertura sobre a vida contemporânea dos indivíduos. Assim, pode também potenciar a produção de desinformação sobre os titulares dos dados recolhidos, por conduzir a conclusões erradas.

Procurando contribuir para este campo de análise, o presente texto apresenta um estudo empírico realizado junto de diferentes profissionais em 25 países da União Europeia, que visou mapear e compreender as representações sociais acerca da potencial aplicação de *Big Data* no campo da investigação criminal. O objetivo central foi aceder às suas expectativas em relação ao potencial impacto das tecnologias na luta contra a criminalidade transfronteiriça. Nestas representações sociais, os diferentes entrevistados tecem considerações éticas acerca do fenómeno *Big Data*, contribuindo para o debate contemporâneo em torno dos direitos, liberdades e garantias.

PALAVRAS-CHAVE

Big Data; ética; desigualdades; desinformação

1. INTRODUÇÃO

O *Big Data* é um fenómeno que envolve recolher, armazenar, partilhar, avaliar e atuar sobre informações criadas e distribuídas por tecnologias e redes baseadas em sistemas informáticos (Gandy Jr, 1989; Herschel & Miori, 2017; Lyon, 2014; Wood & Ball, 2006). Em fevereiro de 2012, o *The New York Times* anunciava a chegada da era do *Big Data* – *The Age of Big Data* (Lohr, 2012); no ano seguinte, o *The Guardian* identificava a técnica como a *revelação por números* (Burmester, 2013); e em 2017, o *The Economist* noticiava o *Big Data* como *uma nova mina de ouro* (The world's most valuable resource, 2017). Consequentemente, muitos se debruçam sobre esta possibilidade de acesso a enormes quantidades de informações produzidas por e sobre pessoas, coisas e interações. Subsequentemente, surgem debates em torno dos potenciais benefícios e riscos da análise de dados diversos, que podem ir desde sequências genéticas, a interações entre indivíduos e grupos, passando por registos de saúde, registos telefónicos e traços digitais deixados pelas pessoas (boyd & Crawford, 2012).

Tratando-se eminentemente de um *mundo digital*, o *Big Data* é frequentemente apresentado como o *mundo dos dispositivos de geração de dados online*. Trata-se de um mundo concebido como profundamente marcado pela fluidez, mobilidade e aceleração contínua, convertidos em processos de rotina (Brayne, 2017; Frade, 2016; Youtie, Porter & Huang, 2016). Atualmente, as sociedades evoluem paralelamente a um processo de globalização que requer um alto nível de controlo sobre o espaço físico e tempo, resultando na aceleração do ritmo da vida e das temporalidades organizacionais – e isto tem consequências. A *datificação* – a conversão de toda a informação em dados analíticos – tornou-se um paradigma aceite como forma de compreender o comportamento social e a sociedade. Com o advento dos sites, das redes sociais e com o aperfeiçoamento de todo o arsenal tecnológico do mundo digital, expande-se uma indústria de dados que os converte em algo precioso, procurando aumentar a eficácia e eficiência da previsão em várias áreas da vida social (Van Dijck, 2014).

Atualmente, circulam diferentes visões sobre a temática do *Big Data*, maioritariamente difundidas pelos meios de comunicação social – importantes instrumentos de construção de sentidos e significações em torno dos mais diversos assuntos. Consequentemente, urge debater as diferentes perspetivas, temporalidades, especialidades e materialidades que representam os bancos de dados, os seus objetivos e finalidades. Com base neste enquadramento, o presente texto visa explorar as representações

sociais sobre as questões éticas e operacionais desta técnica potencialmente aplicada à investigação criminal transnacional.

2. BIG DATA ENQUANTO POTENCIAL TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

A definição de *Big Data* não é consensual, mas a maior parte dos autores utilizam o conceito para se referirem aos conjuntos de dados que são recolhidos, analisados, convertidos em algoritmos, categorizados numericamente e identificados por via de um índice calculado para, posteriormente, extrair informação destes dados que informe e oriente as políticas criminais (Chan & Moses, 2017; Drewer & Miladinova, 2017; Gonçalves, 2017; Lefèvre, 2017; Lyon, 2014; Matzner, 2016; Wood & Ball, 2006). As fontes destes dados podem surgir de diversas formas, entre elas: 1) dirigidos (por via dos circuitos de câmaras de vigilância, por exemplo); 2) automatizados (localização geográfica detetada pelo telemóvel, por exemplo); e 3) voluntários (por exemplo, a cedência de dados pessoais por parte dos indivíduos) (Chan & Moses, 2015; Lupton & Michael, 2017; Lyon, 2014).

Na União Europeia (UE) ainda não se consagrou enquanto técnica de investigação criminal, não encontrando aplicação prática. Em contrapartida, nos Estados Unidos da América (EUA) encontra-se amplamente desenvolvida. Os grandes dados ao serviço da prevenção e combate à criminalidade materializam-se em estratégias de: 1) “análise de rede” onde os agentes policiais têm conotados, no seu mapa digital, todos os indivíduos pontuados com alto risco e, depois, analisam as ligações que esses indivíduos têm a lugares e pessoas; 2) uso crescente de pontuações de risco que cotam indivíduos; 3) atividade policial mais preventiva; 4) supervisão sistemática de um elevado número de pessoas; 5) acesso a informações pessoais através dos dados e o cruzamento destes; 6) inserção mais facilitada de indivíduos nos bancos de dados da lei; e 7) os sistemas policiais anteriormente separados, fundiram-se, facilitando a disseminação da vigilância entre muitas e diferentes instituições policiais (Brayne, 2017).

Toda esta panóplia tecnológica levanta questões operacionais, desde logo, acerca da fiabilidade dos dados obtidos e das conclusões retiradas das análises desses dados. Também os desafios éticos e de cidadania suscitados pelo *Big Data*, por via de uma vigilância permanente, invisível e penetrada em todos os interstícios sociais (Matzner, 2016). Isto tem consequências na dificuldade em encontrar um equilíbrio entre a proteção dos direitos dos cidadãos e a necessidade coletiva de segurança (Matos, 2018).

Nos últimos anos, intensificaram-se os debates em torno das implicações sociais, económicas, políticas e éticas decorrentes da circulação e partilha de informação em grande escala e da recolha massiva, utilização e partilha de dados pessoais (Matos, 2018). Enquanto o *Big Data* permite que rapidamente se recolham, analisem e explorem informações, também pode permitir o acesso a dados que comprometem a privacidade dos indivíduos, de modo deliberado ou inadvertido (Herschel & Miori, 2017).

3. DEBATES ÉTICOS EM TORNO DE *BIG DATA*

Em abril de 2014, o *The New York Times* anunciava os *Oito (não, nove!) problemas com Big Data* (Marcus & Davis, 2014), alegando que se estava a cometer um erro com o seu uso, visto que se verificava uma atmosfera controversa no planeta dos direitos humanos. A jurista Maria Eduarda Gonçalves escrevia, em março de 2018, no jornal Público, uma peça noticiosa referindo que não há dúvidas de que o *Big Data* desafia o direito fundamental à proteção dos dados pessoais e os princípios reconhecidos pela legislação europeia e inclusive pela Carta dos Direitos Fundamentais (Gonçalves, 2018). Na perspetiva da autora, representa um desafio para o respeito pelos princípios do consentimento (os dados pessoais devem ser processados apenas se o titular dos dados tiver dado o seu consentimento prévio e explícito nesse sentido); finalidade (os dados pessoais só devem ser coligidos para fins específicos, explícitos e legítimos e não devem ser processados de modo incompatível com esses fins); e minimização (o processamento dos dados deve restringir-se ao mínimo indispensável). Estes princípios tornam-se difíceis de cumprir devido à automatização inerente à exploração, análise e reutilização de imensos dados (Gonçalves, 2018).

A recolha de dados é, muitas vezes, automática e passiva (Nunan & Di Domenico, 2013, citados em Ball, Di Domenico & Nunan, 2016), criada por sensores automáticos, como por exemplo, telefones. Consequentemente, as inferências sobre o comportamento humano são extraídas da análise desse fluxo de dados. Assim, surgem questões acerca deste funcionamento, visto que esta recolha de dados compromete a privacidade individual e tem implicações nas relações sociais mais amplas (Bartlett, Lewis, Reyes-Galindo & Stephens, 2018; boyd, 2010, citada em Ball et al., 2016; Coll, 2014). No fundo, permite uma extensão da vigilância comercial e governamental em diferentes aspetos da esfera privada (Ball et al., 2016). Aqui levantam-se questões sobre privacidade individual e exposição

à vigilância relativamente ao autónomo fluxo de dados que o indivíduo não pode controlar (Ball et al., 2016; Coll, 2014).

Uma consequência prática do *Big Data* é a sua dependência, cada vez maior, da análise baseada em algoritmos. Isto representa, por um lado, um afastamento relativamente ao segmento intuitivo de estabelecer um perfil abstrativo do indivíduo; e, por outro, uma aproximação a análises preditivas e modelos quantitativos ajustados para prever comportamentos humanos individuais (Ball et al., 2016). Além disso, a presença de algoritmos converte a prática numa realidade eticamente desafiadora, devido à complexidade da análise e da tomada de decisão (Mittelstadt, Allo, Taddeo, Wachter & Floridi, 2016). De facto, trata-se de um grande volume de dados, no entanto quando nos referimos a um grande número de dados, o que o termo sugere – grande quantidade, em termos numéricos de fontes de informação – não corresponde ao que representa. O que quer referir-se é à abrangência de cobertura sobre a vida contemporânea, a omnipresença, o conhecimento de um registo quase completo de vidas individuais, que remove a necessidade de decisões *a priori* sobre o início da atividade da vigilância (Ball et al., 2016). E ainda no que concerne aos dados, importa descortinar de onde vêm estes dados, como devem ser interpretados, qual a direção a tomar e não os incluir em estudos sem nexos (boyd & Crawford, 2012). Para além disso, enquanto conjuntos de dados grandes que podem ser modelados, os dados, geralmente, são reduzidos ao que pode ser ajustado num modelo matemático. No entanto, fora do contexto, os dados perdem significado e valor. A capacidade de representar as relações entre as pessoas num gráfico não significa que elas transmitam o equivalente (boyd & Crawford, 2012). Os níveis de permissão, em termos de recolha de dados, anteriormente disponíveis apenas em ambientes políticos rigorosamente controlados, estão agora disponíveis universalmente (Ball et al., 2016). No entanto, *Big Data* não se refere apenas a conjuntos de dados grandes, nem a ferramentas e procedimentos usados para manipulá-los e analisá-los, mas também para uma mudança computacional no pensamento e pesquisa (boyd & Crawford, 2012).

Consequentemente, surgem questões: os dados de pesquisa em larga escala ajudarão a criar melhores ferramentas, serviços e bens públicos? Ou será que vão inaugurar uma nova onda de violações de privacidade? Será a análise de dados uma ajuda para entender comunidades online e movimentos políticos? Ou será usado para investigar os manifestantes e suprimir o seu discurso?

Dada a expansão de *Big Data* como um fenómeno social e técnico, é necessário interrogar criticamente os seus pressupostos e preconceitos (boyd & Crawford, 2012; Coll, 2014). Levantam-se questões éticas e operacionais sobre o fluxo de informação, o acesso a uma grande variedade de dados e a enorme vigilância que é sediada sobre o ser humano. E é sempre crucial considerar a perspetiva do observado e do vigiado – de que forma o indivíduo se apercebe e como, de que está a ser alvo de uma observação criteriosa (Ball et al., 2016)?

Além disso, importa ter em conta que o *Big Data* não é autoexplicativo, ou seja, o facto de o software denotar uma correlação não significa que a mesma se verifique. Este facto realça a necessidade da pesquisa das causas dos fenómenos para uma melhor compreensão dos objetos em estudo (Amoore, 2011; boyd & Crawford, 2012; Chan & Moses, 2015; Mittelstadt et al., 2016). Não obstante, grande parte do entusiasmo em torno do *Big Data* provém da perceção de que este oferece acesso fácil a enormes quantidades de dados. Mas quem recebe acesso? Para que fins? Em que contextos? E com que restrições?

Enquanto a pesquisa usa conjuntos de dados provenientes de diversas fontes, como dados das redes sociais e de pesquisas de sites, as fontes desses dados sugerem que o acesso não é direto. Apenas as empresas de redes sociais têm acesso a grandes dimensões de dados pessoais (boyd & Crawford, 2012). Consequentemente, levantam-se questões éticas assinaláveis no que diz respeito à recolha de dados online. O processo de avaliação da ética da pesquisa científica não pode ser ignorado simplesmente porque os dados são aparentemente públicos. Os investigadores devem debruçar-se sobre a ética do processo da recolha de dados, da sua análise e posterior publicação (boyd & Crawford, 2012).

Assim, importa que nos questionemos se um grande número de dados pode revelar a qualidade das informações recolhidas sobre os indivíduos. No âmbito criminal, visto que a aplicação de *Big Data* serve ações preditivas, é necessário refletir acerca do número de ofensores estatísticos que devem ser conotados e analisados para que se desencadeie uma ação policial. Não obstante, é importante estudar o processo de agregação dos dados (Ball et al., 2016; boyd & Crawford, 2012; Lefèvre, 2017; Metcalf & Crawford, 2016). E considerar, também, que o uso de uma grande quantidade de dados pessoais acarreta uma consequência óbvia: a questão da privacidade individual e social e proteção de dados (Coll, 2014; Drewer & Miladinova, 2017).

4. METODOLOGIA

Esta investigação enquadra-se no projeto EXCHANGE, que explora as dimensões sociais, éticas, políticas, culturais e regulatórias do uso de tecnologias de ADN para uso forense na UE. A pesquisa do projeto utiliza uma abordagem multimetodológica de forma a apreender a pluridimensionalidade dos seus objetos de estudo e a privilegiar as perspetivas socialmente construídas pelos vários atores sociais. Esta metodologia inclui: 1) recolha e análise de documentação em várias fontes relevantes, desde legislação e documentação oficial, até artigos científicos, correspondência aberta e websites relacionados com o regime de Prüm; 2) realização de entrevistas; 3) observação em encontros científicos da genética forense e outros de natureza interdisciplinar e outros contextos situacionais relevantes (por exemplo, laboratórios e outros locais de trabalho de entrevistados ligados a partilha transnacional de informação no âmbito de cooperação policial e judiciária); e 4) recolha e análise de casos criminais que envolvem o uso de tecnologias de ADN.

Para o presente artigo, utilizou-se o material recolhido da realização de entrevistas a 140 entrevistados em 25 países diferentes da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Irlanda, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia; realizadas no âmbito do projeto EXCHANGE (2015-2019). Estas entrevistas foram realizadas a profissionais diretamente envolvidos em redes policiais e judiciárias de partilha transnacional de dados genéticos na UE no âmbito da investigação criminal (n= 47), geneticistas forenses (n= 49), membros de organizações não governamentais (n= 11), entidades de supervisão/regulação (n= 11), legisladores (n= 5), profissionais de empresas privadas (n= 2), professores/investigadores (n= 9), investigadores criminais (n= 5) e membros de meios de comunicação social (n= 1).

O objetivo central desta investigação foi analisar as expectativas sociais destes profissionais acerca da potencial aplicabilidade de *Big Data* à investigação criminal transnacional. O tema foi abordado nas entrevistas, perguntando aos participantes: 1) qual a sua opinião relativamente aos usos potenciais que o *Big Data* proporciona; e 2) qual a sua opinião em relação aos potenciais riscos e benefícios associados ao uso de informações biométricas disponíveis e futuras como *Big Data*. Fruto das entrevistas realizadas, as narrativas expressas pelos participantes agregam considerações

amplas acerca deste fenómeno, alargando a lente de análise às questões éticas e operacionais do conceito em estudo.

Esta investigação ancora-se num pendor metodológico essencialmente qualitativo. Seguindo alguns pressupostos da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990), que viabiliza a construção de teorias “fundamentadas” nos próprios dados (Charmaz, 2009). Esta investigação pauta-se por uma articulação e comparação sistemática e paralela entre recolha e análise, dados empíricos e teoria (Strauss & Corbin, 1990). Em concreto, numa primeira etapa, procedeu-se à comparação dos diferentes extratos de entrevistas, com o objetivo de caracterizar as regularidades dos discursos apresentados pelos diferentes entrevistados (Caregnato & Mutti, 2006). Depois, foi feita uma análise categorial temática (Caregnato & Mutti, 2006), sendo que as categorias foram criadas em consonância com os temas que emergem na literatura científica sobre o tema em apreço. Por fim, procedeu-se à categorização dos dados, à classificação dos elementos discursivos de acordo com as suas semelhanças e diferenciações, com reagrupamento e redefinição constante.

Deste processo resultaram as seguintes temáticas categóricas gerais: 1) Informação sobre *Big Data*; 2) Expectativas futuras; 3) Perceção sobre riscos de *Big Data*; e 4) Pareceres éticos e de direitos humanos. No entanto, o presente artigo foca-se na análise parcial de um meta-tema, visando explorar exclusivamente as questões éticas e de direitos humanos mencionadas pelos diferentes entrevistados, no que concerne ao *Big Data*. Na secção seguinte serão apresentados as informações e os extratos das entrevistas realizadas que foram consensualmente considerados pelas autoras como mais ilustrativos de cada uma das categorias que emergiram da análise de conteúdo.

5. MAPEANDO E IDENTIFICANDO AS PERCEÇÕES ÉTICAS E DE DIREITOS HUMANOS NO ARSENAL DE *BIG DATA*

Big Data é uma técnica em fase de desenvolvimento no âmbito da investigação criminal. Não se encontra, ainda, validada cientificamente para ser implementada e instaurada enquanto meio de investigação criminal, na UE. No entanto, é uma técnica bastante sofisticada em outras áreas de conhecimento, nomeadamente o comércio, os recursos humanos e o marketing. Os entrevistados possuem um discurso consonante com o que a literatura documenta sobre o tema. Os participantes do estudo revelam-se conscientes da ponderação que deve ser feita entre os benefícios que

os grandes dados têm, e as consequências éticas que podem acarretar. Os discursos expressam esta ambivalência entre as vantagens e desvantagens do uso da técnica de *Big Data*, no sentido da validade da informação que obtém, da forma como os dados são recolhidos, analisados e partilhados, bem como, a forma como se alteraram as relações humanas, por via dos dados.

Big Data mudou a forma como (re)vemos, agimos e comunicamos (boyd & Crawford, 2012), ao mesmo tempo que tem o poder de informar como entendemos redes e comunidades. Verifica-se uma digitalização das relações humanas e sociais, que é possibilitada pelo tempo contemporâneo digital e pelas comunicações em rede. Com o surgimento, expansão e desenvolvimento das novas tecnologias (Frade, 2016), segundo Aas (2006), a ação humana é codificada, ou seja, convertida em símbolos com significado especial.

A datificação instaura um debate em torno das entidades que têm acesso aos dados, a forma como o acesso se materializa, o modo como a heterogeneidade dos dados que *Big Data* agrega se condensa e que conclusões atinge. Neste sentido, os entrevistados revelam considerações que demonstram a sua preocupação ética em torno destas questões de acesso e cruzamento dos dados:

Para que essas situações [de cruzamento de um grande número de informações] possam passar a ser prática corrente, eventualmente terão de sair mais leis para proteção de determinados interesses dos indivíduos. (...) não pode ser qualquer pessoa que possa ter acesso a esse tipo de informações e ao cruzamento de essas informações, e não pode fazer o cruzamento assim aleatoriamente (...), tem de estar tudo muito bem regulado e muito bem definido.
(Geneticista Forense)

No que concerne a este acesso aos dados, boyd e Crawford (2012) referem que importa questionar quem tem acesso aos dados, em que contextos, com que restrições e qual a finalidade. O acesso a informações pessoais através dos dados e o cruzamento destes pode comprometer a privacidade dos indivíduos (Herschel & Miori, 2017). Caso este acesso aos dados não seja claramente definido, deixa-se à mercê que seja feito por qualquer pessoa; e quanto maior for o número de pessoas com acesso livre aos dados, maior é a probabilidade de se registarem violações de informação pessoal e lesões aos direitos dos titulares dos dados.

Quanto maior o número de pessoas com acesso a essa informação [*Big Data*], maior será o risco destas informações

serem analisadas ou usadas sem consentimento, para outros fins. (Profissional diretamente envolvido em rede policial e judiciária de partilha transnacional de dados genéticos)

Tendo em conta que se trata de um mecanismo ameaçador do ponto de vista da proteção das liberdades, garantias e direitos, é necessário que a tecnologia seja manuseada com validade científica e consciencialização dos seus perigos e riscos. Os profissionais revelam preocupações e motivos pelos quais esta ferramenta se pode converter numa prática *arriscada e perigosa* do ponto de vista da qualidade e validade dos resultados atingidos (Albert, Laberge & Hodges, 2009; Williams & Johnson 2004).

Acho que há sempre um nível de risco. Porque esses métodos [*Big Data*] não são exatos. (Profissional diretamente envolvido em rede policial e judiciária de partilha transnacional de dados genéticos)

Os entrevistados referem, também, as questões éticas relacionadas com o grande volume de dados que *Big Data* agrega. Este não reflete a qualidade dos dados, sendo necessária a sua validação para que as conclusões sejam fidedignas.

Estou particularmente preocupado/a com o uso nacional de dados biométricos devido à qualidade dos dados. A qualidade dos dados já é um grande problema, com *Big Data* a preocupação é, ainda, maior (...) Eu refiro-me não só à qualidade dos dados, mas também à qualidade dos testes realizados e dos procedimentos que levam aos resultados. (Membro pertencente a Organização Não Governamental/Direitos Humanos)

Esta sensibilidade face aos dados e aos seus procedimentos de recolha são, frequentemente, nomeados pelos entrevistados. Os aspetos referidos pelos participantes concentram-se na natureza heterogénea dos dados e no seu volume, que podem colocar em causa a validade científica dos resultados atingidos. Ou seja, trata-se de uma amostra diversa e numerosa e, a partir desta, os resultados obtidos podem tratar-se de falácias e erros – segundo as seguintes respostas – e não é o pretendido, podendo colocar em risco a técnica e a investigação em causa:

Acho que esse cruzamento [de muitos e diferentes dados] pode ser perigoso. Porque pode-nos induzir em erro, podemos cair em falácias (...) é preciso muito cuidado com esse género de coisas (Geneticista Forense)

Sobre estas questões éticas da recolha e agregação de dados, boyd e Crawford (2012) referem que é crucial que nos questionemos acerca da origem dos dados e de como estes devem ser interpretados. Caso os dados sejam incluídos em estudos sem o adequado contexto, perderão o seu valor e significado *a posteriori* (Ball et al., 2016).

6. CONCLUSÃO

Os discursos dos entrevistados tornam evidentes que o desenvolvimento do *Big Data* suscita diversas questões éticas e operacionais relacionadas com o acesso a uma grande variedade de dados e a vigilância massiva a que estão sujeitos os cidadãos. Além disso, denotam, também, a fragilidade de considerar as conclusões obtidas por via das técnicas de *Big Data* como únicas e fiáveis, tendo em conta a possibilidade de se obterem resultados errados. Esta técnica, apesar de agregar um volume considerável de informação heterogénea sobre os cidadãos, não é representativa do ponto de vista da qualidade das fontes destas informações. *Big Data* pode reunir dados tão distintos que as conclusões atingidas podem, facilmente, tornar-se falácias. As respostas dos diferentes profissionais ressaltam as questões que se prendem com o manuseamento cuidadoso que *Big Data* requer, para diminuir as probabilidades de produção de desinformação. Os participantes alertam para o facto desta técnica não ser tomada como uma via única de investigação, mas para ser conjugada com outras técnicas tradicionais de investigação criminal para potenciar a sua eficácia (Neiva, 2019).

As narrativas dos entrevistados enfatizam, também, as questões de acesso aos dados, das entidades responsáveis pelo seu manuseamento, análise e tratamento. Esta conclusão realça a necessidade de balizar, formal e legalmente, o processo pelo qual o acesso aos dados se materializa, bem como, o seu tratamento e análise. Tendo em conta que este arsenal processual tem repercussões nas conclusões obtidas e um procedimento validado cientificamente poderá reduzir potenciais erros (Neiva, 2019).

Analisar este fenómeno crescente – *Big Data* – sob a lente de quem poderá, potencialmente, manusear a técnica é crucial. Nos últimos tempos, o desenvolvimento dos grandes dados, das análises por via destes e das decisões tomadas sob os resultados obtidos tornaram-se mais frequentes. Assim sendo, importa descortinar de que forma é que a técnica se materializa, visto que o seu desenvolvimento e crescente aplicação acarretam consequências para os direitos, liberdades e garantias. O acesso, a maior parte

das vezes, é automático e a produção de informação e análise processam-se a uma velocidade feroz. Tendo em conta que este processo de produção de informação sobre as pessoas pode, potencialmente, orientar políticas de decisão criminal, deve precaver-se a obtenção de conclusões válidas, sob pena de, para além de lesar direitos dos indivíduos, encaminhar ações erradas (Neiva, 2019).

Assim, urge debater este fenómeno, à luz da defesa de princípios de transparência, confiança pública e prestação de contas da parte das agências governamentais. Questionar e problematizar o *Big Data* significa contribuir para construir uma sociedade tecnológica mais democrática e coesa. Importa saber quem tem acesso a estes dados, o que é que estes dados significam, como é que esta análise é distribuída e com que finalidades (Neiva, 2019). Para além disso, importa construir bases sólidas reflexivas no conhecimento acerca da potencialidade do *Big Data* para se constituir exclusivo na produção de informação e na gestão de ações e decisões (boyd & Crawford, 2012). Concluindo, é evidente que *Big Data* representa um desafio para o respeito pelo direito à privacidade. Os grandes dados comprometem regras e deveres morais porque, em muitos aspetos, tornaram-se muito poderosos, penetrantes e também essenciais para a vida quotidiana. Isso cria um desafio moral para sociedades, porque as pessoas querem usar as tecnologias que criam *Big Data*, mas também querem controlar a forma como isso as afeta (Neiva, 2019).

REFERÊNCIAS

- Aas, K. (2006). The body does not lie”: Identity, risk and trust in technoculture. *Crime, Media, Culture*, 2(2), 143-158. <https://doi.org/10.1177%2F1741659006065401>
- Albert, M., Laberge, S. & Hodges, D. (2009). Boundary-work in the health research field: Biomedical and clinician scientists’ perceptions of social science research. *Minerva*, 47(2), 171-194. <https://doi.org/10.1007/s11024-009-9120-8>
- Amoore, L. (2011). Data derivatives: On the emergence of a security risk calculus for our times. *Theory, Culture & Society*, 28(6), 24-43. <https://doi.org/10.1177%2F0263276411417430>
- Ball, K., Di Domenico, M. & Nunan, D. (2016). Big data surveillance and the body-subject. *Body & Society*, 22(2), 58-81. <https://doi.org/10.1177%2F1357034X15624973>

- Bartlett, A., Lewis, J., Reyes-Galindo, L. & Stephens, N. (2018). The locus of legitimate interpretation in Big Data sciences: Lessons for computational social science from -omic biology and high-energy physics. *Big Data & Society*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177%2F2053951718768831>
- boyd, d. & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662-679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Burmester, C. (2013, 01 de novembro). How behavioural design can overcome the dark side of big data. *The Guardian*. Retirado de <https://www.theguardian.com/sustainable-business/dark-side-big-data-behavioural-design>.
- Brayne, S. (2017). Big data surveillance: The case of policing. *American Sociological Review*, 82(5), 977-1008. <https://doi.org/10.1177%2F0003122417725865>
- Caregnato, A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(4), 679-84. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>
- Chan, J. & Moses, L. (2015). Is Big Data challenging criminology? *Theoretical Criminology*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177%2F1362480615586614>
- Chan, J. & Moses, L. (2017). Making sense of Big Data for security. *British Journal of Criminology*, 57(2), 299-319. <https://doi.org/10.1093/bjc/azw059>
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, S. (2014). Power, knowledge, and the subjects of privacy: understanding privacy as the ally of surveillance. *Information, Communication & Society*, 17(10), 1250-1263. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.918636>
- Drewer, D. & Miladinova, V. (2017). The BIG DATA challenge: Impact and opportunity of large quantities of information under the Europol Regulation. *Computer Law & Security Review*, 33(3), 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2017.03.006>
- Frade, C. (2016). Social theory and the politics of Big Data and method. *Sociology*, 50(5), 863-877. <https://doi.org/10.1177%2F0038038515614186>
- Gandy Jr, H. (1989). The surveillance society: information technology and bureaucratic social control. *Journal of Communication*, 39(3), 61-76. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1989.tb01040.x>
- Gonçalves, M. (2017). The EU data protection reform and the challenges of big data: remaining uncertainties and ways forward. *Information & Communications Technology Law*, 26(2), 90-115. <https://doi.org/10.1080/13600834.2017.1295838>

- Gonçalves, M. (2018, 20 de março). Quem controla os nossos dados? *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2018/03/20/tecnologia/opiniao/quem-controla-os-nossos-dados-1807206>
- Herschel, R. & Miori, V. (2017). Ethics & Big Data. *Technology in Society*, 49, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.03.003>
- Lefèvre, T. (2017). Big data in forensic science and medicine. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 57, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2017.08.001>
- Lyon, D. (2014). Surveillance, Snowden, and Big Data: Capacities, consequences, critique. *Big Data & Society* 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177%2F2053951714541861>
- Lohr, S. (2012, 11 de fevereiro). The Age of Big Data. *The New York Times*. Retirado de <https://www.nytimes.com/2012/02/12/sunday-review/big-datas-impact-in-the-world.html>
- Lupton, D. & Michael, M. (2017). ‘Depends on Who’s Got the Data’: Public Understandings of Personal Digital Dataveillance. *Surveillance & Society*, 15(2), 254-268. <https://doi.org/10.24908/ss.v15i2.6332>
- Marcus, G. & Davis, E. (2014, 06 de abril). Eight (No, Nine!) Problems With Big Data. *The New York Times*. Retirado de <https://www.nytimes.com/2014/04/07/opinion/eight-no-nine-problems-with-big-data.html>
- Matos, S. (2018). Biometria e privacidade: desafios bioéticos na cooperação policial e judicial na União Europeia. In A. Sol & S. Gouveia (Eds.), *Bioética no Século XXI* (pp. 255-286). Charleston: CreateSpace Independent Publishing.
- Matzner, T. (2016). Beyond data as representation: The performativity of Big Data in surveillance. *Surveillance & Society*, 14(2), 197-210. <https://doi.org/10.24908/ss.v14i2.5831>
- Metcalf, J. & Crawford, K. (2016). Where are human subjects in big data research? The emerging ethics divide. *Big Data & Society*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177%2F2053951716650211>
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S. & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177%2F2053951716679679>
- Neiva, L. (2019). *Big Data na investigação criminal: previsão do risco, vigilância e expectativas sociais na União Europeia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/61235>

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basis of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques for developing grounded theory*. Newbury Park: SAGE Publications.
- The world's most valuable resource is no longer oil, but data. (2017, 06 de maio). *The Economist*. Retirado de <https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data>
- Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197-201. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- Williams, R. & Johnson, P. (2004). 'Wonderment and dread': Representations of DNA in ethical disputes about forensic DNA databases. *New Genetics and Society*, 23(2), 205–223. <https://doi.org/10.1080/1463677042000237035>
- Wood, D. M. & Ball, K. (Eds). (2006). *A report on the surveillance society*. Retirado de <https://ico.org.uk/media/about-the-ico/documents/1042388/surveillance-society-public-discussion-document-06.pdf>
- Youtie, J., Porter, A. & Huang, Y. (2016). Early social science research about Big Data. *Science and Public Policy*, 44(1), 65-74. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw021>

Citação:

Neiva, L. & Machado, H. (2019). *Big Data – paradigma tecnológico que facilita a produção de (des) informação? Aspectos éticos e operacionais*. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 229-243). Braga: CECS.

ANA NOVO & GLÓRIA BASTOS

anovo@uab.pt; gloria.bastos@uab.pt

CIDEHUS-ÚÉVORA / UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL, PORTUGAL |
CEMRI, LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL, PORTUGAL

LITERACIA PARA OS *MEDIA* DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO – UMA ANÁLISE DE RESULTADOS DO MABE EM 2015 E 2017

RESUMO

O processo de avaliação das Bibliotecas Escolares, desenvolvido pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, tem vindo a realizar-se através da aplicação de um modelo de autoavaliação. Este instrumento assenta num conjunto de elementos, entre os quais a recolha de dados através de questionários aplicados a alunos dos diferentes níveis de escolaridade. O modelo contempla quatro domínios, que constituem parcelas de análise e avaliação em harmonia com os principais eixos de trabalho da Biblioteca Escolar, sendo no domínio A. “Currículo, literacias e aprendizagem”, que se aponta para uma atuação na área da literacia mediática, concretamente no subdomínio A2. “Formação para as literacias da informação e dos *media*”.

Nesta comunicação, examinamos as respostas obtidas através dos questionários aplicados, no referido âmbito, a alunos dos distritos de Évora, Leiria, Setúbal e Vila Real, nos anos de 2015 e 2017. Essa análise foca-se nas questões que remetem de forma mais direta para a realização de atividades relacionadas com os meios de comunicação social e o desenvolvimento de competências para a publicação de conteúdos na internet e aquisição de comportamentos seguros nesse contexto. O estudo efetuado cruza as regiões e os dois períodos temporais indicados, verificando as incidências e os contrastes nas dimensões estudadas no universo observado. A partir dessa análise, apontam-se algumas perspetivas sobre o papel da Biblioteca Escolar nas questões da literacia, nomeadamente a literacia mediática, e desenham-se alguns caminhos de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE

literacia para os *media*; ensino básico e secundário; RBE; MABE

1. INTRODUÇÃO

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi criado, em 1996, pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura. Este programa tinha como objetivo principal a instalação de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos (BE/CRE) nas escolas públicas, qualquer que fosse o nível de ensino. Estas bibliotecas funcionariam como centros de recursos multimédia e serviriam toda a comunidade educativa onde a escola estava inserida. As BE seriam de livre acesso, em adequado espaço físico e com recursos materiais de qualidade e em quantidade em função do número de alunos, dotadas de orçamento próprio e geridas e organizadas por uma equipa de professores com formação especializada para o desempenho das suas funções.

Para muitas escolas, este cenário era completamente novo e viria a provocar grandes alterações na organização escolar no seu todo, tanto para alunos, em termos da sua maior autonomia e responsabilização, como para os professores, na medida em que sentiram necessidade de comunicarem e colaborarem mais, dentro das próprias escolas e para fora destas, estabelecendo ligações com outras escolas e com a Biblioteca Pública.

Passados já mais de 20 anos desde o início deste programa, as BE são, atualmente, importantes meios para o desenvolvimento de competências nas várias literacias, da leitura, da informação e dos *media*, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção de informação em suporte analógico, eletrónico e digital. Em particular os contextos digitais vieram trazer às BE reptos acrescidos. O acesso e o domínio da informação constituem desafios fundamentais na sociedade atual e cabe também à escola promover esse acesso e desenvolver as competências essenciais associadas a esses contextos.

Neste campo, a BE deve ser um espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados, contribuindo para fortalecer as competências dos alunos no manuseamento da informação, mas também no uso correto e seguro dos recursos digitais, nomeadamente a partir da internet. Deve também ser um espaço orientado para uma perspetiva de aluno ativo, enquanto consumidor e produtor de artefactos digitais. Esta visão aponta, igualmente, para uma dimensão de cidadania que a educação deve perseguir, na medida em que um utilizador mais informado e mais proficiente terá uma maior capacidade de intervenção na sociedade digital e do conhecimento.

Neste contexto, importa aprofundar o conhecimento sobre qual é o papel que as BE vêm assumindo e que ações concretizam com vista a apoiar alunos e professores no âmbito do desenvolvimento das competências

associadas à literacia da informação, digital e dos *media*. Neste artigo, examinamos as respostas obtidas através dos questionários aplicados a alunos dos distritos de Évora, Leiria, Setúbal e Vila Real, nos anos de 2015 e 2017, no âmbito do processo de autoavaliação das BE, orientado pela RBE com base no Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE), pretendendo-se oferecer um contributo para uma compreensão mais alargada sobre esta problemática.

2. ENQUADRAMENTO

2.1. REFERENCIAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

O aumento da informação disponível, associada, entre outros fatores, ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação nas últimas décadas do século XX, acentuou a importância das bibliotecas, que no seio das comunidades escolares se têm vindo a constituir como espaços agregadores de conhecimentos e recursos diversificados. Já em 1996, as BE eram tidas como fundamentais tanto no suporte às aprendizagens como no apoio ao currículo:

A biblioteca constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo. Ela não deve ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres. (Veiga, Barros, Calixto, Calçada & Gaspar, 1996, p. 34)

As BE são importantes parceiros do processo educativo, ao contribuírem para o desenvolvimento de capacidades nos alunos que serão fundamentais para a sua vida profissional futura e para a sua formação e desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos críticos e ativos. A ação destes espaços educativos, integradores de múltiplas literacias nas áreas da leitura, dos *media* e da informação, deve ter em atenção um conjunto de documentos de referência que podem orientar o trabalho desenvolvido. Focamos em seguida alguns desses documentos, em função dos objetivos deste artigo.

O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2012, 2017) é proposto pela RBE como um documento fundamental em termos da

orientação do trabalho que se pretende que a RBE realize e dinamize nas escolas, com professores e alunos. Aponta para as três áreas de literacia que constituem núcleos importantes da atividade das bibliotecas: literacia da leitura, literacia da informação e literacia dos *media*. Neste último campo, pretende-se que as práticas de literacia dos *media* possam “dotar os alunos de conhecimentos necessários para o seu uso criativo e informado” (RBE, 2017, p. 31).

Reconhecendo-se a apetência crescente dos jovens pelos *media*, em especial os *media* digitais, torna-se fundamental criar condições para o seu uso reflexivo e implementar ações para ampliar as dimensões de inclusão e de cidadania associadas ao uso consciente e crítico dos *media* e dos espaços sociais de comunicação. Nesta linha, aponta-se que cabe à biblioteca escolar criar “condições de acesso e oportunidades de aprendizagem, capacitando os jovens para a compreensão crítica da mensagem mediática, de forma a contribuir para a sua inclusão numa sociedade dominada pelas tecnologias e pelos *media*” (RBE, 2017, p. 31).

As orientações do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* articulam-se com um outro documento, editado pelo Ministério da Educação, *O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), que distingue dez áreas de competências. Para o presente contexto tem relevo a área de “Informação e Comunicação” e as competências que lhe estão associadas, que remetem para a literacia da informação e mediática, através da “seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (Martins et al., 2017, p. 22).

Neste documento, a escola é destacada enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências e naturalmente que a BE adquire neste contexto uma nova valorização. Neste sentido, deve ser encarada enquanto recurso fundamental para a concretização da flexibilidade curricular, um local de encontro de estratégias que, desenvolvidas em colaboração com a restante comunidade escolar, favorecem a educação inclusiva e são determinantes para o desenvolvimento das literacias essenciais ao exercício de uma cidadania plena.

A nível europeu, convém ter em consideração o quadro de referência publicado também em 2017, *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)* e que teve entretanto a sua tradução para Português, *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* (Lucas & Moreira, 2018). O referencial *DigCompEdu* (Redecker, 2017), estando orientado para os educadores de todos os níveis de educação, desde a infância até ao ensino superior e educação de adultos, incluindo formação geral e profissional,

educação especial e contextos de aprendizagem não formal, perspetiva, por essa via também, as competências que estes devem desenvolver nos alunos: são propostas 22 competências e um modelo de progressão para ajudar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital. De acordo com notícia da Direção-Geral de Educação (2019), foi também “desenvolvida uma ferramenta de autorreflexão que permite aprender mais sobre os pontos fortes pessoais e as áreas onde é possível melhorar a utilização que se faz das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem”, sendo que este instrumento pode ser um apoio relevante num processo de crescimento nesta área.

2.2. O MODELO DE AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Desde que foi criada a Rede de Bibliotecas Escolares que o seu Gabinete coordenador tem vindo a desenvolver diversas ações que visam consolidar o trabalho da biblioteca escolar e salientar a sua pertinência no contexto das escolas portuguesas. Entre as iniciativas que foram sendo desenhadas ao longo destes anos de aprofundamento do trabalho da RBE, destaca-se a introdução de um modelo de autoavaliação para as bibliotecas. Este modelo – MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar - atualmente em aplicação em todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário e em algumas escolas do 1.º ciclo (em função dos contextos de aplicação), tem constituído um referencial de gestão e um instrumento de orientação e da melhoria interna.

Após uma fase experimental, em 2008-2009, o modelo foi aplicado de forma alargada a partir de 2010-2011. Este instrumento de autoavaliação teve já três versões, a de 2010, de 2014 e a atual, publicada em 2018, que “consolida os objetivos enunciados na edição anterior, reforçando a adequação dos conteúdos e das metodologias às mudanças que as bibliotecas escolares têm vindo a assumir” (RBE, 2018, p. 8).

Importa sublinhar que o modelo foi concebido com uma orientação para a análise dos processos que contribuem para a concretização do impacto da BE no ensino e na aprendizagem. Os recursos e as atividades realizadas na BE são importantes considerando o seu valor acrescido para o processo educativo e para o desenvolvimento das competências dos alunos. Conceitos como valor, impacto e prática baseada em evidências estiveram na base de como o modelo de autoavaliação foi pensado e construído (Bastos & Martins, 2009). Um modelo como este possibilita ainda uma melhor compreensão da forma como a missão e os objetivos estabelecidos

para a biblioteca escolar estão a ser concretizados, ao analisar as práticas e as ações requeridas para a sua melhoria. Neste sentido, este modelo de autoavaliação é também um exemplo de um processo de pesquisa-ação, na medida em que procura estabelecer uma relação entre processos, o impacto ou valor que estes geram, e as perspetivas de desenvolvimento futuro (Bastos, Martins & Conde, 2011).

As bibliotecas escolares podem assim, de forma autónoma, realizar a avaliação da sua ação e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento das suas práticas. Este instrumento pretende orientar a autoavaliação da BE, e assenta num conjunto de elementos, entre os quais a recolha de dados, na forma de questionário. O MABE contempla quatro domínios, subdividindo-se cada um em dois subdomínios (Figura 1) que constituem parcelas de análise e avaliação em harmonia com os principais eixos de trabalho da BE.

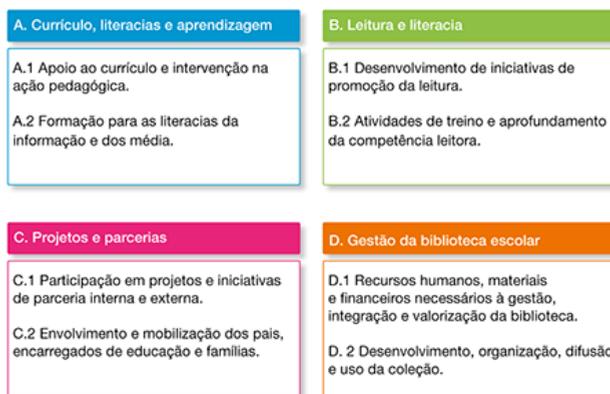


Figura 1: Domínios e subdomínios do MABE
Fonte: RBE, 2018, p. 10

É no domínio A. “Currículo, literacias e aprendizagem”, que se aponta para uma atuação na área da literacia mediática, concretamente no subdomínio: A2 - “Formação para as literacias da informação e dos *media*”. Foi com base neste eixo de trabalho que focámos a presente reflexão.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No âmbito de um protocolo firmado entre a Universidade Aberta (UAb) e o Gabinete coordenador da RBE, a UAb pode analisar os dados

recolhidos através da aplicação do MABE. Esta situação traz vantagens mútuas: na perspetiva da UAb, é uma possibilidade de aceder a dados de um programa nacional de extrema relevância para efeitos de investigação aprofundada; para a RBE, constitui uma oportunidade de o grande volume de dados gerados pelo MABE serem sujeitos a estudos que permitam originar orientações para o aprofundamento do trabalho das bibliotecas.

Tivemos, assim, acesso, para o presente artigo, a um dispositivo de recolha de dados já montado. Fez-se uma seleção de quatro distritos, representativos de diferentes contextos e áreas geográficas – interior/litoral, norte/sul. A escolha recaiu sobre os distritos de Évora, Leiria, Setúbal e Vila Real. Nos atuais ciclos de avaliação, as BE são chamadas a realizar, em anos alternados, a aplicação dos questionários de avaliação (a alunos, professores, direção e encarregados de educação) e a implementação de planos de melhoria decorrentes da autoavaliação realizada. Neste sentido, debruçámo-nos sobre os dois anos mais recentes em que foram aplicados questionários (2015 e 2017). O universo total de escolas envolvidas está representado na Tabela 1.

	2015	2017
Évora	42	41
Setúbal	138	125
Leiria	38	33
Vila Real	28	31
TOTAL	246	230

Tabela 1: N.º de escolas/agrupamentos de escolas

A análise efetuada cruza os dados destas regiões nos dois períodos temporais indicados, pretendendo-se verificar as incidências e os contrastes nas dimensões estudadas no universo observado. Para este efeito, optou-se pelo foco nas respostas prestadas pelos alunos ao questionário previsto no MABE. Em relação ao ano de 2017 foi possível também contar com os resultados globais nacionais apresentados pela RBE num relatório próprio (RBE, s.d.).

Recorde-se que nos procedimentos que são seguidos pelas escolas/BE, os questionários são aplicados a uma amostra de alunos dos diferentes níveis de escolaridade que são lecionados na escola/agrupamento (10% de alunos ou mais). Na Tabela 2 apresenta-se o universo total de alunos de

cada região analisada (N) e o número de alunos que respondeu ao questionário nas quatro regiões (n), apontando para um volume de respostas com um peso considerável, o que confere aos resultados uma maior solidez. Todavia, os dados que nos foram disponibilizados não permitem fazer a desagregação por género, idade e por nível de escolaridade, o que representa uma limitação na análise realizada.

	2015		2017	
	N	n	N	n
Évora	11.550	2.824	10.940	2.477
Setúbal	77.450	12.495	73.589	11.159
Leiria	30.782	2.815	26.018	2.530
Vila Real	14.355	2.056	13.801	2.240
TOTAL	134.137	20.190	124.348	18.406

Tabela 2: N.º de alunos por região e total

Como os questionários não se ligam de forma articulada com os domínios em que o MABE está organizado (cf. Figura 1), procedeu-se a uma seleção das questões que considerámos que remetem de forma mais direta para o subdomínio A2, concretamente as perguntas sobre a realização de atividades relacionadas com o uso e produção de informação, incluindo em formato digital, e o desenvolvimento de competências para a publicação de conteúdos na internet e aquisição de comportamentos seguros nesse contexto.

Refira-se igualmente que a forma como as questões na versão atual do modelo estão construídas impossibilita circunscrever a dimensão da literacia para os *media* em dimensões mais finas, nomeadamente em relação aos *media* digitais. As questões têm, de facto, uma formulação abrangente, estando englobadas numa mesma pergunta diversos tipos de recursos e de atividades.

Deste modo, no intuito de se captar a perceção dos alunos sobre os recursos e o trabalho com a BE na área da literacia para os *media*, das 11 questões do questionário aplicado pelo MABE, analisaram-se as seguintes:

- Q3: Vais à biblioteca ou usas os livros e recursos digitais que ela oferece?

Esta questão aponta para uma dimensão mais global, e foi selecionada para situar a frequência de uso da BE pelos alunos.

- Q7: Já participaste em alguma das seguintes atividades promovidas pela biblioteca?
Resposta em alternativa - Sim ou Não; selecionaram-se para análise quatro itens desta questão: 2, 4, 5 e 6.
- Q10: Como classificas o trabalho e contributo da biblioteca escolar para...
Escala de resposta: Muito bom; Bom; Médio; Fraco. Selecionou-se para análise o item 3 desta questão: “saberes usar as tecnologias, a informação e os *media*”.

	DIARIA- MENTE	SEMANAL- MENTE	MENSAL- MENTE	MUITO RARAMENTE E DE FORMA IRREGULAR	NUNCA	NÃO RESPONDE
Évora	31%	36%	13%	18%	1%	1%
Setúbal	21%	38%	15%	22%	3%	1%
Leiria	22%	40%	12%	23%	2%	0%
Vila Real	23%	35%	14%	19%	2%	8%
TOTAL	23%	38%	14%	21%	3%	1%

Tabela 3: Dados referentes à Q3 - 2015

	DIARIA- MENTE	SEMANAL- MENTE	MENSAL- MENTE	MUITO RARAMENTE E DE FORMA IRREGULAR	NUNCA	NÃO RESPONDE
Évora	29%	32%	15%	20%	3%	1%
Setúbal	20%	35%	15%	26%	3%	1%
Leiria	20%	45%	15%	18%	1%	0%
Vila Real	20%	42%	15%	20%	2%	1%
TOTAL (média)	21%	37%	15%	23%	3%	1%
Total Nacional (média)	20,6%	36,2%	16,02%	23,18%	2,83%	1,08%

Tabela 4: Dados referentes à Q3 - 2017

Os valores identificados (Tabelas 3 e 4) revelam uma relativa diminuição da frequência da BE entre 2015 e 2017, com alguma deslocação de um

uso diário para um uso semanal, que surge como o mais representativo. O uso irregular, embora de forma pouco expressiva, também aumenta em 2017. Comparando com os valores globais nacionais, distinguimos dois grupos nos quatro distritos, sobretudo no uso semanal da BE: Évora e Setúbal apresentam valores ligeiramente inferiores à média nacional; Leiria e Vila Real valores superiores, quase 10 pontos acima dessa média, resultado que deve ser salientado.

	2015		2017		TOTAL NACIONAL 2017	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Aprender a pesquisar informação e a realizar trabalhos escolares	73,5%	26,5%	74,3%	25,7%	73,2	21,9
Utilizar programas informáticos para tratamento e produção de imagem, som, apresentações multimédia, gráficos, ...	47,9%	52,1%	47,4%	52,6%	46,9	46,3
Avaliar recursos digitais (sítios web, documentos em linha, software, ...)	39,7%	60,3%	41,4%	58,6%	40,5	51,7
Aprender a publicar conteúdos e a ter comportamentos seguros na internet e nas redes sociais	57,1%	42,9%	57,1%	42,9%	56,7	37,1

Tabela 5: Respostas à Q7

Por questões de espaço não é possível apresentar os dados desagregados por região, mas o distrito de Vila Real é o que apresenta valores mais elevados em todas as atividades relacionadas com as literacias da informação e dos *media* que foram analisadas (Tabela 5). É também a única região com um valor positivo (sim) superior a 50% nas atividades que revelam mais fragilidade. Concretamente, 61,8% no item “Utilizar programas informáticos...” e 57,3% no item “Avaliar recursos digitais” (dados de 2017). Note-se que a média nacional é também inferior a 50% para estas duas situações. Merece destaque o facto de neste conjunto de atividades se verificar uma tendência evolutiva positiva, o que significará um maior investimento das BE nestas áreas.

Relativamente à forma como os alunos apreciam a ação da BE para o desenvolvimento das suas competências no uso das tecnologias, da informação e dos *media*, os resultados obtidos surgem nas tabelas 6 e 7.

	MUITO BOM	BOM	MÉDIO	FRACO	NÃO RESPONDE
Évora	34,9%	40,0%	17,0%	4,8%	3,2%
Setúbal	34,6%	35,6%	18,8%	6,5%	4,6%
Leiria	29,7%	40,4%	19,6%	7,0%	3,3%
Vila real	37,0%	36,9%	12,9%	3,1%	10,1%
TOTAL (média)	34,2%	36,9%	18,1%	6,0%	4,8%

Tabela 6: Respostas à Q10-3 – 2015

	MUITO BOM	BOM	MÉDIO	FRACO	NÃO RESPONDE
Évora	35,9%	38,5%	17,6%	5,8%	2,2%
Setúbal	33,4%	36,4%	17,6%	8,3%	4,3%
Leiria	32,6%	36,4%	18,3%	7,5%	5,1%
Vila Real	44,8%	36,3%	13,3%	3,1%	2,4%
TOTAL (média)	34,9%	36,7%	17,3%	7,3%	3,9%
Total Nacional (média)	34,4%	36,9%	17,2%	6,7%	4,6%

Tabela 7: Respostas à Q10-3 - 2017

Neste caso nota-se uma evolução que coloca a avaliação feita nos extremos da escala, na medida em que de 2015 para 2017 aumentaram as percentagens do “Muito Bom” mas também do “Fraco”. Podemos lançar algumas hipóteses justificativas desta situação, que passam pelo facto de se poder verificar algum reforço, mas também maiores desníveis no apetrechamento de algumas escolas (este facto requer o cruzamento dos resultados com as escolas/agrupamentos) e, eventualmente também, uma maior exigência por parte dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro aspeto que gostaríamos de salientar diz respeito ao tipo de dados aqui apresentados. De facto, salienta-se a importância de estudos quantitativos, em larga escala, que permitem desenhar um quadro mais global de uma situação, neste caso da forma como a ação das BE, em especial no campo das literacias para os *media*, é encarada pelos alunos. Estes estudos podem ser completados com abordagens qualitativas localizadas, mais em profundidade, a partir de casos identificados, para se analisarem as dinâmicas que podem conduzir a determinados resultados. Por exemplo, a partir do breve retrato aqui apresentado sobressai o caso do distrito de Vila Real, que merecerá um olhar analítico mais detalhado. Mas estes estudos não substituem os estudos quantitativos, pois, por vezes, os casos não são representativos do que acontece na maioria das situações, podendo representar desvios – positivos ou negativos – face ao quadro geral. Se apenas focássemos o caso de Vila Real poderíamos ser levados a construir um quadro geral mais positivo do que na realidade acontecerá. Importa, como se referiu, examinar o que poderá levar a que os resultados de Vila Real sejam não só superiores no quadro das quatro regiões analisadas, como igualmente em relação aos dados nacionais. É por se verificar, por exemplo, uma maior concentração de alunos em centros escolares, potenciando uma maior uniformidade nas ações realizadas pela BE para um determinado universo de alunos. Ou serão outras as razões, que importa identificar para se compreenderem algumas dinâmicas locais e que poderão beneficiar outras regiões e escolas?

Este pequeno estudo constituiu, assim, uma oportunidade para elaborar um retrato global do trabalho das BE (apesar das limitações dos dados) no foco temático escolhido e nas regiões selecionadas. Permitiu perceber que existe uma relativa estabilidade entre os dados dos dois anos analisados. Permitiu também identificar áreas que precisam de mais intervenção. Na verdade, verifica-se já um bom investimento na área da literacia da informação, apesar de algumas fragilidades que ainda se identificam no terreno (Novo & Bastos, 2019), mas falta verdadeiramente uma maior aposta de ação na literacia para os *media*.

Neste campo, falta articulação com o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2017). Na análise feita a uma amostra de relatórios, a RBE verificou que não há menções a esse documento, referindo como aspetos que merecem ser incluídos em planos de melhoria, “o trabalho em torno das competências associadas às literacias da informação e dos *media*” e “a atualização do equipamento tecnológico e da coleção digital” (RBE, s.d., p.

7). As BE continuam muito centradas no seu foco tradicional, que é a leitura, e mesmo com documentos que permitem orientar as práticas para outras áreas de relevância no contexto atual, verifica-se que não são otimizados.

Outro aspeto que revelou fragilidades assenta num trabalho orientado para o aluno enquanto produtor de artefactos, nomeadamente digitais. Pudemos verificar que o item que apontava para a produção obteve valores abaixo de 50%. Embora se venha sublinhando a necessidade de pedagogias ativas que apoiem a autonomia dos alunos (vide documentos orientadores referenciados em 2.1), nem sempre esta dimensão tem a devida concretização nas escolas e nas bibliotecas escolares. Esta é, portanto, uma área a merecer também particular atenção, sobretudo quando se verifica um aumento do movimento *makerspace* (cf. Moorefield-Lang, 2015) associado a um entendimento de que a biblioteca é um local de inovação e que deve proporcionar aos jovens o uso de diversas ferramentas para explorar todo o seu potencial de criatividade e invenção.

REFERÊNCIAS

- Bastos, G. & Martins, R. (2009). School libraries in Portugal: the conception and implementation of an auto-evaluation model. In *Preparing pupils and student for the future, Proceedings: 38th IASL International Conference incorporating the 13th Research Forum on Research in School Librarianship*. IASL: Abano Terme [CD-Rom].
- Bastos, G., Martins, R. & Conde, E (2011). A self-evaluation model for school libraries in Portugal. In L. Marquardt & D. Oberg (Eds.), *Global Perspectives on School Libraries: Projects and Practices* (pp. 11-21). Berlin: De Gruyter Saur.
- Direção-Geral de Educação. (2019, 14 de janeiro). DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Retirado de <http://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores>
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: Universidade der Aveiro. Retirado de http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. S/L.: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Moorefield-Lang, H. (2015). Change in the Making: Makerspaces and the Ever-Changing Landscape of Libraries. *TechTrends*, 59(3), 107-112. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0860-z>

- Novo, A. & Bastos, G. (2019). Information Literacy in Portuguese School Libraries: A Longitudinal Study of Master Degree Dissertations. In S. Kurbanoglu et al. (Eds), *Information Literacy in Everyday Life – ECIL 2018: Communications in Computer and Information Science Proceedings* (pp. 273-281). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_26
- RBE. (s.d.). *Avaliação da Biblioteca Escolar: 2016-17*. Retirado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/2149.html>
- RBE. (2012). *Aprender com a Biblioteca Escolar*. Lisboa: RBE.
- RBE. (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar*. 2.^a ed., revista e aumentada. Lisboa: RBE.
- RBE. (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: RBE. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/2161/978_989_8795_09_0.pdf
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Veiga, I. (Coord.), Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Citação:

Novo, A. & Bastos, G. (2019). Literacia para os *media* dos estudantes do ensino básico e secundário – uma análise de resultados do MABE em 2015 e 2017. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 244-257). Braga: CECS.

ANA FILIPA OLIVEIRA

anaf.oliveira.j@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

O ESPAÇO DA CRIAÇÃO E PRODUÇÃO MEDIÁTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE PORTUGUÊS, FILOSOFIA E INGLÊS

RESUMO

A formação do indivíduo-cidadão do século XXI impõe novos desafios à instituição escolar. Por um lado, a escola depara-se com uma necessidade de adaptação aos contextos sociais contemporâneos; por outro, encara a obrigação de abrir portas às tecnologias de comunicação e informação digitais e de educar os jovens para desempenhar o papel de consumidores, produtores e reprodutores de conteúdo mediático, de forma responsável e consciente.

Um olhar sobre a legislação e documentação produzidas nos últimos 30 anos deixa clara a importância de integrar a literacia mediática (LM) na escola enquanto elemento transdisciplinar e transcurricular (Oliveira, 2019), sendo esta considerada uma competência essencial a ser desenvolvida em ambiente escolar, numa lógica de formação ao longo da vida. No entanto, e embora se registem experiências que procuram levar os *media* para a escola e promover o contacto e o desenvolvimento de produtos mediáticos pelas mãos dos jovens, em sala de aula, trabalhos desenvolvidos na última década têm vindo a alertar para um desfasamento entre a teoria e a prática – um afastamento dos currículos face aos objetivos de uma educação para os *media* (Operti, 2009; Pessôa, 2017; Soares, 2011).

Partindo de uma análise do conteúdo dos programas curriculares do ano letivo vigente, de três disciplinas transversais aos cursos científico-humanísticos do ensino secundário nacional – Português, Filosofia e Inglês –, reflete-se sobre a forma como a LM, e em particular a sua dimensão criativa, é contemplada nestes documentos. Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com docentes de cada disciplina, por forma a aprofundar os resultados da análise de conteúdo. Apresenta-se uma apreciação crítica que, realizada com recurso a um conjunto de descritores de desempenho, toma em consideração a integração de aprendizagens de LM e as oportunidades existentes para o desenvolvimento de atividades de criação e produção mediática, no âmbito das disciplinas referidas.

PALAVRAS-CHAVE

literacia mediática; criação mediática; produção mediática; currículos;
análise de conteúdo

1. INTRODUÇÃO

A Escola dos nossos dias enfrenta um conjunto de desafios. A urgência de acompanhar as alterações dos contextos sociais contemporâneos, de abrir as portas às tecnologias e educar os jovens no sentido de assumirem o seu papel de consumidores, produtores e reprodutores de conteúdo mediático de forma responsável e consciente são aspetos inevitáveis que impactam as formas como aprendemos e educamos.

O momento é marcado pela mudança do paradigma educativo – focado, hoje, na aquisição das competências do século XXI (Adrião, 2018). Apesar disso, há aspetos que se mantêm inalterados. A essência do papel da Escola mantém-se, continuando esta a assumir-se como principal motor da aprendizagem e espaço onde decorrem dinâmicas de ensino/ aprendizagem das literacias fundacionais e das competências básicas para a inserção dos indivíduos na sociedade. Claro fica, porém, que a entrada na era da Sociedade da Informação fez emergir a importância de refletir sobre o papel do sujeito e as suas novas responsabilidades. Não sendo a sociedade um elemento estanque, tampouco a Escola o será. Esta deverá, portanto, acompanhar os processos de mudança; principalmente aqueles pelos quais as tecnologias (essencialmente as digitais) são as principais responsáveis.

As listagens de competências mais recentes refletem todos estes aspetos, encontrando-se nelas traços comuns às quais é atribuída grande importância – a cidadania, a criatividade, a literacia digital e mediática. Tendo a instituição escolar a principal responsabilidade de educar os jovens para que exerçam as suas funções cidadãs em consciência e com rigor, analisar e repensar a adequação dos currículos a estas competências é um passo crucial no processo.

2. A LITERACIA MEDIÁTICA NA ESCOLA

Marcada pela Educação para a Cidadania (EpC) (Pacheco, 2008), a Escola contemporânea percebe a responsabilidade de educar como um projeto ao longo da vida – para a vida profissional, cívica e social. E educar neste sentido, implica, também, ensinar crianças, jovens e adultos a aceder e utilizar os *media* de forma responsável e ciente das suas funções e alcance.

A legislação e documentação produzidas nos últimos 30 anos têm exposto a importância de integrar a literacia mediática (LM) na escola enquanto elemento transdisciplinar e transcurrenular (Oliveira, 2019), considerando-se a educação para os *media* (EpM) enquanto elemento integrante da EpC a ser desenvolvido em contexto escolar. Da mesma leitura

transparece, também, a importância de a EpM determinar um conjunto de capacidades referentes ao acesso, utilização crítica e esclarecida dos *media*, à autoexpressão e comunicação dos jovens (Pereira, 2000), a integrar o currículo, em toda a sua extensão. Salientando a importância de promover a criação e a produção de conteúdo mediático, compreende-se que esta vai além da autoexploração das posições e opiniões de crianças e jovens. A relação destas práticas com o empoderamento e a tomada de consciência da geração mais jovem relativamente aos seus papéis de criadores e cidadãos tem vindo a ser largamente discutida, sendo o exercício da participação através dos *media* colocada na esfera da produção mediática (Buckingham, 2000) e a realização de atividades de produção referida como fundamental para ajudar os jovens a formar uma consciência mais crítica face aos géneros mediáticos, aos públicos e às imagens e representações da realidade construída pelos *media* (Collins & Halverson, 2009). Não menos importante, a realização de tarefas deste género no contexto educativo apresentará um contributo para potenciar a curiosidade intelectual e a responsabilidade cidadã dos jovens (Hobbs, 2016).

Em 2017, Pessôa refletiu sobre a questão curricular vigente, alertando para uma falta de alinhamento dos currículos nacionais com as intenções delineadas para a EpM e com a urgência de integrar os meios nas salas de aula (Faria, 2009; Opertti, 2009; Soares, 2011). No mesmo trabalho, destaca-se a crítica apresentada por Formosinho que alude para o envelhecimento dos programas, aspeto que os afasta da realidade (2007, citado em Pessôa, 2017). E num cenário que advoga o ensino de competências, a atualização do programa escolar, mais do que uma necessidade, é um requisito. Estimular a leitura crítica de conteúdos, promover a utilização, análise, avaliação, desconstrução e produção crítica e consciente de informação são aspetos determinantes para o cidadão da contemporaneidade (Drotner, 2008; Fantin, 2012; Pessôa, 2017). Apesar disto, e observando o caminho percorrido desde 1982, percebe-se que a LM tem vindo, gradualmente, a entrar na instituição escolar. Dos projetos internos às iniciativas externas¹, várias experiências de produção e criação mediática têm ocorrido. Não obstante, e apesar do contributo destas, percebe-se que a LM é remetida para uma condição de atividade extracurricular, acessível a apenas

¹ Ao longo das décadas, várias escolas têm vindo a desenvolver projetos internos relacionados com a criação e produção de conteúdo mediáticos, tais como rádios, televisões e jornais escolares. A par disso, são inúmeras as instituições que têm apresentado projetos (maioritariamente na forma de concurso) que visam envolver as diversas comunidades escolares nacionais em práticas de criação e produção mediática. Exemplos destas iniciativas são o concurso "Conta-nos uma História", que contou no ano letivo vigente com a sua 10ª edição, ou o concurso "Media@ção", que vai na sua 2ª edição.

alguns jovens – o critério de introdução em sala de aula fica, exclusivamente, nas mãos dos docentes e da instituição.

Neste artigo considera-se a importância de encontrar um lugar distinto e perceptível nos currículos para a produção com recurso aos *media*. Não esquecendo que o programa curricular não é “um dispositivo blindado” (Pacheco, 2008, p. 23) e que a autonomia curricular dá oportunidade às escolas e docentes de identificar opções curriculares alternativas e adequadas aos seus contextos particulares, estes documentos, enquanto guias do processo educativo, serão sempre centrais, para que se compreenda importância do ato de criação e da mensagem subjacente ao conteúdo.

3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Nesta reflexão, propõe-se olhar o currículo do ensino secundário, em particular de três das disciplinas que compõe a formação geral dos cursos científico-humanísticos – Português, Filosofia e Inglês. Compreendendo a sua função enquanto etapa transitória, entre a educação básica e o ensino superior/ vida ativa (Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo), foca-se a importância deste nível de ensino dar resposta às exigências educativas atuais e de se alinhar com os esforços das instituições (civis, académicas e legislativas) para levar os *media* para as salas de aula, enquanto ferramentas de ensino e instrumentos para o exercício da cidadania.

Considerando os aspetos anteriormente mencionados, configura-se a seguinte questão de investigação: qual o espaço da literacia mediática e da sua dimensão criativa nos currículos? Sob um olhar construtivista, estudar os *currícula* conduz-nos no sentido de os compreender, por um lado enquanto ferramentas construídas que descrevem uma realidade e por outro como normas desenhadas para aplicação num contexto particular. Assim, esta apreciação crítica procura perceber a) se a LM é conceito e competência mencionada nos documentos orientadores das disciplinas observadas, b) o que é proposto em cada uma (em termos de atividades, capacidades e competências que o aluno deve desenvolver) e c) qual o peso da criação e da produção nos currículos.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A análise realizada, qualitativa e descritiva, pretendeu observar a integração teórica e prática da LM nos currículos focando, em particular, a existência de oportunidades para o desenvolvimento de atividades de criação

e produção mediática. O processo decorreu em dois momentos. Partiu-se de uma análise de conteúdo (Bardin, 2010) para interpretar os programas curriculares e as aprendizagens essenciais (AE), adotando-se uma postura não reativa e distanciada, comprometida com a análise de factos presentes nos documentos selecionados (McKernan, 1999). Estabelecendo-se o princípio de que, numa perspetiva de resultado da aprendizagem (Buckingham & Domaille, 2003; Kupiainen, 2013), analisar a LM no contexto do ensino será uma tarefa mais consistente quando baseada nas suas dimensões e em critérios que permitam monitorizar e avaliar os currículos (Ferrés & Piscitelli, 2012; Rodriguez-Rosell & Melgarejo-Moreno, 2017), definiu-se um conjunto de aspetos a observar. Os indicadores estabelecidos partiram do *Referencial de Educação para os Media* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014) e da proposta de Prensky (2010, p. 45) de colocar em evidência verbos associados às práticas educativas, “as competências que os estudantes necessitam aprender, praticar e dominar”. Procurou-se identificar padrões, relações entre as palavras, conceitos e frases (Matthews & Ross, 2010) que permitissem apontar pistas para responder à questão de investigação.

CRIAÇÃO
Criar conteúdo mediático de forma responsável e ética
Criar conteúdo mediático com recurso a ferramentas diversas
PRODUÇÃO
Utilizar e criar conteúdo mediático de forma responsável e ética
Utilizar a tecnologia para comunicar ideias, informações e opiniões
Compreender e adequar as linguagens aos diferentes formatos mediáticos
DISTRIBUIÇÃO
Contribuir para o processo democrático através dos <i>media</i>
Compreender a vertente económica e as indústrias mediáticas
Promover a partilha de informação estimulando a participação ativa dos mais jovens
PUBLICAÇÃO
Publicar e realizar trocas de informação online
Partilhar as mensagens criadas nos meios mais eficazes

Tabela 1: Indicadores para a dimensão criativa da literacia mediática

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas com docentes das disciplinas selecionadas, pretendendo aprofundar os resultados da análise de conteúdo e perceber as suas perspetivas relativamente às propostas das disciplinas por eles lecionadas.

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3
Docente de Português Género feminino 62 anos 43 anos de serviço Escola pública	Docente de Filosofia Género feminino 33 anos 7 anos de serviço Escola privada	Docente de Inglês Género feminino 53 anos 30 anos de serviço Escola pública

Tabela 2: Dados sobre docentes entrevistados

5. RESULTADOS

5.1. OS *MEDIA* E A CRIAÇÃO NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

As AE procuram alinhar as orientações curriculares com os objetivos de aprendizagem e formação exarados pelo *Perfil dos alunos* (PA) (Martins et al., 2017). Nos documentos analisados, a noção de educação cidadã e de formação de um jovem cidadão global, “capaz de pensar crítica e autonomamente” e “apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida”, como preconizado no PA (Martins et al., 2017, pp. 13-15), encontra-se presente. A par disso, o contributo da aprendizagem de cada disciplina para o exercício de uma cidadania informada e ativa é enfatizado, valorizando-se o ensino como ferramenta essencial para promover o espírito cívico.

Focando a questão dos *media*, e considerando a atualidade das AE, estes são referidos como ferramentas para apoiar a apresentação de trabalhos, realizar tarefas de investigação e pesquisa e temas para abordar a contemporaneidade.



Figura 1: Referências aos *media* nas Aprendizagens Essenciais das disciplinas analisadas

Sobre as tarefas de criação e produção, os documentos focam a importância do trabalho prático em contexto de aula como método para desenvolver competências e avaliar aprendizagens adquiridas. A produção textual assume grande importância, principalmente nas disciplinas de línguas – Português e Inglês –, não sendo, porém, referida a produção de conteúdo textual com recurso aos *media* ou a produção de conteúdos mediáticos. No entanto, e não esquecendo a permeabilidade e a flexibilidade atribuídas aos programas curriculares (Pacheco, 2008), depreende-se a existência de oportunidades para a utilização dos meios enquanto ferramentas de trabalho alternativas, indo ao encontro de vários domínios expressos no PA, nomeadamente Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de problemas e Relacionamento interpessoal (Martins et al., 2017).



Figura 2: Referências a trabalhos de criação e produção presentes nas Aprendizagens Essenciais das disciplinas analisadas

5.2. OS *MEDIA* E A CRIAÇÃO NO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS, INGLÊS E FILOSOFIA

A análise dos currículos das três disciplinas realça diferentes noções do papel dos meios de comunicação enquanto instrumentos de ensino e de aprendizagem e uma fraca expressão da LM e da sua dimensão criativa.

No currículo de Português, destaca-se o peso da educação literária e o foco reduzido na LM. Apesar da abrangência de géneros textuais

mencionados ao longo do programa, os géneros informativos (reportagem, documentário e anúncio publicitário) são apenas referidos no âmbito da Compreensão oral. Os géneros opinativos são considerados no âmbito da Escrita/produção. Nesta dimensão foca-se, ainda, a redação de sínteses, exposições e apreciações críticas (10º ano) e de exposições, apreciações críticas e textos de opinião (11º e 12º ano). No domínio da oralidade, em particular da compreensão e expressão oral, refere-se a aprendizagem com recurso aos géneros informativos – aspeto que podemos relacionar com a dimensão da Compreensão da LM.

O programa de Filosofia deixa clara a proximidade e o contributo que a disciplina procura dar à formação cívica do jovem, considera-se essencial trabalhar as atitudes, os valores, o sentido de cidadania na comunidade e o sentimento de pertença (Almeida, Henriques, Neves & Barros, 2005, p. 3). Os meios de comunicação surgem em duas vertentes: uma de reflexão e de compreensão e outra de instrumentos de apoio ao leccionamento da disciplina. No programa do 10º ano, a reflexão sobre o papel dos *media* surge integrada no tema “Problemas do mundo contemporâneo”, enquanto “A manipulação e os meios de comunicação de massa”. No 11º ano, integram o tema “Problemas da cultura científico-tecnológica”, dentro das problemáticas “O trabalho e as novas tecnologias” e “O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana”. Porém, em ambos os anos, os *media* surgem como tópicos de discussão opcional – apesar da importância da LM e da disciplina para a formação cívica do jovem, a EpM é apresentada enquanto questão cuja discussão em sala de aula fica ao critério do professor.

Por fim, o programa da disciplina de Inglês refere a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras como base para a “educação cívica, democrática e humana” do aluno (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001a, p. 2). Estabelece-se como objetivo principal da disciplina “fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social” (Moreira et al., 2001a, p. 4). Dos currículos analisados, este é o único que menciona o princípio da EpM, frisando-se o objetivo de “fomentar uma educação para os *media*, promovendo a formação de aprendentes activos e críticos capazes de analisar textos dos *media* e compreender os processos da sua produção e recepção” (Moreira et al., 2001a, p. 4). Considera-se essencial a aquisição de competências relacionadas com as três dimensões da LM. Neste sentido, os *media* e os seus produtos são considerados instrumentos de trabalho e de aprendizagem, referindo-se que o aluno deve ser capaz

de compreender a informação “veiculada por noticiários e programas de actualidade sobre assuntos correntes, em suportes variados” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001b, p. 8), demonstrando uma postura crítica face à informação e a “capacidade de a seleccionar e avaliar, adequando-a aos fins a que se destina” (Moreira et al., 2001a, p. 10).

Considerando a formação do indivíduo numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, o currículo de Inglês define que o aluno deverá deter competências para “analisar criticamente os novos meios de comunicação e informação” (p. 17), incluindo-se, para tal, temas relacionados com os *media* – “Os *Media* e a Comunicação Global”.

6. RESULTADOS – ENTREVISTAS A DOCENTES

Das entrevistas realizadas com docentes surgem quatro grandes questões. Em *primeiro*, a literacia mediática e o trabalho com os *media* na sala de aula são deixados ao critério do professor. Apesar da adaptabilidade do currículo anteriormente mencionada (Pacheco, 2008), os professores referem problemas relacionados com este aspeto. Os programas são limitados, não especificam como fazer a ligação dos currículos com as TIC, vendo-se o docente confrontado com as suas carências formativas e com a necessidade de se atualizar constantemente. O educador tem, ainda, de lidar com as exigências burocráticas e administrativas da profissão, com o peso dos programas e dos exames, aspetos que dificultam a realização de tarefas de produção mediática criativa.

Em *segundo*, apesar de os professores identificarem oportunidades para explorar a dimensão da criação, estas carregam consigo dificuldades. A par da carência de orientações que especifiquem o tipo de tarefas que fazem sentido, a dificuldade de acesso aos meios é também um problema com o qual têm de lidar. Além disso, aos meios mais acessíveis, como os telemóveis, os docentes apontam limitações que nem sempre conseguem contornar. Refere-se, mais, que tanto professores como alunos precisam de compreender os *media* como ferramentas de trabalho. Um dos entrevistados menciona que, quando incentivados a produzir conteúdo, os resultados dos jovens são interessantes e o seu empenho notório; porém, o mesmo docente frisa que estes precisam de aprender a olhar os *media* como instrumentos de trabalho e não apenas de lazer.

A *terceira questão* que emerge no decurso das entrevistas salienta os constrangimentos de explorar a dimensão da criação. Antes da produção é essencial ensinar o consumo, uma vez que os jovens não conhecem os

fundamentos da produção e da realidade mediática. Relata-se, também, que a predisposição e a preparação dos jovens são aspetos condicionantes, tanto no sentido do seu conhecimento da realidade e da sua consciência cívica, como também do seu ceticismo face ao desenvolvimento de trabalhos escolares com recurso aos *media*. O peso da avaliação formal externa não pode ser ignorado nem evitado, sendo um aspeto que dificulta a realização de tarefas e projetos mais focados na EpM. Um dos docentes sublinha que “a avaliação formal externa é um exame (...). E por isso (...) temos de pensar no futuro dos alunos e na entrada na faculdade” (docente de Português).

Por fim, os professores descrevem a EpC como objetivo com presença clara e transversal, permitindo os currículos trabalhar o espírito crítico e a consciência cívica. Um dos entrevistados refere a importância de o professor aprender a moldar o currículo para o direcionar no sentido da Educação Cidadã; um outro defende que as disciplinas se devem integrar nos projetos escolares, uma vez que isto permite que os jovens se deem “à escola, (...) à comunidade”, trabalhando o seu papel cidadão (docente de Inglês).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos e das entrevistas realizadas com docentes deixa compreender o facto de os currículos estarem datados e de não preverem claramente os objetivos de uma EpM, apesar de esta fazer parte dos objetivos definidos em estratégias europeias e nacionais. Por sua vez, o uso dos *media* em aula é remetido para uma lógica de instrumentos de pesquisa e de execução de tarefas e não como instrumentos de produção, o que conduz a dimensão criativa para terceiro plano, ficando ao critério do professor explorá-la, ou não, no contexto da sua disciplina.

Desta pesquisa, apontam-se, também, várias questões que merecem reflexão futura. Fica claro que o professor, que lida com os seus próprios constrangimentos, surge como modelador do currículo, adaptando livremente os programas para introduzir em aula atividades de criação mediática. Simultaneamente, confronta-se com a falta de motivação e interesse dos jovens e, muitas vezes, com o desconhecimento da realidade onde vivem e do modo como os meios funcionam. Juntamente com todos estes aspetos, o peso do currículo e dos exames nacionais impõem obstáculos que dificultam o desenvolvimento deste tipo de atividades.

As conclusões destacam, assim, uma falta de preparação dos currículos para abarcar a EpM de forma clara e com linhas orientadoras

objetivas que permitam a todos os professores, e não apenas a alguns, compreender o que ensinar, trabalhar e como avaliar, e a todos os alunos, de modo idêntico, adquirir competências de LM, em especial de criação e produção, em sala de aula. Este será o verdadeiro desafio: realçar a escola enquanto espaço de educação para a vida na era digital (Gutiérrez & Tyner, 2012), promovendo oportunidades de aprendizagem que ajudem os jovens a moldar as suas atitudes e posturas sociais e a criação de conteúdos como ferramenta para transmitir os conhecimentos e competências adquiridas e espelhar opiniões fundamentadas sobre os temas essenciais da sociedade e das comunidades onde se inserem.

REFERÊNCIAS

- Adrião, D. (2018). *Um Novo Paradigma Educativo para Portugal no Século XXI*. Lisboa: Educanology.
- Almeida, M. M. B., Henriques, F., Neves, J. & Barros, V. M. R. (2005). *Programa de Filosofia*. Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdfhttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. & Domaille, K. (2003). Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In C. von Feilitzen & U. Carlsson (Eds.), *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations* (pp. 41-54). Gotemburgo: NORDICOM.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Londres: Teachers College Press.
- Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 167-184). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fantin, M. (2012). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Orgs.), *Cultura digital e Escola: pesquisa e formação de professores* (pp. 57-92). Campinas: Papirus Editora.

- Faria, P. (2009). Integração Curricular das TIC no ensino da Língua Portuguesa: relato de uma experiência com recurso ao blogue. In P. Dias; J. A. Osório & A. Ramos (Eds.), *O Digital e o Currículo*. (pp. 105-114). Braga: Centro de Competências da Universidade do Minho.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hobbs, R. (2016). When teens create the news: Examining the impact of PBS News Hour Student Reporting Labs. *Journalism Education*, 5(1), 61-73. Retirado de <https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%20-%20When%20teens%20create.pdf>
- Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, de outubro de 1986. República Portuguesa. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Kupiainen, R. (2013). Young people's creative online practices in the context of school community. *Cyberpsychology*, 7(1). <https://doi.org/10.5817/CP2013-1-8>
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. S/L: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. Harlow: Pearson.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- Moreira, A. A., Moreira, G. G., Roberto, M. T., Howcroft, S. J. & Almeida, T. P. de. (2001a). *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º, 12.º Anos* (Vol. 2001). Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/ingles_10_11_12_cont.pdf
- Moreira, A. A., Moreira, G. G., Roberto, M. T., Howcroft, S. J. & Almeida, T. P. de. (2001b). *Programa de Inglês, Nível de Iniciação, 10.º, 11.º, 12.º Anos*. Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/ingles_inic_10_11_12.pdf

- Oliveira, A. (2019). A literacia mediática e a sua dimensão criativa na documentação nacional e internacional (1982-2017): um estudo. In Z. Pinto-Coelho, S. Marinho & T. Ruão (Eds.), *Comunidades, participação e regulação. VI Jornadas Doutorais, Comunicação & Estudos Culturais* (pp. 114–136). Braga: CECS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3052/2956
- Operti, R. (2009). Curricular Contribution to Media Education: A Work in Progress. *Comunicar*, XVI(32), 31-40. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-002>
- Pacheco, J. (2008). *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pessoa, C. A. M. (2017). *Educação para os Media em Contexto Escolar: investigação-ação com crianças do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. Londres: Corwin.
- Pereira, S. (2000). Educação para os Media e Cidadania. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 27-29. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4768>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. S/L: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodriguez-Rosell, M. M. & Melgarejo-Moreno, I. (2017). The dimensions and indicators of media literacy in the first stages of schooling. *Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 69-79. <https://doi.org/10.15208/ati.2016.06>
- Soares, I. D. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.

Citação:

Oliveira, A. F. (2019). O espaço da criação e da produção mediática nas disciplinas de Português, Filosofia e Inglês – uma análise crítica dos currícula do ensino secundário. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 258-270). Braga: CECS.

ELIZA RIBEIRO DE OLIVEIRA & VANIA BALDI

elizaoliveira@ua.pt; vbaldi@ua.pt

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DIGIMEDIA, UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

CYBERBULLYING ENTRE JOVENS: UM DESAFIO CONCEITUAL

RESUMO

As tecnologias digitais modificaram o modo como as pessoas interagem na atualidade, através de ecrãs que possibilitam a comunicação online onde a transmissão da informação ocorre por voz, vídeos, imagens e textos. Neste cenário, as novas gerações estão ativamente engajadas num mundo em que blogs, redes sociais, vídeos e mensagens instantâneas são parte típica do cotidiano. Embora as evoluções tecnológicas tenham trazido benefícios para o dia-a-dia, foi através da sua utilização que novos formatos de violência emergiram, entrando num novo contexto de bullying no âmbito digital. O bullying eletrónico tornou-se uma preocupação global, evidente pelo grande número de casos denunciados e publicações científicas na área. Uma vez que é crescente o número de pesquisas sobre este fenómeno, estabelecer uma definição teórica e métodos de avaliação sólidos torna-se essencial. Assim, este estudo tem o objetivo de expor e discutir a categoria científica de bullying eletrónico. Nos estudos de Dan Olweus, os critérios fundamentais que determinam o bullying tradicional são apresentados como conceitos-chave, também, no cyberbullying (Olweus, 1978). Os elementos específicos de repetição e desequilíbrio de poder são os mais considerados. Todavia, os elementos repetição e desequilíbrio de poder assumem novos contornos, devido à natureza comunicacional inerente ao ambiente online. Conclui-se que existe uma clara necessidade de mais análises conceituais, metodológicas e empíricas para construir um corpo útil e coerente de conhecimento sobre o fenómeno. Acrescenta-se que, para Olweus e Limber (2018) é essencial que as pesquisas sobre estes fenómenos de violência readaptem e mensurem o cyberbullying em um “contexto de bullying”, onde o perpetrador e a vítima pertençam à mesma sala de aula, escola ou outra unidade social, uma vez que no ciberespaço nem sempre os jovens expostos sabem quem é o agressor. Assim, evitar-se-á que o cyberbullying seja confundido com ciberassédio ou outras formas de ciberagressão.

PALAVRAS-CHAVE

cyberbullying; agressão online; bullying tradicional; distinção conceitual

1. INTRODUÇÃO

A interação entre as pessoas ocorre cada vez com maior frequência através da internet, que viabiliza a transmissão e difusão da informação para todos os que estão na rede. Apesar de contribuir para a comunicação em grande parte do globo, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) está a ser acompanhado pelo surgimento de fenómenos sociais problemáticos (Souza, 2011). Entre estes destaca-se aqui os novos formatos de agressão no ambiente online, que ocorrem nas relações cibernéticas e trazem consequências desviantes para as interações interpessoais quotidianas (Bozza & Vinha, 2017).

Navarro, Yubero e Larrañaga (2016) no livro *Cyberbullying across the globe* afirmam então:

Em uma sociedade violenta, as pessoas usarão a internet para atacar e intimidar outras pessoas, enquanto uma sociedade altruísta a usará para ajudar outras pessoas. Portanto, o certo e o errado não estão na internet, mas na maneira como a usamos. (Navarro et al., 2016, p. 3)

Este trecho apresenta a conduta pessoal como determinante para a existência de violências e ciberagressões, identificando os utilizadores como responsáveis pela perpetração de possíveis situações de cariz ofensivo na internet. Para a psicóloga-clínica especializada em problemas da juventude Rosário Carmona:

Um agressor pode criar uma página na internet e fazer insultos ou fotos da vítima, ou então pode fazer circular pelo próprio WhatsApp ou outro chat, ou criar grupos fechados, por exemplo no Facebook, onde circula comentários ofensivos à pessoa alvo do cyberbullying (França, 2017).

As agressões online podem ter diferentes formatos, ocorrer através de diferentes meios e assumir diversas conotações. Todavia, tal qual as agressões que decorrem no ambiente físico, as ciberagressões podem apresentar um objetivo comum: prejudicar ou fazer mal a terceiros (Bhatnagar, 2018). Neste contexto, o Cyberbullying (CB) se enquadra nas agressões online, assumindo especial relevância tendo em conta o grande número de investigações conduzidas na Europa, incluindo pesquisas direcionadas pelo Parlamento Europeu, Comissão Europeia, Agência de Direitos Fundamentais da União Europeia, entre outras instituições que promovem investigações.

Tendo em conta um cenário de intensa produção científica sobre o assunto do cyberbullying e a evidência de um grande número de casos relacionados, bem como as repercussões negativas na vida dos envolvidos, o fenómeno tornou-se uma preocupação global na atualidade, de modo que se torna necessário estabelecer uma definição teórica e métodos de avaliação sólidos. No entanto não é isso que se vê na prática. Apesar das tentativas de categorizar os tipos e formas do CB, como por exemplo a natureza da ação (e.g., racismo, preconceito, discriminação por género), proposto por Willards (2005), e os meios de utilização (e.g., telemóveis e computadores portáteis), proposto por Smith et al. (2008), ainda não se chegou a um consenso na literatura sobre as formas e tipos de CB. Do mesmo modo, os trabalhos encontrados na literatura não podem ser devidamente correlacionados, uma vez que os métodos de recolha e de análise dos dados não seguem um modelo padronizado.

Após uma apresentação geral sobre a evolução do bullying físico até o eletrónico e da definição tradicional do cyberbullying, este artigo discute os significados controversos que emergiram para caracterizar o fenómeno. Assim, pretende-se contribuir para a padronização do termo na literatura com vista a construir resultados transversais mais consistentes e comparativos entre as investigações conduzidas por diferentes instituições. Com a finalidade de evidenciar a diversidade de agressões que decorrem na internet, também serão apresentados alguns dos subtipos de ciberagressões emergentes, dentro dos quais se insere o cyberbullying.

2. DO BULLYING AO CYBERBULLYING

Os primeiros estudos sobre a temática do bullying tradicional ocorreram a partir das investigações realizadas por Dan Olweus, em 1978, na Universidade de Bergen, na Noruega. Nestes estudos o autor investigou sobre as variáveis associadas com a emergência de perpetradores e vítimas de bullying em uma escola, dando origem ao livro *Aggression in the school: bullies and whipping boys* (Olweus, 1978). Neste sentido, o autor afirma que um estudante está a sofrer bullying quando ele (ou ela) é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de somente um ou mais colegas estudantes (Olweus, 1993). O autor especifica as ações negativas quando um indivíduo intencionalmente age para infligir, ferir, assediar ou causar desconforto em outrem, de modo que estas características são essenciais no bullying, ocorrendo repetidamente ao longo do tempo.

Entre as diversas formas de manifestação das ações negativas estão os insultos, ameaças, xingamentos, provocações, violência física, através de chutes e empurrões, exclusão de uma pessoa de um grupo, entre outras formas. Por fim, o autor deixa claro que mais uma distinção do bullying está na diferença de poder entre o agressor e a vítima, sendo que este apresenta dificuldade em defender-se e aquele se aproveita deste desequilíbrio para atingir a vítima (Olweus, 1993, p. 10).

Desse modo o bullying, de acordo com o Olweus (1978, 1993), apresenta três principais características que o distingue de outras formas de agressão: a intencionalidade, os atos repetidos ao longo do tempo e o desequilíbrio de poder entre a vítima e o perpetrador. Não obstante, assim como todas as formas de violência assumem representações, dimensões e significados que são moldados de acordo com a sociedade em que se vive, o bullying, como representante legítimo de um tipo de violência, também passou por adaptações resultantes do uso extensivo das novas tecnologias (Souza, 2016).

É neste contexto que aqui se apresenta a emergência de novos fenômenos sociais, como a adaptação do bullying para o cyberbullying (Souza, 2016). O cyberbullying, bullying eletrônico ou bullying online é definido por Olweus (2012) como uma nova forma de bullying que ocorre entre jovens através dos meios eletrônicos, como os dispositivos móveis ligados a internet, sendo inicialmente mencionado por Belsey ao criar o website cyberbullying.ca (Souza, 2016).

Apesar dos novos desafios apresentados pelo fenômeno, a definição primária do cyberbullying se sobrepõe à definição do bullying tradicional, de modo que as três características principais são ainda prevalentes, ou seja, é um comportamento agressivo que ocorre repetidas vezes, intencionalmente e com desequilíbrio de poder entre o perpetrador e a vítima (Souza, 2016; Smith et al., 2008) supplemented by focus groups; (2. Não obstante, apesar de ser comum encontrar esta definição na literatura, os aspectos relativos à repetição e desequilíbrio de poder estão a ganhar novos significados nesse debate.

A autora danah boyd (2015) em seu livro *É complicado as vidas sociais dos adolescentes em rede* chama atenção para o fato de a característica “repetição” apresentar novos contornos no cyberbullying. A autora ressalta o papel das mídias sociais na ampliação da visibilidade do bullying, aumentando a dimensão do grupo potencial de testemunhas no meio virtual. Do mesmo modo, a autora afirma que “a persistência e visibilidade do bullying nos públicos em rede acrescenta uma nova dimensão a como

ele é idealizado e entendido”, pois permite que outras pessoas ampliem os ataques através do compartilhamento do conteúdo, podendo aumentar significativamente a coação emocional do bullying (boyd, 2015, p. 159). Matos, Pessoa, Amado e Jäger (2011) elaborado no âmbito do projecto Cyber-Training: A Research-based Training Manual On Cyberbullying¹. Este projecto, apoiado pela Comunidade Europeia, foi desenvolvido entre outubro de 2008 e setembro de 2010 por equipas de investigadores da Alemanha (responsável pela coordenação apontam para a dimensão da audiência potencial envolvida como uma característica específica do CB, uma vez que as TIC permitem uma disseminação em larga escala.

No que se refere à diferença de poder, para Slonje, Smith e Frisén (2012) a possibilidade do anonimato e a alta literacia digital são fatores que ocasionam a diferença de poder entre um perpetrador e a vítima. Para Smith et al. (2008) a diferença de poder ocorre devido ao fato de a vítima não conseguir se defender facilmente, enquanto que para Matos et al. (2011) a assimetria está ligada às competências tecnológicas, de forma que os perpetradores, no cyberbullying, assumem contornos diferentes que no bullying. Relativamente ao meio digital utilizado, para Tavares (2013) as mídias sociais são mais comuns para a disseminação dos conteúdos pelos perpetradores, enquanto Cortis e Handschuh (2015) afirmam que entre as redes sociais mais frequentes estão o Facebook e o Twitter, sendo o YouTube, no estudo de Kyriacou e Zuin (2016), apontado como um meio bastante utilizado pelos jovens para a publicação de conteúdos que caracterizam o fenómeno.

Tendo em conta estas e outras discussões acerca do CB e, considerando a diversidade de novos formatos de violência no ambiente online, as definições de cyberbullying acabam por se apresentar com diferentes contornos na literatura.

3. OS SIGNIFICADOS CONTROVERSOS DO CYBERBULLYING

Cyberbullying é o termo mais comumente usado na pesquisa e na mídia, embora esse construto abranja uma ampla gama de comportamentos agressivos que não atendem a uma definição estrita de bullying. (Mehari, Farrell & Le, 2014, p. 400).

O cyberbullying abarca uma ampla gama de agressões incluindo a publicação de vídeos, roubo de senhas, divulgação de fotos, perseguição

online, assédio, entre outros. A partir disso é possível perceber que o termo nem sempre inclui agressões que vão de encontro com os princípios básicos do seu predecessor bullying. Vários são os documentos que apontam essa premissa na literatura: “não existe uma definição única de bullying e cyberbullying acordada internacionalmente e a nível europeu. No entanto, tentativas de definir esses fenômenos foram feitas por organizações internacionais, instituições da UE e instituições acadêmicas” (European Parliament, 2016, p. 21); “Cyberbullying é um termo genérico relacionado a construções semelhantes, como bullying online, bullying eletrônico e assédio na internet” (Tokunaga, 2010); “Embora a definição de cyberbullying tenda a ser semelhante à de bullying, ainda não há consenso sobre suas características mais específicas” (Navarro et al., 2016).

Para demonstrar a diversidade de definições que atualmente existem na literatura, a Tabela 1 apresenta sete diferentes significados destacados no livro *Cyberbullying: approaches, consequences and intervention*, de Lucy Betts (2016, p. 11), com vista a exemplificar as diversas conotações que o cyberbullying pode assumir. A autora defende que, apesar da difusão do termo cyberbullying em nosso vocabulário cotidiano, existe uma falta de consistência que pode ser atribuída à relativa “novidade” desta forma de bullying quando comparado ao bullying face a face.

Olweus & Limber (2018) concordam com essa afirmação quando dizem que o cyberbullying é um fenômeno recente e que, portanto, o conhecimento sobre o mesmo ainda é, naturalmente, incipiente. Em adição, Tokunaga (2010) aponta que em se tratando do CB, as inconsistências saem do âmbito das definições e abarcam, também, o campo das metodologias, recolha e análise de dados. A partir disso, o assunto apresenta-se ainda mais relevante de ser apresentado a partir do momento em que Olweus & Limber (2018) publicam o artigo “Some problemas with cyberbullying research”, no qual apontam, não somente sobre os problemas relativos às definições, mas também aos conceitos, avaliações, resultados inconsistentes e questões metodológicas:

A pesquisa sobre cyberbullying envolve descobertas inconsistentes e alegações exageradas sobre prevalência, evolução ao longo do tempo e efeitos. Para construir um corpo de conhecimento útil e coerente, é essencial alcançar algum grau de consenso sobre a definição do fenômeno como um conceito científico, e que os esforços para medir o cyberbullying sejam feitos em um “contexto de bullying”. Isso ajudará a garantir que as descobertas sobre o cyberbullying não sejam confundidas com as descobertas sobre

a ciberagressão geral ou o ciberassédio. Recomendamos que o cyberbullying seja considerado uma subcategoria ou forma específica de bullying, de acordo com outras formas como verbal, física e indireta / relacional. (Olweus & Limber, 2018, p. 139).

Tokunaga (2010) afirma que definições conceituais e operacionais afetam o modo como os participantes respondem aos itens de medição e que inconsistências entre as definições levam os estudiosos a analisarem fenômenos muito diferentes sob o mesmo título. A ausência da palavra “repetidamente” em algumas definições de cyberbullying, por exemplo, limita as conclusões que podem ser tiradas desses estudos e restringe a capacidade de fazer comparações com outras pesquisas que consideram a reincidência. Além disso, o autor afirma que medidas confiáveis e válidas de cyberbullying não podem ser desenvolvidas sem conceituações que compartilham algum nível de concordância entre os acadêmicos. A falta de medidas válidas tem afetado parte das pesquisas sobre cyberbullying realizadas até o momento, uma vez que os instrumentos de medição propostos raramente são usados por mais de um pesquisador (Tokunaga, 2010). Assim, a necessidade de uma definição integrativa de cyberbullying e das agressões que este fenômeno abarca é crucial para a clareza conceitual e operacional.

O cyberbullying envolve “o uso das TIC para apoiar ações intencionais, recorrentes e mesquinhas com o objetivo de prejudicar outras pessoas” (Akbulut, Sahin & Eristi 2010, p. 47).

O cyberbullying ocorre quando ‘alguém é atormentado, ameaçado, assediado, humilhado, envergonhado ou alvo de outra forma’ (Borgia & Myers, 2010, p. 29).

O cyberbullying envolve o ‘uso repetido da tecnologia para assediar, humilhar ou ameaçar’ (Holladay, 2010, p. 43).

O cyberbullying é definido como o ato intencional de intimidação, constrangimento ou assédio online / digital ” (Mark & Ratliffe, 2011, p. 92).

O cyberbullying é “qualquer comportamento agressivo direcionado por pares através das tecnologias de comunicação eletrônicas” (Mehari et al., 2014, p. 400).

Cyberbullying como “dano voluntário e repetido infligido por meio de textos eletrônicos” (Patchin & Hinduja, 2006, p. 152).

Os comportamentos de cyberbullying são projetados para “embaraçar, ameaçar, ferir ou excluir” (Bhat, 2008, p. 58).

Tabela 1: Definições de cyberbullying encontradas na literatura e apresentada por Betts (2016)

Nesta direção, de acordo com o Parlamento Europeu (2016), o cyberbullying pode não ser o termo mais apropriado para descrever os

comportamentos abusivos realizados através do uso de meios de comunicação. Assim, a noção mais ampla de ciberagressão foi introduzida para indicar um grupo mais vasto de abusos que podem ocorrer na rede. A ciberagressão é, então, definida:

A ciberagressão é definida como o "dano intencional causado pelo uso de meios eletrônicos a uma pessoa ou grupo de pessoas, independentemente de sua idade, que percebe (s) esses atos como ofensivos, depreciativos, prejudiciais ou indesejados". Em outras palavras, a ciber agressão representa uma noção abrangente do bullying eletrônico sem exigir os elementos de desequilíbrio de poder ou atos repetitivos. Por outro lado, o cyberbullying é percebido como um conceito restritivo limitado ao bullying através das TIC e não abarca outros comportamentos agressivos (por exemplo, invadir o perfil de mídia social de alguém). Indica uma forma de agressão social entre duas pessoas que geralmente se conhecem, portanto, corre o risco de não cobrir situações em que estranhos realizam atos de cyberbullying. (European Parliament, 2016, p. 24)

Olweus e Limber (2018) enfatizam essa premissa ao afirmar que o cyberbullying é o mesmo que o bullying face-a-face, mas que ocorre por meio de dispositivos eletrônicos. Consequentemente, os autores defendem que qualquer definição de cyberbullying deve ser baseada em definições de bullying tradicional, baseando-se nos princípios de intenção, repetição e desequilíbrio de poder entre pares. Mais do que isso, os autores ressaltam que

Para criar um corpo de conhecimento útil e coerente, é essencial que os esforços futuros de pesquisa meçam o fenômeno do cyberbullying em um "contexto de bullying". Isso é para garantir que as descobertas sobre cyberbullying não sejam confundidas com as descobertas sobre ciberagressão ou assédio cibernético geral, onde o(s) autor(es) e o jovem alvo não pertençam à mesma sala de aula, escola ou outra unidade social comum, e os jovens expostos podem não ter ideia de quem é o perpetrador. (Olweus & Limber, 2018, p. 142)

É neste sentido que o cyberbullying pode ser interpretado como um dos tipos de agressão que decorrem no ambiente online. Assim, assume-se que o cyberbullying é um tipo de bullying que decorre no ambiente online e que, necessariamente, deve apresentar as três principais características do bullying (i.e., repetição, intenção de fazer mal e diferença de poder) em um cenário onde a vítima e o perpetrador se conhecem.

Betts (2016) afirma que a gama de definições de cyberbullying proposta por pesquisadores reflete como a tecnologia evoluiu na última década e como os comportamentos de bullying eletrônico, por sua vez, evoluíram com a tecnologia. Por exemplo, as capacidades dos telefones celulares evoluíram rapidamente, de dispositivos usados para enviar e receber serviços de mensagens de texto e chamadas, para dispositivos inteligentes que possuem conectividade 4G, capazes de assumir muitas das funções dos computadores e de trazer novas possibilidades de comunicação através do ciberespaço. Assim, o surgimento de novos comportamentos infocomunicacionais no âmbito online acaba por conduzir à emergência de uma variedade cada vez maior de ciberagressões que decorrem das práticas do público em rede em todo o mundo, incluindo Portugal.

Os próximos subtópicos apresentam algumas agressões online que estão em evidência no cenário português atual, juntamente com seus significados e especificidades. Tais agressões foram retiradas do livro português *Cyberbullying: um guia para pais e educadores*. Por ser uma obra redigida por três profissionais peritos em bullying e cyberbullying no âmbito nacional, o livro se constitui como uma fonte ideal para a recolha das agressões relevantes de serem consideradas a nível de Portugal, tendo em conta que identifica as principais formas em que o CB ocorre no país.

- *Dissing* – “Expressão usada para o ato de demonstrar desrespeito por alguém, geralmente por via do insulto e da crítica, enviando, publicando ou partilhando informação (texto, fotografias ou vídeos) que visam afrontar a vítima de uma forma rude, insultuosa, desprezando-a e magoando-a” (Seixas, Fernandes & Morais, 2016, p. 161). Esta forma de agressão envolve a difusão de informação ofensiva, rumores, bisbilhotice e mentiras com vista a manchar a reputação da pessoa e prejudicar as amizades. De um modo geral, nestas situações, as vítimas e os perpetradores se conhecem, o que reflete no teor das mensagens enviadas. Apesar disso, os agressores muitas vezes não se identificam, utilizando o anonimato proporcionado pela internet.
- *Sexting* – *sexting* resulta da contração das palavras *sex* e *texting* (mensagens de texto do tipo SMS) e é definido como o ato de registar, enviar, receber e/ou distribuir mensagens de texto e/ou imagens de cariz sexual por meios digitais, incluindo a internet. Geralmente está relacionado a mensagens/imagens pessoais, dos namorados, amigos ou parceiros. De acordo com Seixas et al. (2016), os meios de comunicação estão a noticiar um crescimento significativos de *sexting* entre adolescentes e jovens adultos. Neste cenário, por um lado, os profissionais da pediatria afirmam que o *sexting* se enquadram no contexto do desenvolvimento sexual dos adolescentes e que pode ser um

indicador viável da sua atividade sexual, de modo que é considerada uma prática que vai de encontro com o desenvolvimento típico dos indivíduos. Por outro lado, investigadores como Justin W. Patchin, do “Cyberbullying Research Centre”, aponta que transmitir aos adolescentes a ideia de que o *sexting* é natural é prejudicial, pois pode inclinar cada vez mais participantes para este tipo de situação (citado em Seixas et al., 2016).

- Ciberassédio – envio repetido de mensagens de caráter abusivo, visando aborrecer, ameaçar e alarmar o destinatário (Seixas et al., 2016). Normalmente ocorre entre pessoas que já se conhecem e pode ser um modo de vingança encontrado para humilhar alguém que fez algo que lhe desagradou. Apesar de ocorrer entre pessoas conhecidas, o perpetrador pode utilizar do anonimato para atingir a vítima.
- *Flaming* – este tipo de agressão pode ter início presencialmente ou online, pode evoluir para a agressividade no âmbito e inclui o envio e recebimento de mensagens inflamadas, rudes, iradas e obscenas, em privado ou em público. Geralmente este tipo de agressão começa com trocas de mensagens que vão se tornando cada vez mais furiosas, numa escala evolutiva altamente negativa (Seixas et al., 2016, p. 37). Apesar de ser um tema pouco estudado e de muitas vezes se passar como uma acalorada discussão virtual entre dois ou mais indivíduos sobre assuntos polémicos, o *flaming* revela contornos muito violentos já tendo levado, em algumas sociedades, pessoas ao suicídio, à demissão do emprego, ao abandono familiar à evasão escolar, entre outras consequências (Aranha, 2014).
- *Doxxing* – expressão com origem a partir da abreviatura “docs”, relativa à palavra *documents*. Envolve a recolha de informações pessoais, privadas ou confidenciais sobre alguém na internet e a sua posterior distribuição e difusão pública através da rede, como o nome completo da vítima, endereço de email, morada, números de telefone, fotografias ou outras informações de cariz pessoal. O *doxxing* é uma forma de coação, humilhação, extorsão e até vigilantismo, com vista a ameaçar, amedrontar e a fazer temer pela sua segurança. Invariavelmente, a vítima não conhece os agressores, e o *doxxing* acontece como um ato de vingança por algo que a vítima disse ou fez (e.g., geralmente algo que teve repercussão nas redes sociais). Este tipo de agressão online é mais comum entre adultos, sendo que o método de procura das informações pode acontecer através das redes sociais, bases de dados e intrusão ou acesso ilegítimo em sistemas.
- *Catfish* – a expressão “*Catfish*” tem origem no documentário produzido e dirigido pela MTV que apresenta o mesmo nome, aplicando-se a

uma pessoa que pretende ser alguém que na realidade não é, criando para o efeito uma ou mais identidades fictícias online, através de perfis variados e falsos em redes sociais e sites de relacionamento, com o intuito de tentar criar relações sentimentais enganadoras. A palavra *catfishing* traduz a conduta dessas pessoas, que muitas vezes tem como motivação e espionagem, roubo de identidade, fraude, criação e realização de fantasias sexuais. De acordo com os autores do livro, não havendo danos materiais são casos com os quais a justiça portuguesa tem dificuldade em lidar (Seixas et al., 2016, p. 160). Todavia, como o *catfishing* implica no uso de imagens de terceiros sem o seu consentimento para a criação das identidades fictícias, constitui um caso estelionato. Atualmente, a Polícia Judiciária tem alertado para o crescimento de casos envolvendo perfis falsos em Portugal (Seixas et al., 2016).

- *Frape* – a palavra vem da junção de Facebook com *rape* (violação) e significa o ato de aceder, de forma ilícita e não autorizada à conta de outra pessoa e alterar informações do seu perfil ou fazer publicações impróprias, indesejáveis, humilhantes ou embaraçosas em seu nome. As ações constrangedoras podem incluir o envio de mensagens aos amigos da vítima, publicação de textos, fotografias, vídeos, mudança de género, alteração do relacionamento, adicionar a conta da vítima em grupos, entre outras atitudes indesejáveis. Acontece geralmente quando a vítima esquece de terminar a sua sessão em um dispositivo público ou de amigos, ou quando deixa seu dispositivo acessível a terceiros com sessão iniciada no Facebook, deixando a conta aberta e vulnerável. É importante ressaltar que, normalmente, em quaisquer dos casos, as apropriações das contas de perfil tendem a ser temporárias (Seixas et al., 2016).
- Ciberperseguição – *cyberstalking* é a perseguição realizada através do envio repetido e persistente de ameaças ou mensagens altamente intimidatórias e intrusivas, que causem medo e ameacem a privacidade da vítima. Um exemplo ocorre quando uma adolescente termina um namoro e começa a receber do ex-namorado uma série de mensagens ameaçadoras e iradas ou quando o ex-namorado espalha, junto aos amigos ou desconhecidos, rumores desagradáveis, imagens, segredos e fotos da rapariga em fóruns ou grupos de amigos (Seixas et al., 2016).

4. REFLEXÕES FINAIS

As ciberagressões abarcam uma gama de fenómenos que apresentam características próprias que variam de acordo com os meios tecnológicos

utilizados e com a natureza e forma das mesmas. Neste escopo, o cyberbullying se configura como um dos modos de agressão que decorrem no âmbito online e que apresenta uma definição própria devido ao fato de ser uma evolução do bullying apresentando, portanto, as particularidades desse fenômeno acrescido do uso das TIC para a sua ocorrência.

Conclui-se que existe uma clara necessidade de mais análises conceituais, metodológicas e empíricas para construir um corpo útil e coerente de conhecimento sobre o fenômeno. Acrescenta-se que, para Olweus e Limber (2018) é essencial que as pesquisas sobre estes fenômenos de violência readaptem e mensurem o cyberbullying em um “contexto de bullying”, onde o perpetrador e a vítima pertençam à mesma sala de aula, escola ou outra unidade social, uma vez que no ciberespaço nem sempre os jovens expostos sabem quem é o agressor. Assim, evitar-se-á que o cyberbullying seja confundido com ciberassédio ou outras formas de ciberagressão.

É importante considerar que os constantes avanços tecnológicos ocorrem muitas vezes numa velocidade em que o progresso digital não é simultaneamente acompanhado por uma adaptação sociocultural estruturada. Assim, a infiltração das novas tecnologias na vida das pessoas acaba por implicar em uma adaptação a nível sociocultural que ocorre posteriormente às evoluções tecnológicas. Isso significa que os futuros progressos poderão originar diferentes e inéditos formatos de agressão no ciberespaço.

Neste sentido, importa caracterizar cada subtipo de agressão com vista a distingui-las de acordo com as particularidades que as modelam. Nesta direção, conseguir-se-á realizar investigações que ilustram melhor o contexto das ciberagressões em cada local pesquisado, bem como realizar comparações transversais entre os cenários já estudados, de forma a identificar quais os formatos de agressão ocorrem com mais frequência em cada local. Isso permitirá elaborar políticas públicas mais eficazes para cada região, contribuindo de forma mais produtiva para o combate às agressões online.

REFERÊNCIAS

- Akbulut, Y., Sahin, Y. L. & Eristi, B. (2010). Development of a scale to investigate cybervictimization among online social utility members. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 46-59. Retirado de <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874763.pdf>.

- Aranha, G. (2014). Flaming e Cyberbullying: o lado negro das novas mídias. *C-Legenda*, 31, 122-133. Retirado de <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/770>
- Betts, L. R. (2016). *Cyberbullying: Approaches, consequences and interventions*. Nottingham: Palgrave MacMillan.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(1), 53-66. Retirado de <https://m.recoveryonpurpose.com/upload/Cyberbullying%20Overview%20and%20Strategies%20Australia.pdf>
- Bhatnagar, P. (2018). Countering Online Hate Speech. *Global Media Review*, 1(3), 1-10. Retirado de http://amitymediajournal.com/assets/countering-online-hate-speech_3.pdf
- Borgia, L. G. & Myers, J. J. (2010). Cyber safety and children's literature: A good match for creating classroom communities. *Illinois Reading Council Journal*, 38(3), 29-34.
- boyd, d. (2015). *É complicado. As vidas sociais dos adolescentes em rede*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bozza, T. C. L. & Vinha, T. P. (2017). Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 12(3), 1919-1939. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10369>
- Cortis, K. & Handschuh, S. (2015). Analysis of cyberbullying tweets in trending world events. *Proceedings of the 15th International Conference on Knowledge Technologies and Data-Driven Business - i-KNOW '15*. <https://doi.org/10.1145/2809563.2809605>
- European Parliament. (2016). *Cyberbullying Among Young People*. Retirado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf)
- França, A. (2017, 18 de março). O meu agressor anda comigo no bolso. *Observador*. Retirado de <https://observador.pt/especiais/o-meu-agressor-anda-comigo-no-bolso/>
- Holladay, J. (2010, Fall). Cyberbullying: The stakes have never been higher for students or schools. *Teaching Tolerance*, 38, 42-46. Retirado de <https://www.tolerance.org/sites/default/files/2017-07/Teaching-Tolerance-Fall-2010.pdf>
- Kyriacou, C. & Zuin, A. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube : challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers in Education*, 31(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037337>

- Mark, L. & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, 28(2), 92-116. <https://doi.org/10.1080/07380569.2011.575753>
- Matos, A., Pessoa, T., Amado, J. & Jäger, T. (2011). Agir contra o cyberbullying – manual de formação. In Pereira, S. (Org.), *Literacia, Media e Cidadania: Actas do 1º Congresso Nacional* (pp. 183-195). Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/463/434>
- Mehari, K. R., Farrell, A. D. & Le, A. T. H. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399-415. <https://doi.org/10.1037/a0037521>
- Navarro, R., Yubero, S. & Larrañaga, E. (2016). *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health*. Cuenca: Springer International Publishing.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington: Hemisphere Pub. Corp.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?*. Malden: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Seixas, S., Fernandes, L. & Morais, T. (2016). *Cyberbullying: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643670>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

- Souza, S. B. (2011). *Cyberbullying : estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4330>
- Souza, S. B. (2016). Cyberbullying: The virtu@l violence connected to the real world of students in university contexts from Brazil and Portugal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26653.61926>
- Tavares, T. (2013). O cyberbullying no ensino superior. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/12825>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Willards, N. (2005). Educator's Guide to Cyberbullying Addressing the Harm Caused by Online Social Cruelty. Retirado de <http://clubtnt.org/safeOnline/printResources/EducatorsGuideToCyberbullyingAddressingTheHarm.pdf>

Citação:

Oliveira, E. R. & Baldi, V. (2019). Cyberbullying entre jovens: um desafio conceitual. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 271-285). Braga: CECS.

NADJA NAIRA S. DE OLIVEIRA & MAGDA PISCHETOLA

nns076@gmail.com; magda@puc-rio.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS NA NOVA ECOLOGIA DOS MEIOS: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

Em 1964, ao enunciar que “o meio é a mensagem”, Marshall McLuhan nos convidava a repensarmos a nossa compreensão sobre ambos. Podemos depreender que novos meios geram novas tendências, novas maneiras de interagir com o mundo e de concebê-lo, além de novas maneiras de armazenar e transmitir informação. Como todo espaço ocupado e experienciado pelo ser humano, o ciberespaço também é o *locus* das representações características do pensamento, da percepção e da sensação. Diante deste cenário, a escola é desafiada a conviver com as transformações implicadas pelas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade e na cultura, visto que as inovações tecnológicas representam uma nova linguagem e levam a um modo de pensar diferente. Acreditamos que a transformação da sala de aula em um ambiente colaborativo e inovador pressupõe, entre outros elementos, a revisão do papel do professor e de suas práticas pedagógicas. Com o intuito de entender a percepção dos professores de ensino básico com relação à readaptação da sua prática frente à nova ecologia midiática, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo em oito escolas municipais de ensino fundamental de segundo segmento, na cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos dois instrumentos de pesquisa: 24 entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares e dois grupos focais com os professores de duas das oito escolas selecionadas. Os resultados apontam para a dificuldade, e ao mesmo tempo para o desejo e as tentativas, dos professores em inovar suas práticas didáticas em uma perspectiva ecológica. Com base nos resultados, argumentamos que há necessidade de superarmos a visão da didática como um campo de conhecimento meramente instrumental e nos lançarmos num esforço de elaboração dialética das práticas pedagógicas para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE

didática; ecologia dos meios; escola; professores

1. INTRODUÇÃO

A onipresença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no mundo contemporâneo se tornou fato inquestionável. A grande mudança da vida analógica para a digital está no cotidiano; criou novas formas de interação entre as pessoas, que implicam no redimensionamento das funções e dos papéis sociais. Não estamos mais sozinhos, não importa onde estivermos (Bannell et al., 2016).

Considerando a realidade brasileira, os indicadores de inserção levantados pela pesquisa "TIC Domicílios do Comitê Gestor da Internet" (Cetic. Br, 2017) trazem dados animadores quando nos referimos ao espraiamento da rede internet. Segundo a pesquisa, 61% da população é usuária da rede. Analisando os dados com mais cuidado, podemos afirmar que 107.9 milhões de brasileiros têm, ao menos, o que Wilson (2004, p. 301) classifica como "acesso físico" e "acesso econômico". Ainda sobre o serviço de internet, o tipo de conexão mais utilizada nos celulares passou a ser o Wi-Fi, com 86% dos usuários, seguido pelo 3G ou 4G (70%). Hoje os smartphones são considerados bens pessoais, inclusive para 74,3% dos estudantes brasileiros do ensino básico (Villela, 2016). Por conta do seu baixo custo de aquisição e manutenção, tornou-se o principal meio pelo qual os jovens possuem acesso à internet. Ao encontrarem na conectividade maneiras de compartilhar suas vivências e de se aproximarem de outras pessoas, eles "conseguem ampliar suas redes sociais, online e offline, permitindo que os usos e apropriações do telefone celular estejam para além da conexão com a internet, mas na utilização de uma série de recursos provenientes da máquina" (Tondo, 2015, p. 13).

No limiar do século XXI, a escola é desafiada a conviver com as transformações implicadas pelas TIC na sociedade e na cultura visto que as inovações tecnológicas representam uma nova linguagem e levam a um modo de pensar diferente. "Com elas, o conhecimento não pode mais ser organizado em uma forma estruturada, e traz novas possibilidades, permitindo, no mínimo, um certo grau de interação que, por si só, é gerador de aprendizagem" (Martins, 2011, p. 142). Segundo Bannell et al. (2016), a maioria dos professores ainda têm dificuldades em desenvolverem práticas pedagógicas de modo a fazer bom proveito dos recursos que hoje estão disponíveis para aprimorar o caminho rumo à aprendizagem. Quanto às demandas por autonomia, conectividade e práticas sociais compartilhadas também estão longe de serem atendidas. As TIC, por suas características, podem viabilizar o processo de transformação da sala de aula numa comunidade

de aprendizagem, isto é, num “espaço em que professor e alunos ensinam e aprendem mutuamente, com ênfase na partilha de saberes e no diálogo como forma de interação” (Bannell et al., 2016, p. 11).

Nas últimas duas décadas, muitos trabalhos acadêmicos dedicaram-se a investigar os fatores determinantes para o uso significativo das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem (Mamede-Neves & Duarte, 2008). Neste caminho, alguns autores apontam para uma resistência do professor e o culpabilizam pela não reconfiguração de suas práticas, já que se trataria de uma decisão pessoal (Gomes, Torrens & Cunha, 2012; Moraes, Laurino & Machado, 2013). Outros estudos atribuem as posturas de apego às práticas pedagógicas mais tradicionais ao medo e à insegurança. Sentindo-se acuados pela concorrência com os novos aparatos tecnológicos presentes na sala de aula e fora dela, os docentes reagem emocionalmente a uma perda de espaço (Pischetola, 2016a).

Percebemos que uma pergunta se reitera nas pesquisas sobre tecnologias e educação: como elaborar uma didática que dialogue com as questões postas pela especificidade cultural do nosso tempo? A proposta deste artigo é vincular essa pergunta à questão da tecnologia como “meio” – no âmbito das relações e percepções humanas – segundo a visão proposta pelo teórico da comunicação canadense Herbert Marshall McLuhan. Com base nessa perspectiva teórica, nos voltamos ao campo empírico, apresentando uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em oito escolas municipais de ensino básico da cidade do Rio de Janeiro.

2. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SEGUNDO MARSHALL MCLUHAN

McLuhan nasceu no Canadá em julho de 1911. Bacharel em Artes e Mestre em Literatura Inglesa, foi durante seus estudos de pós-graduação em Cambridge que vivenciou a experiência que o levaria a se debruçar sobre os efeitos da tecnologia e dos meios de comunicação de massa no indivíduo e na sociedade, numa abordagem que compreenderia tanto a forma quanto a escala do fenômeno (Gordon, 2004).

Ao percorrer as camadas que compunham a estrutura das mídias de massa de seu tempo, McLuhan enunciou seu aforismo mais conhecido: “o meio é a mensagem” (McLuhan, 1964/2011, p. 21). Tal afirmação se constitui numa metáfora que nos leva a considerar, efetivamente, a mensagem que cada meio em particular transmite e quais efeitos produz. Assim, essa sentença

apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio – ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos – constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos. (McLuhan, 1964/2011, p. 21)

Com o objetivo de explicitar mais claramente o papel atribuído por McLuhan aos meios, Gordon (2004) afirmou que o seu pensamento se apoia, inicialmente, em duas premissas. A primeira delas dá conta do fato de que “somos o que vemos” (Gordon, 2004, p. 57), isto é, a partir do que observamos nos transmutamos na imagem que criamos para nós mesmos. Ao situarmos esta premissa histórica e geograficamente, num contexto onde “influenciadores digitais” inspiram e persuadem seguidores nas mídias sociais virtuais, é possível inferir que remodelamos quem somos segundo a velocidade da atualização propiciada pelo meio, mantendo, assim, a ilusão de um individualismo.

A segunda premissa apoia-se na definição dos meios de comunicação como sinônimo de extensões do ser humano (McLuhan, 1964/2011, p. 43): “formamos nossas ferramentas, e logo estas nos formam”. Em outras palavras, a medida que estendemos nosso corpo e/ou nossa mente, tais extensões – criadas à nossa imagem e semelhança – nos retroalimentam e produzem mudanças significativas.

Ao enunciar que “o meio é a mensagem” (McLuhan, 1964/2011, p. 21), o autor aponta para as consequências pessoais e sociais introduzidas por uma nova tecnologia e joga luz sobre um dos mais importantes aspectos da natureza dos meios, a saber, sua capacidade de transformar o funcionamento das interações humanas. Novos meios geram novas tendências, novas maneiras de interagir com o mundo e de concebê-lo, além de novas maneiras de armazenar e transmitir informação. Ao percorrermos o pensamento de McLuhan, somos conduzidos a um dos principais objetivos da tradição de estudos que o autor inaugura, conhecida como ecologia dos meios: “investigar em profundidade a natureza e os efeitos dos meios nos entornos” (Strate, 2002, p. 77).

3. UMA PESQUISA QUALITATIVA EM OITO ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

A partir do panorama teórico-conceitual e contextual apresentado, retomamos a pergunta-problema que nos conduziu ao campo: como

elaborar uma didática que dialogue com as questões postas pela especificidade cultural do nosso tempo?

O estudo em questão se apoiou na metáfora cartográfica como estratégia metodológica que poderá nos guiar em nossa busca pelo como elaborar práticas docentes que dialoguem com a cultura de nosso tempo. Também entendemos que neste caminho seremos conduzidos ao âmbito da escala local, já que a sala de aula é o *locus* da ação pedagógica. Além do mais, acreditamos que aspectos inerentes à prática cartográfica – incerteza, imprevisibilidade, mutabilidade – também caracterizam o espaço da docência. Por isso, defendemos que, imbuídos da curiosidade inerente ao cientista cartógrafo, numa paisagem incerta e mutante, é legítimo que lancemos mão da reflexão na experiência para cartografar uma didática contextualizada culturalmente.

Esta proposta de investigação se desenvolveu no contexto da abordagem qualitativa, já que supúnhamos que respostas possíveis para o problema que emergiu do campo resultariam da interpretação e análise de aspectos da realidade que não podiam ser quantificados, centrando-se na compreensão de fenômenos que se dão no âmbito mais profundo das relações e “que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 22). A pesquisa foi realizada em duas etapas.

A primeira etapa foi desenvolvida entre 2014 e 2016 em oito escolas de ensino básico selecionadas como campo de pesquisa foram indicadas pela própria Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) por se destacarem na promoção de projetos que, além de primarem pela interdisciplinaridade com o uso de TIC, se caracterizavam por serem contínuos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Figura 1), no próprio ambiente escolar, com um professor e dois gestores escolares (diretores e coordenadores) de cada escola. Em um total de 24 entrevistas, temos três olhares diferentes sobre a reconfiguração da didática no contexto da cibercultura por cada escola. A análise de dados objetivou investigar: 1) os entendimentos predominantes, entre professores e gestores, sobre a didática na cibercultura e 2) se, no âmbito de cada escola, há compatibilidade de visões entre professores e gestores acerca do processo de elaboração da prática pedagógica.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES
1) Qual é a relação entre mídia e escola?
2) Como você usa a mídia em sua prática? Há regras de uso de mídias em sala de aula?
3) Qual é a relação entre mídia e letramento?
4) Como essas ideias (resposta anterior) se refletem na sua prática?
5) Quais são os elementos facilitadores no uso de mídias e quais as dificuldades?
6) O que a direção e a coordenação acham do uso da mídia em sala de aula?
7) O que você acha da relação professor e aluno online?
8) A internet traz um discurso de construção de conhecimento colaborativo. A relação entre professor e aluno online modifica as práticas colaborativas em sala de aula? (Como?)
9) Qual é sua formação? Você fez algum tipo de curso específico envolvendo mídias para a educação?

Figura 1: Roteiro para as entrevistas com os professores e gestores
 Fonte: Pischetola, 2016b

A segunda etapa foi desenvolvida entre 2016 e 2019 e inserida em um novo projeto de pesquisa, que visava aprofundar os resultados emergidos na primeira etapa. Para tanto, foram selecionadas duas das oito escolas do campo inicial (escolas “04” e “06” – Figura 2) e realizados grupos focais com os professores, com vistas a balizar os achados das entrevistas e examinar se na construção de uma prática pedagógica com o uso de TIC a reflexão no “meio”, segundo a perspectiva da ecologia dos meios, é empregada como recurso metodológico.



Figura 2: Escolas (SME/RJ) selecionadas como campo de pesquisa do projeto inicial. Em vermelho as duas escolas eleitas para a segunda etapa

Fonte: Pischetola, 2016b

O que determinou a escolha deste procedimento metodológico é a possibilidade de o pesquisador ter acesso aos diferentes posicionamentos a respeito do tema em debate e às teorias e hipóteses formuladas pelos participantes para explicar tais colocações. Andrade e Amorim (2010) destacam que o cerne do grupo focal não está nas convergências nem nas divergências a respeito do assunto debatido. O principal é a interação, porque é através dela que conceitos, ideias e opiniões são compartilhadas e confrontadas, evidenciando a diversidade inerente ao grupo. Nesse sentido, o grupo focal se distancia de uma entrevista coletiva por buscar manter o foco nas relações e interações que surgem no contexto de sua aplicação.

A seguir, descreveremos como as atividades de grupo focal foram geridas nas duas escolas selecionadas como campo de investigação desta etapa. A numeração que identifica as escolas (escolas “04” e “06”) foi estabelecida aleatoriamente; não está implícita nenhuma hierarquia ou qualquer outra qualificação.

3.1. GRUPOS FOCAIS

Entre os meses de setembro e dezembro de 2018 foram realizados os grupos focais nas escolas “04” e “06”. Foram efetuados dois encontros em cada escola, com uma duração média de uma hora e meia. Na escola “04” pudemos contar com a participação de oito docentes. Já na escola “06”, seis professores se propuseram a participar.

Para pôr a dinâmica em prática, a mediadora providenciou blocos de notas autoadesivas de três cores diferentes, uma para cada tema que seria abordado. A cada professor foi entregue cinco folhas de cada cor para que eles preenchessem conforme a orientação a seguir:

- folha autoadesiva laranja: cinco palavras-chave (uma em cada folha) que remetesse à palavra conhecimento;
- folha autoadesiva amarela: cinco palavras-chave (uma em cada folha) que remetesse à palavra didática;
- folha autoadesiva azul: cinco palavras-chave (uma em cada folha) que remetesse à palavra tecnologias.

Posteriormente, cada professor se sentou à mesa e foi lhes dado cerca de 10 minutos para que executassem a tarefa pedida. Após este momento, a mediadora deu início à interação pedindo para que cada um lesse o que havia escrito e o porquê. Enfatizou que cada participante estaria livre

para fazer intervenções nas falas dos colegas. O debate foi iniciado com a discussão a respeito do conhecimento; em seguida, foi debatido as concepções sobre didática.

No segundo encontro, tal qual no encontro anterior, foi solicitado que cada professor lesse as palavras-chave que havia escrito, agora sobre tecnologias, e o porquê. Foi enfatizado que os professores poderiam relacionar tais palavras-chaves com as que eles escolheram para identificar os temas conhecimento e didática.

4. RESULTADOS PRINCIPAIS: AS TIC COMO “MEIO” (APENAS PARA OS PROFESSORES)

A análise de dados é o momento de reflexão crítica do trabalho de pesquisa. Desde o nosso ponto de vista, a análise de dados é um processo onde “análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (Gomes, 2002, p. 68), isto é, compreende “a ‘análise’ num sentido mais amplo, abrangendo a ‘interpretação’” (Gomes, 2002, p. 68).

4.1. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Uma vez estabelecido o modo como cremos que os dados merecem ser olhados, elegemos a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos materiais fornecidos pelo campo. “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (Bardin, 2011, p. 9). Dessa maneira, o pesquisador lançará mão das categorias para se aplicar à análise de seus materiais.

Nesta investigação, decidimos elaborar as nossas unidades de registro a partir das informações do referencial teórico: considerando a metáfora cartográfica como estratégia metodológica e a reflexão na experiência como recurso didático, pretendíamos mergulhar na realidade vivenciada pelos docentes nas suas idiossincrasias – espelhadas nas falas encontradas tanto nas entrevistas quanto nos grupos focais – através das lentes fornecidas por cada uma das categorias elaboradas e explicitadas a seguir.

VISÃO	CARTOGRAFIA/ESCALA	DIDÁTICA NA CIBERCULTURA
	O mapa é um documento cartográfico que representa as manifestações na superfície terrestre que são concebidas e percebidas globalmente.	Discurso generalista, com pouco detalhe: entendimento da didática na 'superfície', como técnicas de ensino comumente citadas (como apagar o quadro, como escrever no quadro, como usar o giz, como usar recursos didáticos, etc).
Global	Escala pequena → as particularidades se perdem em função da simplificação: "um mapa pode mostrar apenas uma seleção de fenômenos geográficos, que de alguma forma foram generalizados, simplificados ou classificados" (Menezes & Fernandes, 2013, p. 21). * São insuficientes para dar subsídio a estratégias para solução de problemas.	Nível de pensamento: <i>o primeiro e mais raro</i> → denominado como "acaso e pensamento ocioso, [onde] pensar significa tudo o que, como usualmente dizemos, está em nossas cabeças" ou "passa por nossas mentes", isto é, um pensar não intencional, livre da ambição de "atribuir-lhe dignidade, consecutividade ou verdade" (Dewey, 1910/2014, p. 6215-6233) * Simplicidade e generalização como sinônimo de eficiência.
	Quanto menor a escala, maior a distorção no mapa em relação à superfície terrestre.	Quanto mais geral for a didática, mais distante a prática estará da promoção do acesso ao conhecimento científico associado às realidades sociais. * Seu eixo central é o ensinar – não o aprender (Canário, sobre superar a forma da escola).

Tabela 1: Metáfora cartográfica aplicada à prática docente – Mapa

VISÃO	CARTOGRAFIA/ESCALA	DIDÁTICA NA CIBERCULTURA
	A carta é um documento cartográfico que se caracteriza por ter uma finalidade essencialmente prática, já que permite uma leitura clara e rápida de elementos visíveis na paisagem.	Didática com o uso de TIC com finalidade essencialmente prática, apoiada em metodologias já 'testadas com sucesso' em realidades escolares bem diferentes.
Híbrida (regional)	Escala média → Se destaca por representar o espaço geográfico (desde cidades até países) em diversas folhas articuladas umas às outras. * É possível representar uma grande extensão da superfície terrestre mantendo um grau relativamente alto de detalhamento quando comparada a um mapa.	Nível de pensamento: o terceiro nível → "marcado pela aceitação ou rejeição de algo como razoavelmente provável ou improvável" (Dewey, 1910/2014, p. 6255), isto é, apoia-se numa base de conhecimentos. As crenças se caracterizam por serem eleitas a partir "de fontes obscuras e por canais imperceptíveis" sem que seus fundamentos sejam considerados; tais crenças se insinuam até serem aceitas e se tornarem "uma parte de nossa mobília mental. Tradição, instrução, imitação – todas aquelas que dependem de alguma forma de autoridade, ou apelam para nosso próprio benefício, ou se enquadram em uma forte paixão – são responsáveis por elas" (Dewey, 1910/2014, p. 6265). * Metodologias que se articulam com a nossa 'mobília mental'. * Propõem uma didática contextualizada cultural e tecnologicamente no contexto da sociedade como um todo: 'uma educação do séc. XXI para uma sociedade do séc. XXI'.

Tabela 2: Metáfora cartográfica aplicada à prática docente – Carta

VISÃO	CARTOGRAFIA/ESCALA	DIDÁTICA NA CIBERCULTURA
	A planta é um documento cartográfico que representa as manifestações da superfície terrestre produzidas e vivenciadas localmente: tem um lado prático bastante pronunciado.	Didática com o uso de TIC, com finalidade de ampliar as experiências de aprendizagem do aluno, apoia-se em ações pedagógicas intencionais decorrentes de um pensar reflexivo no contexto da realidade escolar vivenciada.
Local	Escala grande → Tem por finalidade trazer à tona particularidades que fazem do espaço geográfico mapeado um fragmento único da superfície terrestre.	Nível de pensamento: o quarto nível → tal qual o terceiro nível, apoia-se numa base de conhecimentos. O que as diferencia, contudo, é o tratamento dado às crenças. No quarto nível as crenças se caracterizam por serem aceitas mediante a análise cuidadosa de seus fundamentos. É o processo onde, numa ação nitidamente intencional, um pensamento leva a outro pensamento e nos conduz por “uma ordenação consecutiva de tal forma que cada uma [ideia] determina a próxima como pertinente a si mesma, enquanto cada uma delas se apoia em seus predecessores”.
	É frequentemente requisitada por fornecer subsídios para solução de problemas.	Os sintomas de problemas na aprendizagem são o ponto de partida para investigação da dinâmica escolar – com a clareza a multiplicidade de origens orientam para uma multiplicidade de caminhos para superação – que visará fornecer subsídios para sua superação.

Tabela 3: Metáfora cartográfica aplicada à prática docente – Planta

No contexto das entrevistas produzidas por ocasião da primeira etapa de pesquisa, ao observarmos os dados obtidos com as análises, expressos na Tabela 1, foi possível perceber que duas visões acerca da prática pedagógica com o uso de tecnologias se destacam quando olhadas pelo prisma da metáfora cartográfica: aquela que concebe a ação docente a partir de uma visão que definimos “global” e aquela que concebe a ação docente a partir do contexto, do “meio” em que estamos inseridos. Algumas entrevistas mostraram também uma visão híbrida, transitando entre as duas visões acima delineadas.

ESCOLAS	GEST. E PROFS	VISÃO GLOBAL	VISÃO HÍBRIDA	VISÃO LOCAL (“MEIO”)
Esc.01	Dir. 01		X	
	Coord. 01	X		
	Prof. 01.06		X	
Esc.02	Dir. 02		X	
	Coord. 02		X	
	Prof. 02.06	X		

Esc.03	Dir. 03	X	
	Coord. 03	X	
	Prof. 03.01		X
Esc.04	Dir. 04		X
	Coord. 04		X
	Prof. 04.06		X
Esc.05	Dir. 05	X	
	Coord. 05	X	
	Prof. 05.03		X
Esc.06	Dir. 06	X	
	Coord. 06	X	
	Prof. 06.03		X
Esc.07	Dir. 07	X	
	Coord. 07	X	
	Prof. 07.02		X
Esc.08	Dir. 08	X	
	Coord. 08	X	
	Prof. 08.05		X

Tabela 4: Didática com o uso de TIC, segundo a metáfora cartográfica – visão de gestores e professores

Se olharmos mais atentamente, veremos que a predominância dessas visões se diferencia segundo a função desempenhada na unidade escolar: entre os gestores, predomina olhar para a didática a partir da visão global: dos 16 entrevistados, 11 compartilham desta visão. Já entre os professores, predomina olhar para a didática a partir do contexto da sala de aula: das oito entrevistas selecionadas, seis comungam deste olhar. Apenas um docente e quatro gestores manifestaram uma visão do fazer docente “híbrida”. É possível que os gestores, por desempenharem uma função administrativa, tendam a ter um olhar mais global. Apesar de também serem professores, por ocasião das entrevistas estavam olhando para as questões concernentes à prática de um lugar que não era a sala de aula. Quanto aos professores regentes de turma, supomos que o contato diário com os alunos e as demandas impostas continuamente pelo fazer pedagógico tenham orientado o olhar para o âmbito local, posto que a sala de aula é o lócus da docência e da concretização do ensino (Cordeiro, 2013).

Ao retornarmos à Tabela 4 para averiguarmos se, no âmbito de cada escola, haveria compatibilidade de visões entre professores e gestores

acerca dos entendimentos sobre didática, nos deparamos com dados que, numa rápida visada, poderiam indicar que não, já que apenas na escola 04 constatamos tal correlação: professor e gestores comungam da visão de que o processo de elaboração da prática pedagógica se dá a partir do meio, da especificidade do contexto. Na Tabela 5 apresentamos alguns trechos de entrevistas, a título de exemplo.

VISÃO GLOBAL	
Gestores	“Professores que já faziam a sua aula, para não precisar até mesmo um desgaste físico de ficar copiando todas as aulas, já passaram a trazer as suas aulas digitadas para que fossem projetadas, traziam suas aulas num pendrive, que isso já facilitaria o professor até mesmo não precisar ficar escrevendo no quadro. (...) “[a gente] passa para eles [alunos] a importância de copiar, porque quando você copia, você já está utilizando uma forma de conhecimento, de aprendizagem” (Coord. 01).
Profs.	“Eu acho extremamente importante [relação entre mídia e educação]. Só não pode atrapalhar. (...) Na verdade, antes tinha um professor desta sala [sala de informática] mas hoje em dia não tem mais. Eles acabaram com isso” (Prof. 02.06).
VISÃO LOCAL (“MEIO”)	
Gestores	“Porque não utilizar [o celular na sala de aula]? E aí começou a desmistificar. Aí o professor de geografia: ‘Ah, porque no outro dia eu precisava de uma informação de quantos habitantes tinha o Brasil com os dados do IBGE’ ele ensinou as crianças a pesquisarem e chegarem em consenso” (Dir. 04). “Se o governo é ruim a escola não tem que ser ruim. Ah, o governo é ruim? A gente acha isso? Ótimo, vamos fazer o que a gente pode aqui. Pegar as ferramentas [TIC] que ele nos dá e vamos aproveitar, sair da zona de conforto” (Coord. 04).
Profs.	“um aluno falou: Prof., eu vi na internet oito dicas para escrever um conto, achei muito legal, eu falei pra ele: Gabriel, senta aí na minha mesa, vê se você consegue encontrar, só que em dois minutos o garoto encontrou, a gente jogou na parede e a turma inteira leu o que ele tinha lido. E aí eu falei pra ele: explica pra turma. Aí ele levantou e começou a explicar item por item pra turma, então isso é um facilitador, porque a criança fica mais motivada, eu acho, quando um colega mostra pra ela, é legal, não sei, acho que a criança pensa: se o Gabriel conseguiu fazer isso, eu consigo também” (Prof. 04.06).

Tabela 5: Falas de professores e gestores que ilustram um olhar para a didática com o uso de TIC

Para a segunda etapa de pesquisa, foram selecionadas as escolas 04 e 06 porque apresentavam uma maior integração de tecnologias no cotidiano escolar, ou seja, uma recorrência maior de falas próximas da perspectiva ecológica. Por isso, voltamos ao campo com a hipótese que os docentes que concebem e vivenciam as suas práticas a partir do contexto fossem maioria. E de fato o são: do total de 15 professores que participaram dos grupos focais em ambas as escolas, 13 afirmam conduzir suas práticas na perspectiva local e contextual. A seguir, veremos na Tabela 6 exemplos de narrativas docentes que exemplificam este achado.

PROFS.	NARRATIVAS DE PRÁTICAS – TIC COMO “MEIO” E REFLEXÃO NA EXPERIÊNCIA
06.02	[Sobre didática] É... o ‘como’, né? Você pode criar sua própria didática. [como se aprende o ‘como’?] Fazendo, testando, erro e acerto. (...) E isso não tem em lugar nenhum escrito, ninguém vai te ensinar; Você aprende como? Trabalhando.
06.03	“[Sobre didática] Ética, solução de problemas, diálogo, troca e ensino-aprendizagem. (...) A didática tem a ver com como você trabalha e... como você motiva, como você desenvolve, como você troca na prática”.
04.06	“[Sobre didática] Conhecimento do assunto, paciência, ensinar e aprender ao mesmo tempo, técnica, prática e experiência. (...) tem que ter paciência zen (risos), nem que seja pra aprender ao mesmo tempo. A gente não tá só passando conhecimento; a gente tá aprendendo com eles. (...) A técnica tá relacionada à flexibilidade”
06.07	“Prática... é... refletir sobre a prática pra melhor praticar. Por isso eu bo-tei: reflexão é prática. Então é refletir sobre a minha prática pra melhor praticar... e... tem que ter disposição pra isso, porque não é fácil não...”

Tabela 6: Falas de professores e gestores que ilustram um olhar para a didática com o uso de TIC

Constatamos alguns elementos nas narrativas que as relacionam com o entendimento da prática docente no âmbito da cultura digital a partir do meio. Logo nas falas do Dir. 04 e Coord. 04 nos deparamos com a percepção de uma didática que superou qualquer formalismo, ou seja, que superou qualquer “tentativa de construir um método didático a partir exclusivamente de um dos seus estruturantes” (Candau, 2014, p. 35) com vistas a ampliar as experiências de aprendizagem dos alunos. Por compreender a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, está mais vinculada à realidade sociocultural da comunidade escolar. Quanto ao relato do prof. 04.06, encontramos uma prática que valoriza o saber do aluno a ponto de tirar proveito desta contribuição para que outros alunos superem barreiras que venham se colocar como dificultantes da aprendizagem.

A explicação dada pelo Prof. 06.03 demonstra um evidente movimento para que a escola cumpra sua função social: promover o acesso efetivo ao conhecimento científico a partir das particularidades concernentes à realidade educativa no qual está inserido (Libâneo, 2014). Através de uma ação pedagógica claramente carregada de intencionalidade, contribui para o preparo de uma juventude imersa num mundo complexo e contraditório.

Em última análise, percebemos que um número expressivo de docentes compreende a prática pedagógica a partir do contexto local e compreendem as TIC como um artefato cultural, isto é, como artefatos resultantes de um processo de construção sociocultural. São docentes que, empiricamente, compreenderam que as peculiaridades inerentes aos diferentes meios de comunicação estabelecem diferentes graus de interação e, conseqüentemente, resultam em diferentes efeitos tanto na sociedade

quanto no indivíduo, reverberando diretamente na cultura. Ademais, defendem que a cultura na qual o aluno está inserido deve ser inerente aos processos de ensino e aprendizagem que se dão no espaço escolar.

Constatamos que aspectos inerentes a incerteza e imprevisibilidade caracterizam as práticas de cada um desses docentes. Quanto ao recurso metodológico empregado para a construção dessas práticas, identificamos a presença marcante da reflexão na experiência, isto é, avançando para além de dinâmicas de tentativa e erro, os professores relatam colocarem em prática ações cruciais: realizam pesquisa cuidadosa a respeito dos elementos que incidem nas suas práticas, analisam os aspectos relativos aos desafios que se colocam e elaboram e executam uma “hipótese projetada como um plano de ação que é aplicado ao estado atual das coisas” (Dewey, 1916/2014, p. 2770). Entendemos que é nessa reflexão, e em sua relação com a experiência do dia a dia, que se constroem práticas pedagógicas significativas para o mundo imerso na cibercultura.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. & Amorim, V. (2010). Grupo focal: a pesquisa com foco na interação dos sujeitos. In M. I. Marcondes; E. Teixeira & I. A. Oliveira (Orgs.), *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação* (pp. 55-74). Belém: EDUEPA.
- Bannell, R., Duarte, R., Carvalho, C., Pischetola, M., Marafon, G. & Campos, G. H. B. (2016). *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Almedina.
- Candau, V. M. (2014). A Didática e a relação forma/conteúdo. In V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova Didática* (pp. 29-37). Petrópolis: Vozes.
- Cetic.Br. (2017) *Tic Domicílios 2016: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*. Retirado de https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf
- Cordeiro, J. (2013). *Didática*. São Paulo: Contexto.
- Dewey, J. (1910/2014). How we think. In A. Hoffmann (Ed.), *The collected works of John Dewey* (pp. 6143-9586). Oxford: PergamonMedia.
- Dewey, J. (1916/2014). Democracy and education. In A. Hoffmann (Ed.), *The collected works of John Dewey* (pp. 322-6127). Oxford: PergamonMedia.

- Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis: Vozes.
- Gomes, G., Torrens, E. W. & Cunha, P. R. (2012). Motivação e Resistência ao Uso da Tecnologia da Informação. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(2), 301-324. <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n2.93>
- Gordon, W. T. (2004) *McLuhan para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Libâneo J. C. (2014). Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In G. B. Cruz; A. T. C. C. Oliveira; M. B. C. A. Nascimento & M.A. Nogueira (Orgs.). *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões* (pp. 77-110). Rio de Janeiro: Editora Quartet.
- Mamede-Neves, M. A. C. & Duarte, R. (2008). O Contexto dos Novos Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação e a Escola. *Educação & Sociedade*, 29(104), 769-789. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300007>
- Martins, T. M. O. (2011). *As mídias digitais na e além da sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- McLuhan, H. M. (1964/2011). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Menezes, P. M. L. & Fernandes, M. C. (2013). *Roteiro de Cartografia*. São Paulo: Oficina de Textos.
- Minayo, M. (2002). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Moraes, M. C., Laurino, D. P. & Machado, C. C. (2013). *Práticas docentes atualizadas na Ecologia digital*. Porto Alegre: CINTED-UFRGS.
- Pischetola, M. (2016a). *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes/PUC-Rio.
- Pischetola, M. (2016b). *Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica: formação de professores e apoio à prática pedagógica* (Projeto Institucional ForTec/PUC-Rio).
- Strate, L. (2002). A Media Ecology Review. *Communication Research Trends*, 23(2), 3-48. Retirado de http://cscs.scu.edu/trends/v23/v23_2.pdf

- Tondo, R. (2015). Smartphones e Pobreza Digital: o consumo de telefones celulares e internet por jovens de camada popular. *Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*, 1-15. Retirado de <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/wp-content/uploads/sites/563/2019/09/5-12.pdf>
- Villela, F. (2016, 06 de abril). Celular é principal meio de acesso à internet no Brasil, mostra IBGE. *Agência Brasil*. Retirado de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-04/celular-e-principal-meio-de-acesso-internet-na-maioria-dos-lares>
- Wilson, E. J. (2004). *The information revolution and developing countries*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Citação:

Oliveira, N. N. S. de & Pischetola, M. (2019). Perspectivas didáticas na nova ecologia dos meios: um estudo em escolas públicas do Rio de Janeiro. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 286-301). Braga: CECS.

CARLA PATRÃO, DINA SOEIRO & SÍLVIA PARREIRAL

cpatrao@esec.pt; disoeiro@esec.pt; scruzp@esec.pt

CISUC, UNIVERSIDADE DE COIMBRA E ESEC, INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA, PORTUGAL | ESEC, INSTITUTO POLITÉCNICO DE
COIMBRA, PORTUGAL | CEIS20, UNIVERSIDADE DE COIMBRA E
ESEC, INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA, PORTUGAL

"TECLAS PRÁ VIDA": A TRANSFORMAR JANELAS EM REALIDADES INCLUSIVAS

RESUMO

O desafio da inclusão das pessoas mais velhas na realidade digital levou-nos a apresentar algumas experiências vivenciadas pelos participantes nas oficinas "Teclas Prá Vida". Estas oficinas de alfabetização digital integram-se num projeto vocacionado para a promoção das literacias, o "Letras Prá Vida". Descrevemos como é desenvolvida a literacia digital crítica, ao longo das sessões das oficinas, e partilhamos alguns dados decorrentes da participação das pessoas na ação nacional "7 Dias com os *Media*", uma iniciativa do Grupo Informal sobre Literacia para os *Media*, que visa a promoção da literacia crítica com e para os *media*.

Seguindo uma metodologia qualitativa de investigação-ação participativa, as oficinas de alfabetização baseiam-se numa abordagem de educação de adultos não formal, com planificações e avaliações flexíveis e participadas, usando a música, a poesia, a literatura e a tecnologia como meios de promoção das várias literacias. Valoriza-se a literacia da vida dos participantes, sendo os afetos uma constante. No final de cada sessão, a equipa reúne, reflete, partilha, avalia e produz o relatório crítico. Entre os resultados, consideram-se as várias literacias que o projeto promove e, no âmbito da literacia digital crítica, destacamos a pertinência dos participantes aprenderem a avaliar a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes, com preocupação pela proteção e questões éticas. Assim, os participantes tornam-se capazes de tirar benefício pessoal e social do uso das tecnologias, assumindo-se como cidadãos ativos. Inspirados na ideia de Sydney Harris (1985) de que o propósito da educação é transformar espelhos em janelas, sugerimos a proposta de transformar *janelas* em realidades inclusivas. Não é a imagem do "velhinho à janela", a observar o presente e o futuro a ser construído, mas da pessoa mais velha a construir a paisagem, no presente e para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE

alfabetização de adultos; desinformação; ética; literacia digital crítica;
notícias falsas

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos uma proposta integrada no desafio lançado pela organização do "V Congresso Literacia, *Media* e Cidadania – Tecnologia, Desinformação e Ética", "o futuro deve ser inventado por todos pois é demasiado importante para ser deixado ao acaso!"¹ Nesses todos estão os mais velhos que, segundo o *Guia de Implementação para a Estratégia de Competências para Portugal*, correm o risco de ficar para trás: "a população está a envelhecer e o desnível de competências entre os jovens com formação e os adultos mais velhos está a aumentar" (OECD, 2018, p. 15). Há por isso a necessidade de se criarem medidas e programas capazes de diminuir as desigualdades, considerando os mais velhos entre aqueles relativamente aos quais se precisa aumentar a literacia digital e para os quais apenas se tem verificado iniciativas dispersas, comparativamente às oferecidas a crianças e jovens (Petrella, Pinto & Pereira, 2014).

É neste cenário que é criada uma resposta educativa não formal, as oficinas "Teclas Prá Vida", dirigidas às pessoas mais velhas, com o objetivo de promover a literacia digital crítica.

Mais do que aprender a usar o computador, o telemóvel, a internet ou as redes sociais, as oficinas "Teclas Prá Vida" convidam os participantes a olhar as novas tecnologias não só enquanto consumidores, mas também como produtores críticos, numa perspetiva que ultrapassa a visão utilitária. Partindo das necessidades específicas que motivam as pessoas a participar, é desenvolvido um sentido crítico, de utilização responsável, consciente e segura das tecnologias.

No relatório *Digital Literacy and Education – Report by country: Portugal* (Brites & Jorge, 2017), são destacados o direito ao acesso, à participação e à segurança na internet e recomenda-se desenvolver um trabalho no sentido de combater as desigualdades sociais, de género e sociais.

Indo ao encontro destes desafios, estas oficinas integram-se num projeto vocacionado para a promoção das literacias, o "Letras Prá Vida", que desenvolve este trabalho, desde 2015, em diversos contextos da Região Centro de Portugal, com a colaboração de 20 parceiros, como associações, autarquias, IPSS e empresas, sob a coordenação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este projeto envolve cerca de 180 participantes, com idades entre os 20 e os 95 anos, com diferentes níveis de literacia, e mais de 30 dinamizadores, estudantes e voluntários de várias áreas disciplinares entre as quais:

¹ Retirado de <http://www.congressolmc.pt/index.php/apresentacao-2/>

Gerontologia Social, Animação Socioeducativa, Educação de Adultos e Comunicação Social, entre outras. A multidisciplinariedade da equipa permite abordagens complementares facilitadoras do desenvolvimento das várias literacias, a aprendizagem da leitura e da escrita, a literacia digital e a literacia para os *media*. Os estudantes que integram o projeto, ao dinamizarem este trabalho, desenvolvem também as suas literacias, para além da sua cidadania ativa. Especificamente em relação aos estudantes de Comunicação Social, tendo em conta a relevância que as questões éticas e de segurança de um meio digital marcado pelas notícias falsas têm no seu percurso académico e futuro profissional, esta oportunidade de participação na equipa do projeto proporciona que desenvolvam a sua própria literacia digital crítica. Foram eles que, por exemplo, planejaram, de forma participada com os idosos, a atividade para a semana dos "7 Dias com os *Media*", iniciativa na qual o projeto participa com regularidade.

Com frequência, estudantes e profissionais de Comunicação Social entrevistam os participantes do projecto para jornais, rádio e televisão. Isto permite que as vozes dos aprendentes adultos negligenciadas possam ser ouvidas e criam uma oportunidade para a defesa dos cidadãos marginalizados (Soeiro & Parreiral, 2018).

2. LITERACIA DIGITAL CRÍTICA

A difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação impõe que os cidadãos adquiram um conjunto de competências para uma participação plena na "Sociedade do Conhecimento", já que a falta dessas competências pode traduzir-se em desvantagens ou em exclusão (Gil, 2015, 2019; Lankshear & Knobel, 2015; Neves, 2018; Neves & Amaro, 2015; Patrício & Osório, 2017; Santos, Azevedo & Pedro, 2016).

Tem-se sentido por parte das instituições nacionais e internacionais uma cada vez maior pressão para a promoção da literacia digital entre as crianças, jovens e adultos em "idade ativa", de modo a permitir-lhes o exercício quotidiano dos seus direitos e deveres cívicos, uma vez que o acesso e utilização de plataformas digitais é cada vez mais a imposição para a resolução de muitos dos seus problemas (Gil, 2019). A este propósito, reafirma-se a necessidade de proporcionar o acesso aos dispositivos digitais no sentido dos cidadãos poderem e deverem participar, mas igualmente importante é a possibilidade de estes desenvolverem competências necessárias para interagir com a informação disponibilizada e acedida, sendo capazes de a questionar, avaliar e validar (Gil, 2019; Lankshear & Knobel, 2015).

De acordo com Gil (2019), os adultos mais velhos constituem o grupo de cidadãos com menor taxa de acesso e utilização da internet e recursos digitais em geral. Atendendo que as estimativas mundiais referem que a população mundial com mais de 80 anos de idade irá duplicar a curto prazo, significa que teremos adultos idosos a viverem durante mais tempo numa situação de “infoexclusão”, o que os limitará na sua ação e no exercício de uma cidadania plena. Situação que, nas palavras de Gil (2019, p. 92), “acarreta consigo uma perda de poder e de uma profunda desigualdade que é urgente reverter”.

Nesse sentido, alertamos para a necessidade de se criarem medidas capazes de diminuir as desigualdades, considerando os mais velhos entre aqueles relativamente aos quais se precisa aumentar a literacia digital. Assim, ser-lhes-ão dadas oportunidades para que desenvolvam capacidades de utilização funcional, se sintam mais confortáveis com as TIC e as adotem, reduzam os anseios e equívocos sobre a internet e se habituem a analisar, descodificar e a posicionarem-se criticamente face ao sistema (Neves & Amaro, 2015).

Os cidadãos, e especificamente os cidadãos idosos, serão convidados a tornarem-se ativos e a agirem e interagirem nas mudanças sociais, superando a condição de “infoexcluídos” a que têm estado “condenados”, tornando-se cidadãos de uma sociedade mais participativa e participada (Gil, 2019). Mas, para isso, e na linha de Lankshear e Knobel (2015), deve-se ter presente que se trata de um processo que deriva do reconhecimento das necessidades, valores e afinidades das pessoas.

Por outro lado, é fundamental refletir sobre as questões éticas, de segurança, privacidade e confiança no meio digital. Segundo Neves (2018, p. 17), “uma literacia digital crítica pode ajudar a ultrapassar potenciais efeitos negativos da utilização de TIC (como questões de privacidade e de proteção pessoal) e contribuir de forma sustentada para a integração de pessoas idosas nesta dimensão digital”.

De acordo com Berger (2018), a desinformação é um problema da sociedade, particularmente perigosa porque é frequentemente organizada, com recursos eficazes e reforçada pela tecnologia. Por isso está no seio das preocupações de académicos, professores, jornalistas, investigadores e do discurso público e leva-nos a reconhecer o papel fundamental que a educação em geral, e especificamente a educação de adultos, deve assumir enquanto “antídoto preventivo” (McDougall, Brites, Couto & Lucas, 2019).

O investimento na educação de adultos idosos pode contribuir para o desenvolvimento da literacia digital crítica que, segundo Neves e Amaro

(2015, p. 214), "pode ajudar as pessoas idosas a tornarem-se mais independentes, participativas e seguras na utilização da internet e por conseguinte mais ativas e incluídas nas sociedades contemporâneas". É este o nosso propósito e que concretizamos com as atividades que descrevemos de seguida.

3. "TECLAS PRÁ VIDA": OFICINAS DE LITERACIA DIGITAL PARA IDOSOS

As oficinas "Teclas Prá Vida", dinamizadas em resposta a solicitações da comunidade, centram-se na promoção da literacia crítica. Nestas oficinas, participam cerca de 100 pessoas adultas organizadas em sete grupos, em diversos territórios da zona centro: Almalaguês, Coimbra, Condeixa (Arrifana, Belide e Casal do Missa). Na sua grande maioria são pessoas reformadas, com idades entre os 50 e os 90. Os grupos são heterogêneos, e, dentro do mesmo grupo, interagem pessoas com distintos níveis de literacia literal e digital, embora globalmente baixos.

Uma das oficinas decorre numa instituição para idosos, nomeadamente integra participantes da estrutura residencial e do centro de dia. Neste contexto, existe curiosidade e motivação para aprender, mas os participantes, na maioria de idade mais avançada, não valorizam a aprendizagem pela perspetiva funcional, mas pela da partilha e da comunicação com pessoas que lhes são queridas e estão fisicamente longe, como filhos, netos e/ou amigos. Alguns destes participantes apresentam algumas dificuldades cognitivas, auditivas e/ou visuais que constituem um desafio exigente para as equipas de dinamização das oficinas.

As restantes oficinas realizam-se em associações, juntas de freguesia, escolas desativadas, ou, aos sábados, numa escola que se encontra em pleno funcionamento. Nestas, participam pessoas adultas com níveis de literacia baixos, mas acima dos níveis de literacia apresentados pelas pessoas institucionalizadas, algumas com algum contacto prévio com as tecnologias, motivado pelas exigências da vida (profissional, social e familiar), mas, em geral, com níveis de literacia digital baixos. Apresentam um maior compromisso com a aprendizagem, pois reconhecem a urgência de adquirir competências de literacia digital para a sua vida e são mais ativos na procura de informação. Do ponto de vista dos seus interesses, ao nível da pesquisa na internet, consultam notícias, serviços públicos, como de emprego, saúde ou finanças, meteorologia e vão ao encontro dos seus gostos: culinária, música, labores... Alguns são assíduos leitores dos jornais locais e regionais em papel, acessíveis gratuitamente nos locais das oficinas

e complementam as suas leituras com a pesquisa de notícias na internet, sobretudo nos canais de notícias a que têm acesso gratuito online.

Nos grupos fechados no Facebook criados no âmbito das oficinas, assim como nos próprios perfis dos participantes na mesma rede social, observamos, com frequência, a partilha de notícias falsas, como por exemplo a morte de famosos, boatos do futebol e rumores políticos, sem se aperceberem da sua falta de verdade. Contribuem assim para propagar conteúdos falsos e alimentam as caixas de comentários aumentando a dimensão do problema, sem que tenham disso consciência. Apesar destas questões serem trabalhadas de forma sistemática nas oficinas, considerou-se urgente e necessário aprofundar e desenvolver estratégias de defesa e combate a esta *epidemia* digital.

4. CONTRIBUTOS PARA A LITERACIA DIGITAL CRÍTICA

A literacia digital crítica foi reforçada durante a semana dedicada à operação nacional "7 Dias com os *Media*" de 2019. Foi promovida a consciencialização dos riscos da internet, das notícias falsas e da utilização adequada das redes sociais nas oficinas "Teclas Prá Vida". Os participantes refletiram sobre as questões éticas, de segurança, privacidade e confiança na internet.

Após visionarem um vídeo da Polícia de Segurança Pública sobre as redes sociais, que alertava para alguns perigos, como a partilha de dados pessoais e a amizade com pessoas desconhecidas, fizeram inúmeras intervenções relativas à privacidade no Facebook. O Sr. Francisco, por exemplo, queria aprender como publicar um conteúdo na rede social visível só para algumas pessoas. Já a D.^a Ilda queria saber como verificar se alguém tinha entrado na conta dela.

Seguiu-se uma explicação sobre algumas regras de identificação de notícias falsas. Posteriormente foram apresentadas três notícias, duas verdadeiras e uma falsa, para ver se os participantes conseguiam distingui-las. Todos os grupos conseguiram identificar a notícia falsa, embora alguns participantes tivessem mais dificuldades do que outros. O grupo de pessoas mais idosas, institucionalizadas e com níveis mais baixos de literacia digital inicialmente considerou as três notícias verdadeiras, não as conseguiram distinguir nem apresentaram estratégias de distinção.

Já os participantes não institucionalizados das outras oficinas conseguiram de forma mais expedita distinguir as notícias verdadeiras da falsa. Começaram o exercício por verificar a origem das notícias, se eram

provenientes de jornais impressos ou digitais, revelando que confiam mais nos jornais em papel. O Sr. Filipe identificou de imediato a fonte de uma das notícias: “essa notícia é da *Visão*, já estive com ela na mão mas não a comprei”. O Sr. Samuel também demonstrou confiar na fonte, considerando que se a notícia tivesse sido publicada por outro jornal nacional, mais sensacionalista, já teria alguma incerteza.

Em relação à notícia falsa, o grupo analisou minuciosamente o seu conteúdo e considerou que os “factos” noticiados não faziam muito sentido, nem eram relevantes. Mas o aspecto que chamou mais a atenção dos participantes foi o de nunca terem lido ou ouvido a notícia em nenhum outro órgão de informação. O Sr. Samuel considerou logo a notícia falsa porque nunca a tinha lido nos jornais: “é a primeira vez que estou a ler esta notícia”. Apesar de as notícias falsas serem normalmente muito populares, com elevados números de visualizações e partilhas, no caso da notícia apresentada os participantes observaram que a narrativa não tinha grande disseminação: “a dimensão que tem a notícia... é estranho não ter sido partilhada por mais gente”, concluiu o Sr. Samuel.

Este exercício veio confirmar o que fomos verificando ao longo das oficinas: os participantes confiam mais nos meios de comunicação tradicionais do que nos digitais. Acreditam na informação veiculada pelos jornais impressos, sobretudo os regionais, que são os que mais consomem, no que ouvem na rádio ou vêem na televisão. Estes resultados vão ao encontro dos dados do relatório da consulta pública sobre *fake news* e desinformação online (European Commission, 2018), no qual se afirma que pessoas com idade acima dos 50 anos usam menos as redes sociais para se informarem do que a geração mais jovem e utilizam mais os jornais impressos, a televisão e a rádio como meios de informação.

Embora tenham inseguranças nas leituras online, o nível de confiança varia consoante as diferentes fontes de informação. Confiam mais nas publicações online dos jornais que têm a edição em papel e menos nas publicações dos jornais exclusivamente digitais. O nível de confiança diminui quando estão perante publicações divulgadas pelas redes sociais.

Constatamos ainda que a maioria dos participantes compreendeu e assimilou os critérios de identificação de uma notícia falsa. Já têm especial cuidado com a verificação das fontes de informação e com o conteúdo das notícias apresentadas. Contudo, ainda demonstram algumas dificuldades em compreender com que intenção ou objectivos as notícias falsas são difundidas.

Apesar de terem realizado a atividade com muito agrado e terem ficado muito satisfeitos por conseguirem com sucesso distinguir a informação, a temática das “notícias falsas” não os preocupa muito. A maioria dos participantes não está consciente de como a desinformação poderá afectar as suas vidas e as suas decisões cívicas e democráticas. Estão mais preocupados com as questões digitais que têm influência directa e imediata no seu quotidiano, como por exemplo as questões da privacidade nas redes sociais ou as burlas informáticas. Estas preocupações resultam do uso que os participantes fazem do meio digital, numa perspectiva mais utilitária. Utilizam a rede mais para o contacto com os familiares, para pesquisas e utilização das redes sociais, do que como fonte de informação.

As pessoas idosas querem e devem estar incluídas no mundo digital. Quer do ponto de vista individual, como enquanto sociedade, são agentes promotores da verdade e dos benefícios no uso das ferramentas digitais.

5. CONCLUSÃO

O mundo digital é também o mundo dos idosos, é de todas/os. O presente e o futuro que as tecnologias nos oferecem e nos permitem sonhar é também dos mais velhos. Eles não são meros observadores de uma sociedade em inovação frenética mas são co-construtores desta realidade. Por isso, tomamos a liberdade de adaptar a ideia de Sydney Harris (1985) de que a educação transforma espelhos em janelas, para afirmar que a educação, neste caso, de adultos mais velhos deve transformar as *janelas* em realidades inclusivas. Repudiamos a imagem do “velhinho à janela”, parado, a observar o presente e o futuro a ser construído, e contribuímos para que as pessoas mais velhas construam a paisagem, no presente e para o futuro.

REFERÊNCIAS

- Berger, G. (2018). Foreword. In C. Ireton C. & J. Posetti (Eds.), *Journalism, 'Fake News' & Disinformation – Handbook for Journalism Education and Training* (pp. 7-13). Paris: UNESCO. Retirado de <https://en.unesco.org/fightfakenews>
- Brites, M. J. & Jorge, A. (2017). *Digital literacy and education – Report by country: Portugal*. Retirado de https://www.is1401eln.eu/fotos/editor2/imagens/pt_report.pdf

- European Commission. (2018). *Synopsis Report of the Public Consultation on Fake News and Online Disinformation*. Retirado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/synopsis-report-public-consultation-fake-news-and-online-disinformation>
- Gil, H. (2015). A inclusão digital como “passaporte” para uma mais adequada inclusão social dos cidadãos mais idosos. In A. Pasqualotti; G. Henrique & A. Fausto (Orgs.), *Tecnologias de informação no processo de envelhecimento humano*. (pp. 14-34). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/3145>
- Gil, H. (2019). A literacia digital e as competências digitais para a infoinclusão: por uma inclusão digital e social dos mais idosos. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(1), 79-96. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/6490>
- Harris, S. (1985). *Pieces of Eight Pa*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2015). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 8-20. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/284918725>
- McDougall, J., Brites, M. J., Couto, M. J. & Lucas, C. (2019). Digital literacy, Fake News and Education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31(2), 203-212. Retirado de <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- Neves, B. (2018). Pessoas idosas e tecnologias de informação e comunicação: inclusão digital como forma de inclusão social. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 15(1), 8-20. Retirado de <https://doi.org/10.5335/rbceh.v15i1.8787>
- Neves, B. & Amaro, F. (2015). A utilização da Internet pelas pessoas idosas: uma perspetiva crítica. In A. Pasqualotti; G. Henrique & A. Fausto (Orgs.), *Tecnologias de informação no processo de envelhecimento humano*. (pp. 193-220), Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/299535275_A_utilizacao_da_internet_pelas_pessoas_idosas_-_uma_perspectiva_critica_Full_text
- OECD. (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System*. Retirado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-strategy-implementation-guidance-for-portugal_9789264298705-en
- Patrício, M. R. & Osório, A. (2017). Literacia digital intergeracional: desafios e oportunidades para a educação ao longo da vida. *Eduser - Revista de educação*, 9(1), 1-12. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/14755>

- Petrella, S., Pinto, M. & Pereira, S. (2014). O idoso e a Educação para os *Media*. Novos desafios entre envelhecimento e exclusão social. In M. L. Martins & J. Veríssimo (Orgs.), *Comunicação Global, Cultura e Tecnologia – Livro de Atas 8º Congresso SOPCOM* (pp. 150-155). Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/29756>
- Santos, R., Azevedo, J. & Pedro, L. (2016). Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, 15(27), 7-44. Retirado de https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1
- Soeiro, D. & Parreiral, S. (2018, 06 de agosto). *Case Study Letters for Life, Portugal*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retirado de <http://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-o/letters-life-portugal>

Citação:

Patrão, C., Soeiro, D. & Parreiral, S. (2019). "Teclas Prá Vida": a transformar janelas em realidades inclusivas. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 302-311). Braga: CECS.

JOÃO PINTO & TERESA CARDOSO

jppinto@lead.uab.pt; teresa.cardoso@uab.pt

LE@D, LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
ELEARNING, UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL

"REVIVER NA REDE": UM PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL

RESUMO

Este texto constitui uma reflexão sobre a participação nas redes sociais online, o que pode determinar o acesso ao conhecimento e à reconfiguração de processos relacionais. Tal participação traz grandes desafios, mas também oportunidades – de aprender e evoluir, para melhor respondermos às nossas necessidades pessoais ou profissionais. Assim, consideramos que é essencial considerar novos caminhos para as aprendizagens, diferentes e inovadores, que respondam às necessidades mais imediatas dos indivíduos, nomeadamente no que concerne a sua empregabilidade. Como caso prático apresentamos o projeto "Reviver na Rede", cujo objetivo é apoiar na utilização do Facebook pessoas, em situação de desemprego, com vista à promoção da inclusão digital, da integração social e da empregabilidade, e reforçar novas formas de procura ativa de emprego. A sua missão é disponibilizar orientações para os desempregados utilizarem o Facebook de forma a construírem uma presença online vantajosa, melhorando a sua empregabilidade. Concluímos que o Facebook é uma ferramenta válida para a integração, socialização e procura ativa de emprego, ajudando a melhorar a empregabilidade. Constatámos ainda que são necessários novos conteúdos e metodologias educacionais, que promovam diferentes tipos de aprendizagens ao longo da vida, sobretudo, através das tecnologias e dos *media*, como são as redes sociais digitais.

PALAVRAS-CHAVE

aprendizagens informais; educação aberta e online; novas literacias;
Facebook

1. INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica fez emergir um novo paradigma social, descrito por Castells (2011) como “sociedade em rede”, alicerçado no poder

da informação. As pessoas que estão presentes numa rede, na qual participam, veem-se como cidadãos ativos, que contribuem para a inteligência coletiva, e não apenas como meros consumidores, passivos, de uma cultura criada pelos outros. No entanto, as redes sociais conferem poder às pessoas que aprendem como usá-las, e podem representar um perigo ou uma limitação para aquelas que não as sabem usar. É, pois, importante que todos os cidadãos possam desenvolver competências para transformar a informação, por exemplo a que circula precisamente nas redes sociais, em conhecimento e em novas competências, desenvolvendo também o gosto pela aprendizagem ao longo da vida.

Enquanto assistíamos a estas transformações, o Facebook emergiu de entre um conjunto de redes sociais digitais, adquirindo omnipresença e influência mundial, tendo vindo a posicionar-se como “uma rede de colaboração gigantesca” (Kirkpatrick, 2011, p. 340), incentivando as pessoas a utilizarem a internet com uma maior interatividade social. Segundo Kirkpatrick (2011), o Facebook está a mudar a forma como centenas de milhões de pessoas se inter-relacionam e partilham informação, dado poder aos indivíduos, possibilitando-lhes comunicar de forma mais eficiente.

Quanto ao problema do desemprego na atual sociedade, as principais dificuldades encontradas, além das de caráter financeiro, começam pelo distanciamento físico e podem chegar a situações de isolamento e à exclusão social. Para uma pessoa em situação de desemprego é fundamental continuar a criar e gerir as suas redes de sociabilidade, porque a “mobilização de recursos pessoais e relacionais” (Duarte, 1998, p. 302) é um fator importante para a reinserção profissional. Neste sentido, as redes sociais digitais oferecem novas oportunidades para a sociabilidade em situações de desemprego, contribuindo para contornar a distância física que passa a separar estas pessoas; permitem gerir e produzir novas interações sociais, o que pode contribuir para a integração social das pessoas em situação de desemprego, para combater o seu sentimento de isolamento e exclusão social, além de promover a inclusão digital e ainda novas formas de procura ativa de emprego e melhorar a sua empregabilidade.

Esta problemática originou a seguinte pergunta de partida: O que fazer para combater o afastamento, o isolamento e a exclusão social dos indivíduos desempregados? O projeto "REviver na Rede" surge como resposta a esta pergunta, tendo sido aplicado junto dos formandos do projeto de formação modular para adultos de uma escola profissional do Funchal.

Os estudos realizados na fase de diagnóstico do projeto indicaram que as redes sociais digitais tinham potencialidades para integrar uma

proposta de solução para aquela problemática e que o Facebook seria a melhor, uma vez que era a mais utilizada pelo público-alvo, tendo assim surgido a intenção de se criar aí um espaço, de apoio e partilha, como contributo para melhorar a procura ativa de emprego.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A nossa sociedade é constituída por indivíduos e instituições, com atuação em várias esferas quer a nível local como global, em última instância para promover a coexistência dos seus interesses em convergência com os seus pares na busca e potencialização da melhoria da qualidade de vida, nas suas dimensões social, política e económica.

Segundo Castells (2011), atualmente, vivemos num paradigma tecnológico caracterizado pela busca constante de ligações em rede, tornando-se num pilar proativo na construção de novas relações e conhecimentos. Assim, é possível afirmar que a tecnologia pode causar impactos no estilo de vida e no comportamento do indivíduo na sociedade, bem como nos seus hábitos. Estas transformações estão na origem do conceito de cibercultura, definido por Pierre Lévy como sendo um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17), constituindo um novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual (isto é, criada com a utilização dos meios informáticos).

A virtualização é, desta forma, uma consequência da nossa vivência numa sociedade em rede, globalizada, centrada no uso da informação e do conhecimento, e implica um processo contínuo de transformação da realidade, nomeadamente das relações físicas. Tal permite-nos “ser tudo aquilo que quisermos. Podemos redefinir completamente a nossa pessoa, se assim o desejarmos” (Turkle, 1997, p. 26). Esta ideia, da virtualização das nossas vidas sociais, é compatível com a esfera da nossa aprendizagem, que também está sujeita a uma nova configuração espaço-temporal, na qual são reconstruídos processos de funcionamento, recriadas novas formas de comunicação, se derrubam barreiras físicas e se implementam novas oportunidades de interação online. Para alguém que está à procura de emprego, será espectável que possa utilizar o poder desta virtualização para alcançar outras oportunidades.

A nossa participação nestas redes determina o acesso a novos conhecimentos e à reconfiguração de novos processos relacionais e sociais. Este cenário coloca grandes desafios a todos os agentes educativos, mas

também nos dá novas oportunidades de aprender e evoluir. É uma sociedade que nos disponibiliza novos modelos de ensino (nomeadamente o *e-learning*), novos formatos de conteúdos (multimédia e interativos), novas possibilidades de comunicação (síncrona e assíncrona), e que permite aos aprendentes o acesso ao conhecimento sem restrições espaciais ou temporais.

Dado que a tecnologia “afeta profundamente a nossa forma de trabalhar, colaborar, comunicar e continuar a progredir” (García et al., 2010, p. 4), os paradigmas da educação estão assim a mudar com novos modelos educativos a emergirem, privilegiado a aprendizagem mediada por modalidades online e por novas formas de distribuição do conhecimento. Neste sentido, a sociedade em rede está, progressivamente, a transformar os processos de aprendizagem ao longo da vida. Assim, com a integração das novas tecnologias na sociedade, nomeadamente com a utilização crescente das redes sociais digitais, torna-se essencial considerar novos espaços e caminhos para as aprendizagens, diferentes e inovadores.

Acreditamos que a própria sociedade também deve responder às novas formas de aprendizagem e necessidades educativas que a sua própria evolução criou. Neste sentido, ao concebermos este projeto, defendemos que a nossa atual sociedade deve ter a capacidade de equacionar e refletir sobre os novos caminhos para a educação e promover novos métodos de aprendizagem, ao longo da vida, com o objetivo de melhor responder às necessidades e às dificuldades que os indivíduos e os agentes educativos encontram no seu dia-a-dia.

O advento da internet trouxe diversas mudanças para a sociedade. Entre estas mudanças, consideramos algumas fundamentais; as mais significativas, para a temática deste projeto, são a possibilidade de expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelos computadores. É que “o ser humano é, antes de tudo um ser social” (Vermelho, Velho, Bonkovoski & Pirola, 2014, p. 186) e o ambiente digital, segundo estes autores, vem potencializar esta tendência e permitir “estender e ampliar o alcance das redes sociais tradicionais para tornar possíveis novas formas de sociabilidade” (Rheingold, 2012, p. 192).

A importância de vivermos em rede está espelhada na ideia de Gispert (1999), segundo a qual “o todo é mais que a soma das partes”, ou seja, um conjunto de seres humanos tem propriedades que não existem individualmente e que assim lhes permitem produzir coisas que antes não seria possível. Nesta linha, Milgram (1967) demonstrou, através do estudo “O problema do pequeno mundo”, que cada ser humano está ligado

a qualquer outro ser humano por um surpreendente pequeno número de pessoas. A utilização crescente de dispositivos móveis permite-nos experienciar uma internet móvel, independentemente do local ou do tempo. Cada vez mais vivemos num estado sempre ligados ou conectados, *always on*, em comunicação constante através das redes sociais. Esta nova conectividade “estimula a troca e a criação de conteúdos integrados e de interesse comum” (Santos & Petersen, 2014, p. 66).

A partir do momento em que a tecnologia passou a mediar as relações sociais e que o comum cidadão se tornou digital, as ligações entre os indivíduos encurtaram; cada um deles tornou-se um nó numa rede digital. Uns são nós com poucas ligações e outros são nós com inúmeras ligações, o que lhe atribui um maior valor social.

Para Lopes e Cunha (2011), cada pessoa tem o seu “valor social” nas redes em que participa, influenciando também as outras com as quais se relaciona. Assim, a presença que cada um tem na rede é um poderoso instrumento para o sucesso pessoal e profissional.

Mas as redes sociais digitais são complexas. E, saber os princípios pelos quais elas se organizam e funcionam, confere-nos poder no acesso ao conhecimento e permite-nos integrar uma cultura participativa online, onde a colaboração se torna expoente máximo. Cada um de nós não deve esquecer que a maneira como usamos as redes sociais influencia a forma como os outros nos conhecem, por isso é importante “trabalhar o pequeno mundo das redes para nossa vantagem” (Rheingold, 2012, p. 253).

As atuais redes sociais também permitem a expressão de pensamentos e emoções, sendo, por isso, pertinente aludir à literacia socioemocional. Esta envolve a “partilha de dados, emoções e conhecimentos formais com outras pessoas e a construção do conhecimento de forma colaborativa” (Eshet-Alkala, 2004, p. 102) em ambientes digitais. Tal implica competências complexas, tais como a capacidade de reflexão crítica, análise, maturidade e uma boa compreensão da informação recebida (Oliveira, 2015).

Por outro lado, alguns autores defendem a necessidade de assegurar a fluência tecnológica, conceito que “implica não apenas ser capaz de utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também saber como construir coisas com significado com essas ferramentas” (Papert, 1997, p. 53). Desta forma, a fluência tecnológica é uma competência essencial para o indivíduo aprender a aprender e para impulsionar a sua aprendizagem ao longo da vida, e assim “conseguem-se expressar criativamente, reformular o conhecimento e sintetizar novas informações (...) para se adaptarem às mudanças e obter

novas informações para serem mais eficazes (...) [no] seu trabalho e vida pessoal" (Amiel & Amaral, 2013, p. 3).

A globalização da nossa sociedade torna o mundo cada vez mais pequeno e as pessoas vão ficando mais próximas umas das outras. O Facebook surge então como ferramenta fundamental porque o seu "modelo focaliza seres humanos reais" (Kirkpatrick, 2011, p. 356), permitindo às pessoas tomarem-se amigas e construírem relações, não só a partir de contextos de vida offline, mas também em ambientes online e a distância. Tornou-se um gigantesco e global "palco social virtual" (Correia & Moreira, 2014, p. 172), no qual se promovem comportamentos e novas possibilidades de interação. Deste modo, a globalização não significa ser amigo de todos, mas de certa forma significa "que se está aberto a mais pessoas em muitos mais contextos do que aqueles que existiam anteriormente" (Correia & Moreira, 2014, p. 172).

Steinfeld, Ellison e Lampe (2008) defendem que o Facebook é usado para manter ou intensificar relações caracterizadas por alguma forma de ligação offline, contribuindo assim para tornar laços latentes em laços fracos, através da informação que disponibiliza e a facilidade de interação, a qual pode motivar o contacto que não existiria de outra forma. Já Amante (2014, p. 33) observa que é importante para "perdurar o capital social, funcionando como forma de manter contactos que de outro modo se perderiam", o que é especialmente importante para aqueles que têm dificuldades em criar e manter um número grande e heterogéneo de contactos na vida real, uma importante fonte para o referido capital social.

As redes sociais permitem-nos a gestão destes contactos, não só com os amigos mais próximos, como com as pessoas que nos são apenas conhecidas. Lopes e Cunha (2011) referem que as pessoas que consideramos apenas conhecidas (os laços fracos) desempenham um papel fundamental para a procura de emprego, mais do que os amigos mais próximos (os laços fortes). Assim, a mobilização destas relações é um fator importante para a procura ativa de emprego e é uma atividade que pode ser facilitada pelas redes sociais digitais.

Portanto, as pessoas estão a tomar consciência de que precisam de aproveitar melhor o que a internet lhes pode oferecer a nível profissional e "é evidente que as redes sociais estão a mudar a forma como (...) procuram trabalho" (Kelly Global Workforce Index, 2011, p. 2), sendo o Facebook referenciado como a "mais popular rede social para encontrar trabalho" (Kelly Global Workforce Index, 2011, p. 2) para todas as gerações. Já se torna comum as empresas e os recrutadores publicarem os seus anúncios

de ofertas de emprego no Facebook, os quais são partilhados pelos seus seguidores, atingindo assim uma audiência superior à dos meios de comunicação tradicionais, tornando-se um meio válido e prático para a procura ativa de emprego.

Em suma, e como proposta de sistematização da moldura teórica do nosso projeto, apresentamos, na Figura 1, um mapa conceptual das temáticas analisadas, no qual retomamos que a sociabilidade, a integração social e a procura ativa de emprego se podem relacionar diretamente com as redes sociais, a educação e o Facebook. No âmbito do desenvolvimento do projeto REviver na Rede¹, que a seguir se apresenta, temos vindo a refletir sobre estes referenciais, a partir dos quais sustentamos que as redes sociais são ferramentas válidas para a inclusão digital, designadamente o Facebook, promovendo aprendizagens informais ao longo da vida, quer em contextos de requalificação como de desenvolvimento pessoal, maioritariamente porque possibilita interações em rede.



Figura 1: Contextualização teórica
Fonte: Adaptado de Pinto (2016, p. 16)

3. O CASO PRÁTICO DO PROJETO "REvIVER NA REDE"

O projeto "REviver na Rede" constitui-se como uma plataforma online de apoio à utilização do Facebook para promover a socialização, a integração social dos desempregados e reforçar as novas formas de procura ativa de emprego. Nasceu em contexto académico e tem vindo a ser

¹ www.revivernarede.blogspot.pt

implementado na Região Autónoma da Madeira desde 2015. O principal objetivo do projeto é prestar apoio às pessoas em situação de desemprego na utilização do Facebook para se socializarem, evitando o isolamento e a autoexclusão social, além de promover novas formas de procura ativa de emprego. Para tal, pretende-se desenvolver literacias digitais, integrando as novas ferramentas na aquisição de competências digitais, como as promovidas pela e na utilização do Facebook, no quotidiano social deste tipo de população, numa lógica de inclusão digital. Visto que os conteúdos digitais disseminados nas redes sociais incorporam cada vez mais elementos como a imagem e o vídeo, está intrínseco à missão do "REviver na Rede" a promoção da alfabetização mediática para que cada pessoa desenvolva capacidades e competências para interpretar corretamente a informação que recebe através do Facebook.

Segundo os estudos de diagnóstico realizados no início do projeto, o Facebook é a rede social mais utilizada pelos desempregados da região e apresenta características que podem contribuir para a sua sociabilização e interação. Observámos que é muito utilizada para partilhar anúncios de emprego, funcionando como um "passa-a-palavra". Mas, em geral, os desempregados não a utilizam da forma mais correta, nem de modo consciente.

O projeto inclui três espaços online com diferentes objetivos: 1) website – espaço institucional e de suporte aos conteúdos de aprendizagem; 2) página no Facebook – para divulgação do projeto e dos conteúdos de aprendizagem; 3) grupo no Facebook – para interação entre o público-alvo.

Recorda-se que o objetivo principal é apoiar as pessoas em situação de desemprego a aproveitarem as potencialidades do Facebook para melhorarem os fatores inerentes à sua empregabilidade. Esta ferramenta social, associada à globalização, pode responder a estas necessidades e contribuir para o desenvolvimento das comunidades locais. O projeto tem um forte âmbito pedagógico, social e solidário, prevendo um trabalho voluntário da comunidade, numa lógica de empreendedorismo social, pretendendo ser um modelo de integração social e desenvolvimento pessoal, possível de ser replicado a outras realidades locais.

Neste sentido, também pode ser um fator de desenvolvimento local/regional, contribuindo para a competitividade local, dado que visa a capacitação das pessoas na utilização das novas formas de interação social online, valoriza o capital humano e aproxima a mão-de-obra e as empresas. Possibilita ainda às empresas e aos investidores, numa determinada região, de conhecerem e comunicarem mais facilmente com as pessoas que necessitam de recrutar.

A avaliação à atividade do projeto confirmou-o como uma solução para o problema identificado. Os espaços geridos no Facebook tornaram-se muito dinâmicos, registando-se muitos testemunhos de pessoas que conseguiram emprego através das partilhas de ofertas de emprego aí disponibilizadas. Identificaram-se ainda testemunhos de utilizadores/seguidores a declarar que estão mais conscientes das potencialidades do Facebook e que estão a utilizá-lo melhor, inclusive a nível pessoal.

Analisando o envolvimento das pessoas com os espaços online do projeto, atualmente, a página no Facebook conta com 21.431 seguidores, o grupo do Facebook tem 27.697 membros e o website conta com 44.495 acessos, sendo que 16.467 são visitantes que regressam. Para compreender melhor a grandeza do número de membros do Grupo REviver na Rede referimos que existem, aproximadamente, 12.200 pessoas² desempregadas na Madeira (logo, podemos afirmar que o universo da população-alvo é menor do que os membros do grupo), e que a população da região é de 254.876 pessoas³ (portanto, os membros do grupo representam cerca de 11% desta população).

Por outro lado, muitos empresários e recrutadores utilizam, regularmente, os espaços do projeto para divulgar as suas ofertas de emprego, sendo que muitos deles nos solicitam apoio para a elaboração dos seus anúncios, com o objetivo de melhorarem a capacidade de alcance na divulgação das suas necessidades de recrutamento. Isto evidencia uma contribuição para aproximar a procura e a oferta de emprego. Assim, o projeto tem demonstrado ser uma iniciativa importante, criando vínculos entre os participantes em termos colaborativos e de esperança comum nas oportunidades laborais.

A participação em eventos de caráter científico, programas de televisão e concursos também é um testemunho da importância do projeto e de como pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e Regional, além de se tornar um campo de reflexão e investigação. Destacamos, ainda, algumas distinções nacionais e internacionais com as quais fomos agraciados, em várias iniciativas de relevância: "Born from Knowledge – Ideas 2016"⁴,

² Estimativa da população desempregada no 3.º Trimestre de 2018 (fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira, <https://estatistica.madeira.gov.pt>).

³ Estimativa da população residente em 31-12-2018 (fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira, <https://estatistica.madeira.gov.pt>).

⁴ "Born from Knowledge – Ideas": um concurso promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (www.bornfromknowledge.pt/ideas).

"Arrisca C 2016"⁵ (menção Honrosa do Prémio Social ao Centro), "WSIS Prizes"⁶ (nomeado em 2017, 2018 e 2019). Além disso, integra o relatório *WSIS Stocktaking*⁷, como uma boa prática e proposta válida para ser aplicada noutros países/regiões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada época histórica existe um conjunto de tecnologias que influenciam "o aparecimento de novas formas de estar e de ser" (Silva, 2001, p. 856). Na nossa época, as tecnologias trazem-nos os ambientes virtuais, nos quais podemos aceder à informação e estabelecer relações interpessoais e colaborativas. Neste ciberespaço, defende o autor, cada um "pode descobrir e construir os seus saberes de forma personalizada e partilhada" (Silva, 2001, p. 857), antevendo a inevitabilidade da relação entre redes sociais e educação que Pinto e Cardoso (2017, p. 88) reconhecem.

Como antes aludido, a (r)evolução tecnológica fez emergir uma "sociedade em rede" (Castells, 2011) mediada pela tecnologia, em que a crescente utilização das redes sociais digitais potencia a capacidade de o indivíduo se realizar como ser social, estimulando novas formas de aprendizagem, em rede, e segundo novos estilos de vida, online. Na era da globalização, estar online e pertencer a um ou outro grupo não está tão dependente de variáveis geográficas, físicas ou etárias, mas mais dos interesses e objetivos de cada pessoa. As redes sociais, particularmente o Facebook, "têm vindo a constituir-se como um espaço alternativo, onde se fazem e reforçam amizades e que, como espaço social que são, dão igualmente lugar a processos de construção de identidade" (Amante, 2014, p. 35). Isto permite projetar a identidade de cada indivíduo para além do ambiente offline, sendo a mesma comprovada e validada pelos outros através do feedback que fazem às interações online.

⁵ O "Arrisca C" é um concurso promovido pela Universidade de Coimbra, que visa estimular o desenvolvimento de conceitos de negócio em torno dos quais se perspetive a criação de novas empresas, incluindo iniciativas de empreendedorismo social (www.uc.pt/gats/eventos_e_iniciativas/a_decorrer/arrisca_c).

⁶ O "WSIS Prizes" é um concurso internacional que visa reconhecer projetos com estratégias orientadas para o desenvolvimento local que utilizem o poder das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como um facilitador do desenvolvimento. É promovido pela *World Summit on the Information Society*, evento que decorre na Suíça, e é promovido pelas Nações Unidas (www.itu.int/net/wsis).

⁷ O *WSIS Stocktaking* é um arquivo para partilhar as melhores práticas a nível global e reconhecer a excelência na implementação de projetos e iniciativas locais. É uma iniciativa liderada pela Agência das Nações Unidas para as tecnologias da informação e comunicação (www.itu.int/net4/wsis/stocktaking).

Como também antes aludido, o enquadramento do projeto "Reviver na Rede" assume que os avanços tecnológicos modificaram a nossa sociedade, transformando o modo como se realizam as dinâmicas sociais. As redes sociais são agora digitais, exigindo novas competências e capacidades para integrar a sociedade. Mas o mercado de trabalho também requer novas atitudes e práticas por parte dos indivíduos. Neste cenário, a procura ativa de emprego ganhou novas ferramentas, propiciando outras oportunidades para fortalecer a empregabilidade.

A concretização do projeto tornou evidente que o Facebook tem potencialidades e é uma ferramenta válida para a integração, socialização e procura ativa de emprego, ajudando a melhorar a empregabilidade do indivíduo no contexto da sua região/comunidade.

Assim, e a concluir, reforçamos que o Facebook constitui um espaço de inclusão digital, com potencial para promover a socialização e a integração social, atenuando barreiras psicológicas existentes nos ambientes físicos.

REFERÊNCIAS

- Amante, L. (2014). Facebook e novas sociabilidades - contributos da investigação. In C. Porto & E. Santos (Eds.), *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar* (pp. 27-46). Brasil: Editora da Universidade Estadual da Paraíba. Retirado de <http://books.scielo.org/id/c3h5q>
- Amiel, T. & Amaral, S. F. (2013). Nativos e Imigrantes: Questionando o conceito de fluência tecnológica docente. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 21(3), 1-11. <http://doi.org/10.5753/rbie.2013.21.03.1>
- Castells, M. (2011). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, P. M. & Moreira, M. F. (2014). Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. *Revista Alceu*, 28, 168-187.
- Duarte, A. M. (1998). Vivências de desemprego e transformação dos modos de vida dos operários mineiros. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 8, 247-317. Retirado de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2574>
- Eshet-Alkala, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Retirado de http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf

- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A. & Haywood, K. (2010). *Relatório Horizon: Edição Ibero-americana 2010*. Austin, TX: New Media Consortium e Universitat Oberta de Catalunya. Retirado de <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2010-edicion-iberoamericana/>
- Gisbert, C. (1999). *Enciclopédia de Psicologia*. Lisboa: Oceano - Liarte.
- Kelly Global Workforce Index. (2011). *Kelly Services*. Retirado de http://www.kellyservices.pt/uploadedFiles/Portugal_-_Kelly_Services/4-Resource_Center/Imprensa/As%20redes%20sociais%20est%C3%A3o%20a%20alterar%20a%20forma%20como%20os%20portugueses%20procuram%20emprego.pdf
- Kirkpatrick, D. (2011). *O Efeito Facebook - A história da empresa que está a mudar o mundo*. Lisboa: Arcádia.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Brasil, São Paulo: Editora 34.
- Lopes, M. P. & Cunha, M. P. (2011). *O Mundo é Pequeno - O que podemos aprender sobre Networking e as Redes Sociais*. Lisboa: Actual Editora.
- Milgram, S. (1967). The Small World Problem. *Psychology Today*, 1(1), 61-67. Retirado de <http://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/milgram67smallworld.pdf>
- Oliveira, A. C. (2015). Literacia em Internet para Blogs. *Revista Advérbio*, 10, 3-17. Retirado de http://www.adverbio.fag.edu.br/ojs/index.php/RA/article/viewFile/140/pdf_44
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede - Ultrapassando a fronteira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Pinto, J. (2016). *Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto REviver na Rede*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/6930>
- Pinto, J. & Cardoso, T. (2017). Redes Sociais e Educação Aberta: Que relação? In P. L. Torres (Ed.), *Redes e Mídias Sociais* (pp. 75-92). Curitiba: Appris Editora.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart - How to Thrive Online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Santos, F. D. & Petersen, C. (2014). Redes sociais, redes de sociabilidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29(85), 63-78. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000200005>

- Silva, B. D. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & C. Varela de Freitas (Eds.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 839-859). Braga: Universidade do Minho, Centro de Competência do Projecto Nónio Século XXI. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17940>
- Steinfeld, C., Ellison, N. & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 434-445. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.002>
- Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Vermelho, S. C., Velho, A. P., Bonkovoski, A. & Pirola, A. (2014). Refletindo sobre as redes sociais digitais. *Revista Educação & Sociedade*, 35(126), 179-196. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100011>

Citação:

Pinto, J. & Cardoso, T. (2019). "REviver na Rede": um projeto de inclusão digital. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 312-324). Braga: CECS.

CRISTINA PONTE, DANIEL CARDOSO & EDUARDA FERREIRA

cristina.ponte@fcsch.unl.pt; danielcardoso@gmail.com; epcferrera@gmail.com

ICNOVA, NOVA FCSH, PORTUGAL | MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY,
REINO UNIDO / CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES
E TECNOLOGIAS, PORTUGAL | CICS.NOVA, NOVA FCSH, PORTUGAL

“QUE SITUAÇÕES NA INTERNET INCOMODAM PESSOAS DA TUA IDADE?” AS RESPOSTAS DE CRIANÇAS E JOVENS PORTUGUESES

RESUMO

A partir da mesma pergunta aberta nos questionários EU Kids Online realizados em Portugal em 2010 e 2018 – que situações na internet incomodam pessoas da tua idade? – este artigo analisa se as situações na internet que incomodam crianças e jovens em 2018 coincidem ou divergem relativamente ao que foi referido por uma geração anterior de crianças e jovens, em 2010, e averigua que diferenças e que semelhanças existem nas perceções de risco por género e por idade. Os resultados dão conta do relevante incómodo causado por conteúdos inadequados, conteúdos de cariz publicitário ou violentos, bem como da muito maior presença de situações danosas causadas por pares. O artigo conclui situando estas respostas no quadro mais geral das considerações de crianças e jovens portugueses sobre as oportunidades e potencialidades da internet.

PALAVRAS-CHAVE

crianças e internet; riscos digitais; género

1. INTRODUÇÃO

A agenda pública sobre riscos e segurança digital tem sido definida por adultos (pais, professores, decisores, os *media*, etc.) em torno de valores sobre o que se considera como inapropriado ou lesivo para o desenvolvimento e bem-estar dos mais novos, crianças e adolescentes. Preocupações com conteúdos e práticas de natureza sexual, com novos contactos e encontros face a face com pessoas que se conhecem na internet e com comportamentos agressivos online por parte de pares – cyberbullying – marcaram a atenção do programa europeu "Safer Internet". A consideração de que crianças e jovens devem ser também ouvidos sobre o que as

incomoda e preocupa – no quadro mais vasto dos seus acessos, práticas e mediações - levou à realização do primeiro inquérito por questionário pan-europeu, em 2010.

Esse estudo da rede EU Kids Online em 25 países incluiu uma pergunta aberta – que coisas na internet achas que incomodam as pessoas da tua idade? A pergunta antecedeu as perguntas sobre riscos que estavam na agenda pública – pornografia, *sexting*, encontro com estranhos e cyberbullying – bem como sobre outros riscos relacionados com conteúdos potencialmente nocivos gerados por utilizadores e com mau uso de dados pessoais. Responderam a essa pergunta aberta mais de 9.600 crianças e jovens (9-16 anos). Como essa pergunta procurava-se identificar que situações de risco eram realmente associadas a incómodo, desagrado, dano.

A grelha de codificação das respostas considerava nomeadamente os tipos de de riscos referidos tendo como base a classificação de riscos desenvolvida pela rede: riscos de *conteúdo*, a criança como recetora de conteúdos online produzidos em massa; riscos de *contacto*, a criança como participante de um contato online (iniciado por adultos); e riscos de *conduta*, a criança como ator (perpetrador e/ou vítima) numa troca entre pares (Hasebrink, Livingstone & Haddon, 2008).

Os resultados da análise temática às respostas abertas destacaram três pontos: 1) a preocupação de crianças e jovens europeus com uma considerável diversidade de riscos on-line; 2) a natureza subtil das circunstâncias que desencadeiam esses riscos (da busca deliberada à sua exposição accidental); e 3) a relevância das imagens violentas (Livingstone, Kirwill, Ponte & Staksrud, 2013, 2014). Referências a *conteúdos* massivamente presentes – pornografia ou conteúdo sexual (relatados por 22%) e conteúdos violentos (18%) – e a conduta danosas, incluindo bullying (19%), ficaram no topo das respostas abertas. A importância dada à exposição a conteúdos violentos merece destaque na medida em que tinha recebido menos atenção do que o conteúdo sexual ou o bullying nas iniciativas de consciencialização sobre segurança digital, no âmbito do programa europeu.

Em Portugal, a pergunta aberta foi respondida por 438 das mil crianças e jovens entrevistados. Os resultados colocaram a par, com 27%, respostas que incidiam em conteúdos sexuais e em conteúdos violentos. No lugar seguinte estava a preocupação de contactos com estranhos (18%) enquanto o bullying online foi referido apenas por cinco por cento (Ponte, Simões & Jorge, 2014). Na comparação com as respostas abertas europeias, destacaram-se dois pontos: uma secundarização de comportamentos agressivos por parte de pares; e mais referências a conteúdos de

natureza sexual e a contactos com estranhos, duas situações onde os pais portugueses também se apresentavam como os mais preocupados (Livingstone, Ólafsson, O' Neill & Donoso, 2012).

Reconhecendo o potencial heurístico da questão aberta e a importância de ouvir as crianças nas suas próprias palavras, o novo questionário EU Kids Online realizado em Portugal em 2018 (N= 1974) incluiu a mesma pergunta de 2010: que coisas na internet incomodam pessoas da tua idade?. É assim possível identificar se as situações na internet que incomodam crianças e jovens em 2018 coincidem ou divergem relativamente ao que foi referido por uma geração anterior e averiguar que diferenças e que semelhanças existem nas perceções de risco por género e por idade. São estes os propósitos do presente artigo.

2. ENQUADRAMENTOS

Quando a rede EU Kids Online surgiu, em 2006, as suas perguntas orientadoras foram centradas em *como* as crianças europeias se envolviam com a internet como um novo meio e ambiente tecnológico. Recentemente, no balanço sobre esta pesquisa e antecipação do seu futuro, Livingstone, Mascheroni e Staksrud (2018, p. 1103) destacam a viragem de agenda: de *como* as crianças se envolvem com a internet como um meio para uma agenda sobre como se envolvem com o mundo *mediado* pela internet.

De facto, a pesquisa que se tem vindo a realizar na rede EU Kids Online e noutros estudos afins (Global Kids Online, 2018; Net Children Go Mobile, 2014) tem trazido não só novas questões – como a atenção à conteúdos violentos, evidenciada atrás – como também uma continuada reflexão sobre as categorias analíticas. À classificação que colocava crianças numa relação com conteúdos, contactos e condutas acrescentou-se agora uma quarta categoria, a do *contrato*, proposta por Hasebrink et al. (2018). Esta categoria abrange os riscos decorrentes da dataficação crescente e que coloca crianças e jovens como 'partes contratantes' para os fornecedores de serviços digitais (*riscos de contrato*), nomeadamente na captação de dados pessoais que vão orientar a distribuição de conteúdos publicitários.

Nas últimas duas décadas, tem sido desenvolvida investigação com o objetivo de compreender de que forma as tecnologias digitais em geral e a internet em particular podem proporcionar uma oportunidade para ultrapassar desigualdades estruturais baseadas no género, idade, etnia, capacidade e outras (Mainsah, 2011). No entanto, os espaços online também reproduzem as estruturas de poder desiguais observadas no mundo físico.

Por exemplo, as plataformas digitais podem ser entendidas não só como espaços de capacitação e de formação da identidade, mas também como espaços de vigilância e de auto monitorização, especialmente em termos de normas de género ligadas à aparência física (Baer, 2016; Levi-Sanchez & Toupin, 2014). O impacto que o espaço digital e a internet têm sobre o bem-estar e o capital social dos indivíduos é entendido como dependente de uma série de fatores complexos que variam em função de características pessoais, do contexto socioeconómico, de hábitos de utilização (Shah, Kwak & Holbert, 2001).

A digitalização, para além de ser um fenómeno tecnológico, é essencialmente um fenómeno social e como tal, está intimamente ligada às construções sociais, como o género. Pode-se dizer que a digitalização da vida social está interrelacionada com a forma como os papéis de género e as características de várias idades são vividos e representados, produzindo e reproduzindo estereótipos.

Este artigo terá em atenção a idade e o género nas respostas abertas dos entrevistados. De facto, o final da infância, a transição para a adolescência e esta fase de desenvolvimento constituem momentos de intensa socialização e de experiências formativas que têm um efeito duradouro na vida dos jovens, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais. As tecnologias digitais podem afetar os seus resultados académicos, incluindo se escolhem continuar a estudar e o que escolhem estudar, podem ajudá-los a desenvolver interesses e *hobbies*, bem como usufruir de entretenimento, como jogos, música e filmes. Os estereótipos de género a que estão sujeitos nos ambientes online em termos de comportamento, aparência física e aptidões esperadas de mulheres e homens, têm efeito sobre as suas perceções e expectativas sobre a sua identidade de género. Tais experiências podem contribuir para acentuar o efeito das desigualdades encontradas no mundo offline (EIGE, 2018).

3. METODOLOGIA

Em 2018, a codificação das respostas abertas de crianças e adolescentes portugueses (agora com idades entre os 9 e os 17 anos) seguiu o código usado em 2010 e as respostas foram analisadas segundo quatro grandes categorias de riscos potencialmente causadores de incómodo: *conteúdos*; *contactos*; *condutas*; e *outros riscos* (Livingstone et al., 2013). O tratamento das respostas fez-se através de um processo em múltiplas etapas. Dois dos autores fizeram a codificação inicial, sob a supervisão do terceiro, e as

discrepâncias entre as três codificações foram sucessivamente resolvidas até que os três codificadores concordaram com as codificações atribuídas. As respostas e respetivas codificações foram posteriormente transpostas para o SPSS 21. Entre outras funções, o SPSS permitiu a agregação de respostas em tipos de riscos assinalados, bem como a agregação de faixas etárias e outras variáveis derivadas utilizadas na análise dos dados.

Uma das variáveis auscultadas foi a quantidade de risco indicados – nenhum, um, dois, três ou mais. De forma a seguir o protocolo usado em 2010, garantindo assim a mais directa comparabilidade de dados, os resultados que se apresentam são apenas do primeiro risco indicado.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dos 1974 entrevistados, mais de metade (995) referenciaram situações que consideraram que incomodam pessoas da sua idade e em 125 respostas abertas houve mais de uma situação referenciada.

Tendo em conta apenas a situação referida em primeiro lugar, a Figura 1 destaca o predomínio de situações relacionadas com conteúdos, que somam mais de metade do total.

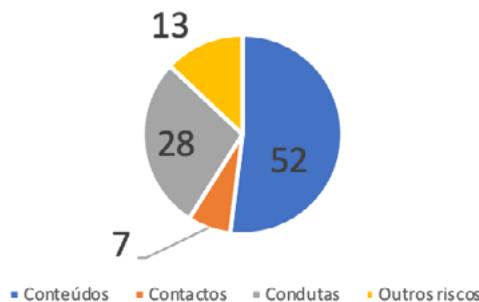


Figura 1: Situações que incomodam por categorias (%; N= 995)

Relativamente a 2010, quase duplicam as referências a conteúdos que incomodam e triplicam as referências a condutas negativas de pares. Esta subida vem na razão inversa das referências a contactos indesejados, que são agora as menos presentes.

Vejamos agora cada uma destas quatro categorias tendo presente que os valores percentuais discriminados têm como referência o total dos primeiros riscos indicados (N= 995).

4.1. CONTEÚDOS QUE INCOMODAM

Na Tabela 1, que apresenta os conteúdos por grupos etários e género, destacam-se conteúdos indesejados em geral, conteúdos de tipo comercial e conteúdos violentos e agressivos.

CONTEÚDOS	9-12 ANOS	13-17 ANOS	M	F
Conteúdo indesejado em geral	15	9	11	13
Conteúdo comercial	11	17	16	12
Conteúdo violento/agressivo	8	10	9	10
Conteúdo assustador e conteúdo nojento	10	4	8	6
Conteúdo pornográfico, sexual	6	5	8	4
Outros conteúdos gerados pelo utilizador				
Auto-lesão, suicídio, bulimia, anorexia	4	1	2	3
Conteúdo racista, de ódio	0	1	1	0

Tabela 1: Conteúdos que incomodam por grupos etários e por género (%; N= 995)

Conteúdos indesejados: enunciados quase sempre de forma genérica, carregam consigo uma ideia de desadequação moral e poderão ou não envolver imagens sexuais. São sobretudo conteúdos visuais e estão associados a plataformas de vídeo. São bastante mais apontados pelos mais novos e um pouco mais por raparigas do que por rapazes. A diminuição com a idade poderá ter que ver com uma maior capacidade de os jovens detalharem e articularem claramente o que os incomoda.

Coisas que não são para a minha idade. (Rapaz, 11 anos)

Vídeos inapropriados. (Rapariga, 12 anos)

Ver vídeos que não devemos ver. (Rapaz, 13 anos)

Fotos desapropriadas, etc. (Rapariga, 16 anos)

Imagens inapropriadas ou vídeos. (Rapariga, 17 anos)

Conteúdos comerciais: as referências que aludem a publicidade indesejada que surge durante os jogos ou outras atividades que estão a realizar são agora destacadas enquanto nos resultados de 2010 eram praticamente residuais. O maior incómodo causado pela publicidade ilustra como se têm vindo a intensificar os processos de comercialização do espaço digital. O incómodo é mais referido pelos mais velhos e ocupa a segunda posição entre os mais novos. Os rapazes expressam um pouco mais incómodo do que as raparigas. Acresce que a publicidade surge muito associada a jogos online de acesso gratuito, muito utilizados em Portugal, sobretudo por rapazes.

Incomoda publicidade e interromperem o vídeo para ver um anúncio. (Rapaz, 9 anos)

Publicidades. (Rapaz, 9 anos)

Anúncios de coisas que não me interessam. (Rapariga, 12 anos)

Anúncios (*pop-ups*). (Rapaz, 15 anos)

Certa publicidade em blogues. (Rapariga, 16 anos)

A quantidade de publicidade na internet. (Rapaz, 17 anos)

Anúncios de publicidade chatos. (Rapariga, 17 anos)

Conteúdos violentos/agressivos: sem diferenças de género, com a idade aumentam as referências, apontando para uma maior exploração e exposição a esse tipo de conteúdos. Muitas vezes são apresentados de uma forma genérica (*violência, guerras*), mas algumas respostas referem imagens reais e apontam para algo que aparece associado a conteúdos noticiosos, remetendo para o trabalho que os Estudos Culturais têm feito sobre como definir "violência" nos *media*, e sobre a diferença – aqui colocada em causa pelos jovens – entre ficção, conteúdo jornalístico e vídeos de amadores.

Vídeos de pessoas reais a serem mortas. (Rapaz, 11 anos)

Guerras. (Rapariga, 13 anos)

Coisas de violência, coisas impróprias. (Rapariga, 13 anos)

Imagens fortes, por exemplo catástrofes. (Rapaz, 14 anos)

Maus tratos a animais e bebés. (Rapaz, 14 anos)

Notícias sobre guerras. (Rapariga, 14 anos)

Acidentes que acontecem com pessoas da minha idade.
(Rapaz, 16 anos)

Crimes violentos. (Rapariga, 17 anos)

Conteúdos assustadores e conteúdos nojentos: as referências a estas duas situações, aqui agregadas, diminuem substancialmente com a idade e são um pouco mais referidos por rapazes do que por raparigas. Plataformas de vídeo e jogos são os ambientes onde são mais referenciados.

Imagens assustadoras, coisas feias. (Rapaz, 10 anos)

Vídeos no YouTube de palhaços assassinos. (Rapaz, 10 anos)

Jogos de terror. (Rapariga, 10 anos)

Talvez trailers de filmes assustadores. (Rapariga, 10 anos)

Terror, lendas de locais abandonados. (Rapaz, 12 anos)

Vídeos ou filmes assustadores. (Rapaz, 13 anos)

Conteúdos de cariz sexual/pornografia: as referências ocupam aqui uma muito menor percentagem do que em 2010, são mais apontadas por rapazes do que por raparigas. Importa destacar alguma reflexão sobre a sua relativização de acordo com a idade em que se está e a consideração de que ver este tipo de conteúdos pode constituir uma oportunidade de conhecimento.

Ver pessoas despidas e coisas. (Rapariga, 10 anos)

Miúdas nuas, vídeos de sexo e de *porn*. (Rapaz, 11 anos)

Pornografia, pelo menos para mim. (Rapaz, 13 anos)

Coisas de sexo. (Rapariga, 12 anos)

Depende muito da idade física e mental das pessoas. Se for uma criança pequena, conteúdos sexuais podem ser bem 'perturbadores', mas para pré-adolescentes eles podem até ter interesse nisso. Eu acho que para pessoas da minha idade, que estão entrando na adolescência, é comum que elas vejam conteúdo pornográfico e isso não é ruim de todo. Por tanto que essa pessoa saiba o que está fazendo nada de mal irá acontecer. (12 anos, 'prefere não dizer' o seu género)

Outros conteúdos negativos gerados por utilizadores: Foram residuais as referências a conteúdos de cariz racista, de incitamento ao ódio ou a automutilação como situações que causam um forte incómodo. Este resultado contrasta com os elevados valores reportados na pergunta fechada do questionário sobre se tinham encontrado esse tipo de conteúdos na internet, resposta com valores superiores a 40% (Ponte & Batista, 2019).

4.2. CONDUTAS QUE INCOMODAM

A Tabela 2 apresenta as respostas relativas a condutas de pares que incomodam pessoas da mesma idade, tendo em conta a idade e género.

CONDUTAS	9-12 ANOS	13-17 ANOS	M	F
Bullying (expressamente referido nesse termo)	8	12	9	11
Pessoas a falar mal de si outras/ataques à reputação	7	3	2	8
Outras condutas maldosas ou agressivas	3	7	4	6
Hacking, uso indevido de dados pessoais, violação de privacidade	3	5	3	5
Conduta indesejada no geral	3	3	2	4
Assédio sexual ou sexting indesejado	1	1	1	1

Tabela 2: Condutas que incomodam por grupos etários e género (%; N= 995)

As redes sociais e a circulação de mensagens são as grandes plataformas destas situações protagonizadas por pares. Referências que nomeiam expressamente bullying atingem aqui um quinto das apontadas em primeiro lugar e crescem com idade. Também outras situações relacionadas com condutas negativas de pares são mais referidas pelos mais velhos, incluindo o uso indevido de dados pessoais e violação de privacidade. Neste conjunto de situações colocadas em primeiro lugar, os valores apontados por raparigas são mais elevados, sendo a diferença notória no maior incómodo relacionado com ataque a reputação.

Falar mal de mim, gozar com a minha família. (Rapariga, 10 anos)

Meter fotos com a minha cara mas no corpo de outra pessoa, dizer coisas sobre mim e é mentira. (Rapariga, 11 anos)

Insultos, gozar com as pessoas. (Rapaz, 12 anos)

Incomodam pessoas da minha idade o bullying, fotos postadas na rede social sem permissão e etc. (Rapariga, 12 anos)

Bullying online. (Rapaz, 13 anos)

O que eu acho que incomoda as pessoas da minha idade na internet é quando alguém entra por exemplo na sua rede social. (Rapaz, 14 anos)

Postar coisas agressivas e ofensivas também conhecido como cyberbullying. (Rapaz, 15 anos)

Exporem fotos que a pessoa não tinha intenção de partilhar com outras pessoas e criarem conflitos pelas redes sociais. (Rapariga, 16 anos)

4.3. CONTACTOS QUE INCOMODAM

Situações que incomodam relacionadas com a possibilidade ou a experiência de contactos com estranhos desceram significativamente em relação a 2010. A Tabela 3, que apresenta a sua distribuição percentual por

idade e género, destaca que a experiência de contacto cresce com a idade e que é mais reportada por rapazes.

CONTACTOS	9-12 ANOS	13-17 ANOS	M	F
Possibilidade de ter contacto inapropriado e/ou de natureza sexual	5	4	4	4
Experiência de contacto inapropriado e/ou de natureza sexual	1	4	4	1

Tabela 3: Contactos que incomodam por grupos etários e género (%; N= 995)

Algumas respostas referem que a agência da situação danosa também passa pelos próprios jovens, contrariando um posicionamento de vítimas passivas de contactos de outros (*falar, contactar, ter encontros*).

Falar com pessoas desconhecidas e essas pessoas aproveitarem de nós. (Rapariga, 12 anos)

Contactar com pessoas que poderão ser parvas e partir-nos o coração, entre outras coisas. (Rapariga, 13 anos)

A quantidade de jovens que se encontram com desconhecidos pelo Facebook ou outras redes sociais. (Rapaz, 14 anos)

4.4. OUTROS RISCOS QUE INCOMODAM

Por fim, a Tabela 4 apresenta a distribuição de outras situações que incomodam crianças e jovens, por idade e género.

OUTRAS SITUAÇÕES	9-12 ANOS	13-17 ANOS	M	F
Relacionadas com o hardware/software	2	2	2	2
Vírus	2	2	2	1
Spam, fishing, fraudes	2	3	3	1
Outras situações que incomodam	8	6	7	7

Tabela 4: Outras situações que incomodam, por idade e género (%; N= 995)

Ainda que residuais, situações relacionadas com equipamentos, vírus e dificuldades de acesso da rede (*routing, falhas, perder informação e conexões*) são transversais. O que mais se destaca neste quadro são situações que não se conseguiram posicionar nos três C anteriores, e que apontam para desafios da sociabilidade. Respostas de entrevistados mais velhos – e sobretudo de raparigas – apontam o incómodo gerado pelo acirrar de discussões, a exposição e exibição, a discriminação, com implicações na privacidade, na gestão de relacionamentos e socialidade e imagem de si.

Fim de amizades, discussões. (14 anos, 'prefere não dizer' o género)

Exposição. (14 anos, Rapariga)

Notícias que são ultra egocêntricas e que gostam de partilhar o melhor que têm e às vezes fazem outras pessoas sentirem-se mal consigo mesmas. (Rapariga, 14 anos)

A discordância de opinião, a discriminação por parte de outras pessoas e a maneira como olham para a diferença. (Rapariga, 15 anos)

Informação não verdadeira, que pode assustar quem está a pesquisar dependendo do contexto. (Rapaz, 17 anos)

Perceber a crueldade das pessoas. (Rapariga, 17 anos)

5. CONCLUSÕES E NOTA FINAL

A comparação entre as respostas abertas sobre o que incomoda na internet revelou diferenças entre duas gerações de jovens internautas portugueses. Os internautas de 2018 estão mais incomodados com a conduta de pares e com a crescente visibilidade da publicidade digital. Parecem menos dependentes das duas grandes preocupações parentais – conteúdos sexuais e contactos com estranhos –, com as quais coincidiam os jovens internautas ouvidos em 2010.

As plataformas de vídeo e – sobretudo – as redes sociais constituem-se como as duas grandes vias que simultaneamente proporcionam oportunidades de informação, entretenimento e comunicação positiva com pares,

e carregam acessos a conteúdos que incomodam e a práticas de exposição, vigilância e crítica continuadas.

A elevada frequência com que aparecem referências a publicidade orientada é um aspeto novo e que estará ligado à crescente dataficação e geolocalização com que se constroem as pegadas digitais. Na linha apontada por Hasebrink et al. (2018) importa considerar os riscos e danos resultantes de uma acentuada comercialização do meio. Estas respostas evidenciam a importância do conhecimento de como funciona a internet e a sua ecologia digital, e de trabalhar desde cedo competências sociais capacitantes na gestão do modo como se está na rede.

A análise das respostas abertas por idade revelou que situações que incomodam não se reduzem com a passagem da infância para a adolescência, pelo contrário. É o caso da maior atenção e incómodo pela pressão comercial, pelo bullying e pelas condutas agressivas por parte de pares. A análise por género evidenciou diferenças na ligação a atividades de participação e de exposição, como as redes sociais, nas raparigas, e plataformas de jogos, nos rapazes. Elas acentuam mais o seu incómodo relativamente a situações geradas por pares, nomeadamente quanto à sua reputação.

Uma nota final: esta análise incidiu na comparação de uma resposta aberta sobre o que incomoda na internet, tendo sido feita outra pergunta aberta sobre as suas potencialidades positivas que mereceu também ampla adesão. Para uma leitura relativizada destes resultados, importa também ter em conta que – tanto nos questionários de 2018 como nos de 2010 – apenas sete por cento dos entrevistados em 2010 e oito por cento dos entrevistados em 2018 assinalaram discordar da afirmação "há muitas coisas na internet que são boas para pessoas na minha idade". Se em 2010 mais de metade (52%) dos entrevistados concordava totalmente com essa afirmação, em 2018, há uma apreciação mais matizada das oportunidades: a concordância total desceu para um quinto e cerca de um terço considera ser *bastante verdade* (Ponte & Batista, 2019).

Estes resultados ilustram como as crianças e adolescentes estão hoje "a envolver-se com o mundo mediado pela internet" (Livingstone et al., 2018, p. 1103). Com mais anos a viver em ambientes digitais e a experimentar uma nova ecologia, as suas respostas – hoje menos encantadas – estão a indicar-nos que importa saber enfrentar tanto os danos como as oportunidades do digital.

REFERÊNCIAS

- Baer, H. (2016). Redoing feminism: digital activism, body politics, and neoliberalism. *Feminist Media Studies*, 16(1), 17-34. <http://dx.doi.org/10.1080/14680777.2015.1093070>
- EIGE - European Institute for Gender Equality. (2018). *Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalization*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retirado de <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-youth-opportunities-and-risks-digitalisation>
- Hasebrink, U., Livingstone, S. & Haddon, L. (Eds.). (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. (Deliverable D3.2). Londres: EU Kids Online. Retirado de http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons.pdf
- Hasebrink, U., Rechlitz, M., Dreyer, S., Bruggen, N., Gebel, C. & Lampert, C. (2018, novembro). *What are you concerned about? Classifying children's and parents' concerns regarding online communication*. Comunicação apresentada na VII Conferência da ECREA, Lugano.
- Levi-Sanchez, S. & Toupin, S. (2014). New social media and global resistance. In L. J. Shepherd (Ed.), *Gender matters in global politics: A feminist introduction to international relations* (pp. 389-401). Londres: Routledge.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., O' Neill, B. & Donoso, V. (2012). *Towards better internet for children*. Londres: EU Kids Online. Retirado de <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/EUKidsOnlineReportfortheCECoalition.pdf>
- Livingstone, S., Kirwill, L., Ponte, C., Statkrud, E. with the EU Kids Online network. (2013). *In their own words. What bothers children online?* Londres: EU Kids Online. <https://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirownwords020213.pdf>
- Livingstone, S., Kirwill, L., Ponte, C. & Statkrud, E. (2014). *In their own words. What bothers children online? European Journal of Communication*, 29(3), 271-288. <https://doi.org/10.1177%2F0267323114521045>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177%2F1461444816685930>
- Mainsah, H. (2011). 'I could well have said I was Norwegian but nobody would believe me': Ethnic minority youths' self-representation on social network sites. *European Journal of Cultural Studies*, 14(2), 179-193. <https://doi.org/10.1177%2F1367549410391926>

- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal 2018. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. Lisboa: EU Kids Online e NOVA FCSH. Retirado de <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>
- Ponte, C., Simões, J. A. & Jorge, A. (2013). Do questions matter on children's answers on risk and safety? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(1). <https://doi.org/10.5817/CP2013-1-2>
- Shah, D. V., Kwak, N. & Holbert, R. L. (2001). "Connecting" and "disconnecting" with civic life: Patterns of Internet use and the production of social capital. *Political Communication*, 18(2), 141-162. <https://doi.org/10.1080/105846001750322952>

Citação:

Ponte, C., Cardoso, D. & Ferreira, E. (2019). "Que situações na internet incomodam pessoas da tua idade?" As respostas de crianças e jovens portugueses. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 325-339). Braga: CECS.

RAIMUNDA RIBEIRO, LÍDIA OLIVEIRA & CASSIA FURTADO

ufmamidias@hotmail.com; lidia@ua.pt; cassia.furtado@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, BRASIL | UNIVERSIDADE DE
AVEIRO, PORTUGAL | UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, BRASIL**

COMPORTAMENTO INFOCOMUNICACIONAL EM AMBIENTES DIGITAIS

RESUMO

Este estudo visa compreender o comportamento infocomunicacional dos cientistas da informação vinculados aos programas de pós-graduação em Ciência da Informação e Documentação brasileiros e portugueses, bem como as suas motivações e percepções para a utilização dos ambientes digitais no desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa. Portanto, esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa e interpretativa, cuja relevância se situa no campo da Multimídia, Educação e Ciência da Informação. Assim, de acordo com o objetivo traçado, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, de acordo com as diretrizes de Bardin (2014) e Amado (2014), uma vez que se procurou analisar os conteúdos coletados por meio da realização de entrevistas, em conformidade com as respostas dos inquiridos, relacionadas à categoria comportamento infocomunicacional. Como resultado, os sujeitos apontam os ambientes digitais mais utilizados, assim como a sua gestão nos espaços de ensino e investigação, suas percepções, motivações e finalidades de uso, além das limitações e restrições para a utilização dos mesmos, considerando a disparidade existente entre a velocidade de atualização das tecnologias, as limitações financeiras existentes nas universidades públicas e a capacidade de adaptação desses ambientes.

PALAVRAS-CHAVE

comportamento infocomunicacional; programas de pós-graduação; Ciência da Informação e Documentação; Brasil; Portugal

1. INTRODUÇÃO

Os profissionais na contemporaneidade utilizam os ambientes digitais como meios propícios ao desenvolvimento de suas atividades de ensino e investigação, potencializando a comunicação, cooperação, interação,

partilha, produção de conhecimentos, gestão de projetos e formação de parcerias em escala global. Tais ações se revestem em visibilidade do trabalho acadêmico e científico desenvolvido, propiciando o reconhecimento das instituições e dos atores que as representam. No entanto, para que essas ações se concretizem são necessárias competências e habilidades específicas para o uso desses meios, as quais vão além da capacidade de operacionalizar, comunicar e se informar.

Para tanto, torna-se necessário que o professor universitário seja capaz de compreender as dimensões que envolvem a

Cibercultura, articulando uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com uma outra lógica que considera os processos comunicacionais - quase instantâneos – como elementos transformadores das realidades locais. São os twitters, [as] redes de relacionamento sociais [e acadêmicas], [as] plataformas de gestão de aprendizagem, as bases de dados referenciais e textuais], entre tantos outros que trazem novos elementos para a produção e sentido e que desafiam, literalmente, a educação. (Pretto & Riccio, 2010, pp. 157-158)

Na verdade, esse processo de interação e partilha em ambientes online promove o desenvolvimento de competências infocomunicacionais, visualizado como um processo social contemporâneo, no qual os profissionais estabelecem critérios de filtro para seleção dos mais variados tipos de informação. Essas informações, quando selecionadas, são consideradas pertinentes a serem utilizadas em suas atividades de ensino e investigação, com o intuito de gerar conhecimentos, tecnologias e metodologias que venham proporcionar ambientes educacionais investigativos mais dinâmicos e interativos.

Assim, as competências infocomunicacionais relacionam-se com o *know-how* adquirido pelos indivíduos “para o acesso e uso da informação, bem como a sua comunicação com outros atores sociais” (Borges & García-Quismond, 2015, p. 4). Isso se traduz no efetivo exercício da cidadania, que se concretiza pela capacidade dos indivíduos em perceber os fatos reais e agir como intervenientes nas deliberações coletivas, com criticidade em prol da obtenção de resultados e benefícios positivos (Lima & Brandão, 2016).

Percebe-se, então, que não basta somente ter competências para aceder aos ambientes digitais, é preciso adquirir novos padrões de comportamentos infocomunicacionais que viabilizem a aquisição de informações

com qualidade e rigor científico na internet. Esta, por sua vez, cresce de forma exponencial diariamente, com velocidade e fluxos de informação incontornáveis. Para tanto, esse tipo de comportamento se apresenta como uma ação necessária à “articulação das práticas informacionais e comunicacionais como relacionamento, socialização, liderança, poder, estruturas, processos, aprendizagem, inteligência, motivação, satisfação, tomada de decisão, ética, dentre outros” (Costa & Ramalho, 2019, p. 134).

Ao partir do princípio que as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Institutos de Pesquisas são resultados das ações humanas, estes devem estar integrados com a sociedade, promovendo inovações, colocando-se à frente do seu tempo. Nesse cenário, a “aquisição de novas habilidades, que inclui hoje o uso das tecnologias, entendimento científico, consciência global, e o mais importante, é a capacidade para manter o aprendizado como um processo contínuo, auxiliado pelos conteúdos disponíveis na web” (Oliveira, Rocha, Miranda & Miranda, 2009, p. 330). Essas habilidades são indispensáveis à aquisição de comportamentos infocomunicacionais diferenciados e necessários aos avanços científicos e tecnológicos na contemporaneidade.

Atribui-se a origem e a difusão da nomenclatura de comportamento infocomunicacional às investigações e literatura produzida no contexto lusitano, em especial pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto em parceria com o Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Nesses cenários são desenvolvidos estudos no âmbito do Programa Interinstitucional de Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais (ICPD). Tais estudos envolvem abordagens sistematizadas, mediadas pelas tecnologias “em contextos de informação e comunicação na perspectiva das áreas científicas de Ciências e Tecnologias da Comunicação, Ciências da Comunicação e Ciência da Informação” (Costa & Ramalho, 2019, p. 139).

Em virtude da relevância deste estudo para as áreas científicas, cenários desta investigação, apresenta-se nas seções seguintes a metodologia empregada para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os resultados e discussões realizados sobre o comportamento infocomunicacional dos cientistas da informação brasileiros e portugueses, destacando as potencialidades desses ambientes como meios propícios ao diálogo, à interação com os alunos, à disponibilização de materiais e ao acompanhamento das aulas. Ademais, ressaltam-se a socialização e a divulgação do conhecimento científico produzido em acesso aberto, priorizando a democratização desse conhecimento gestado em um espaço público. Finaliza-se com

as considerações finais e com a apresentação das referências, que deram subsídios para a base teórica desta comunicação.

2. METODOLOGIA

Para o desenho desta investigação, de acordo com o objetivo delineado, optou-se pelo estudo de caso múltiplos de natureza qualitativa, enquanto método de pesquisa, assim como foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, uma vez que buscou-se compreender os conteúdos coletados por meio da realização de entrevistas, em conformidade com as respostas dos inquiridos, relacionada à categoria comportamento Infocomunicacional e às subcategorias elencadas na Tabela 1 (Amado, 2014).

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Docentes/Investigadores e Coordenadores	Comportamento Infocomunicacional	Partilha, colaboração e participação; Uso das ferramentas infocomunicacionais

Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise

A análise de conteúdo efetuada realizou-se em etapas, organizadas “em torno de três polos cronológicos” com as devidas adaptações, baseadas na proposta de Bardin (2014, pp. 121-127): pré-análise, exploração do material, categorização e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados foram coletados por meio das entrevistas semidiretivas, realizadas com coordenadores e diretores dos programas de pós-graduação das áreas de Ciências da Informação e Documentação, selecionados e vinculados às IES Públicas localizadas no Brasil e em Portugal.

Para a definição do *locus* desta investigação foi realizado um levantamento das Escolas de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação com pós-graduação no Brasil, no site da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN). Em Portugal, esses dados foram levantados tomando-se como referência o site da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentação (BAD).

Para tanto, optou-se pela seleção de 18 programas de pós-graduação das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação vinculadas às IES no Brasil e cinco programas de pós-graduação da área de Ciências da Informação e Documentação em Portugal. A escolha desses programas de

pós-graduação na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação e Documentação, vinculadas às IES Públicas, justifica-se pelo fato de estes terem reconhecimento nacional, já que estão creditados pelas agências nacionais de formação pós-graduada no Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) e em Portugal (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES). Ademais, correspondem à maioria dos programas existentes pertencentes às universidades públicas e representam a Ciência da Informação, a Documentação e a Biblioteconomia nos dois países.

Desse modo, dos programas selecionados acima citados, foram efetuadas entrevistas com 11 coordenadores brasileiros e cinco portugueses. No entanto, para o desenho desta comunicação, foi realizada uma análise na íntegra dos discursos emanados por três representantes do contexto brasileiro e três do contexto português, referente à categoria comportamento infocomunicacional (Tabela 1). Enfatiza-se, ainda, que essas entrevistas com os coordenadores brasileiros foram realizadas no período de abril de 2016 a outubro de 2017. Já com os portugueses, no período de novembro de 2016 a junho de 2017. O tempo de realização das entrevistas com esses coordenadores e diretores levou em média entre 40 minutos a 1 hora e 20 minutos, gravadas com um gravador digital.

Na seleção dos programas de pós-graduação brasileiros e portugueses, priorizaram-se aqueles que pertencem às instituições de ensino superior públicas e que implantaram a pós-graduação no Brasil e em Portugal. Da mesma forma, foram incluídos os que estão acompanhando a evolução dessa ciência nesses países, contribuindo para a ampliação da produção científica gerada e priorizando a inter e a transdisciplinaridade.

Salienta-se que esta investigação faz parte de uma pesquisa de doutoramento mais ampla, já finalizada, realizada no período de fevereiro de 2015 a novembro de 2018 na Universidade de Aveiro, Portugal. A pesquisa tem como título “Internacionalização e visibilidade da comunidade científica da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação (Brasil e Portugal)”. Para tanto, além das entrevistas semidiretivas já mencionadas com os coordenadores e diretores dos referidos programas, foi aplicado um inquérito por questionário, composto de 27 questões de múltipla escolha, disponibilizado em uma plataforma online e destinado aos docentes e investigadores vinculados a esses programas, população-alvo deste estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões apresentadas nesta seção foram organizados em conformidade com as categorias e subcategorias elencadas na Tabela 1. Assim, apresentam-se e argumentam-se os discursos emanados pelos atores protagonistas nos processos de ensino e investigação, nos contextos brasileiro e português, das áreas de Biblioteconomia, Ciências da Informação e Documentação. Esses atores são aqui representados pelos docentes/investigadores e coordenadores/diretores das pós investigadas, que serviram de cenário para esta investigação, conforme descrito na seção de metodologia deste artigo.

Os protagonistas deste estudo são majoritariamente doutores e pós-doutores, possuem larga experiência nas áreas científicas citadas acima, tanto no Brasil quanto em Portugal, seguem desenvolvendo projetos inter e transdisciplinares com várias áreas do conhecimento, como as Ciências da Comunicação, Ciência da Computação, História, Filosofia, Letras, dentre outras. Além disso, ministram cursos, publicam artigos e formam grupos de pesquisa em parceria com essas áreas por meio do estabelecimento de convênios, acordos e parcerias com várias instituições locais, regionais, nacionais e estrangeiras.

Desse modo, relativamente à categoria comportamento infocomunicacional, no que se refere às subcategorias base de dados, bibliotecas digitais, repositórios científicos, plataformas de gestão de aprendizagem, entre outras, questionou-se aos entrevistados brasileiros sobre quais dessas ferramentas são disponibilizadas ao corpo docente/investigadores dos programas que coordenam, como suporte às suas atividades de ensino e investigação. Os entrevistados brasileiros A, B e C elencaram as seguintes ferramentas: portal CAPES (bases de dados nacionais e internacionais); bibliotecas digitais; repositórios científicos; plataformas de gestão de aprendizagem (Moodle); Google; videoconferência, entre outros.

Os entrevistados brasileiros afirmaram também que essas tecnologias são disponibilizadas pelas universidades e, em alguns casos específicos, como destaca o entrevistado A, são oferecidas pela Biblioteca Central da Universidade. O entrevistado B destacou o uso do Moodle como uma ferramenta de auxílio ao desenvolvimento das disciplinas, à interação e à disponibilização dos materiais aos alunos. O entrevistado C acredita que, em maior ou menor proporção, dependendo de cada professor, “varia o uso dessas ferramentas digitais como bases de dados como suporte à prática das disciplinas”.

Ainda em relação aos tipos de ferramentas infocomunicacionais utilizadas pelo corpo docente/investigadores dos programas de pós-graduação, os entrevistados portugueses A, B, e C apontaram que, dentre as mais utilizadas, encontram-se: repositórios institucionais, bases de dados científicas, correio eletrônico, Skype, B-On (Biblioteca Online do Conhecimento); e Moodle. Destacaram que todas essas ferramentas são disponibilizadas pelas universidades e bibliotecas, nas quais os programas estão vinculados.

No que se refere ao contributo dessas ferramentas em ambientes de ensino e investigação, e quanto ao papel do professor enquanto mediador desse processo, o entrevistado português A afirma que a “validação de pares científicos é o que privilegiamos exatamente para os alunos compreenderem como nós iremos conceber com o saber, com o conhecimento, quando de alguma forma a legitimidade das fontes que nós estamos a usar é absolutamente fundamental para o que construímos”. Isso demonstra o valor e a relevância do conhecimento científico produzido na Academia.

Esse mesmo entrevistado destaca ainda que, no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que o professor estimule a criticidade do aluno. Isso só é possível a partir do momento em que estes se deparam com a leitura de materiais altamente qualificados, produzidos pelas comunidades científicas. Trabalha-se com o intuito de “na prática do ensino e pesquisa, as boas práticas, de convívio entre os docentes e os estudantes, como espaços de grande discussão, e aproveitamos também a sala de aula para validar as fontes para formação do conhecimento, aonde a própria turma vai ter esse papel crítico”.

O entrevistado também argumenta que a *mais-valia* das práticas colaborativas mediadas pelas tecnologias propiciam o diálogo, o encontro e a geração de confiança entre alunos e professores para além da sala de aula. Pondera que “as pessoas que já tem uma confiança construída na própria sala de aula essa intermediação é perfeitamente linear, não tem registro que se constitui como problema e a perceber, eu diria que é dá a conhecer o que estamos a fazer que é uma coisa que tentamos fazer para nossos alunos”. O entrevistado C destaca que, na universidade onde o programa que coordena está vinculado, os professores são mais convencionais e preferem as plataformas de gestão de aprendizagem e as bases de dados em detrimento das redes sociais.

Dando seguimento, no que se refere às ferramentas infocomunicacionais empregadas como ambientes online que potencializam a interação, partilha e colaboração científica entre pares no Sistema Científico Global, o

entrevistado brasileiro A sublinhou a utilização de videoconferências para reuniões e realização de bancas para defesas de trabalhos acadêmicos. Já o entrevistado B ressalta que a utilização de determinadas tecnologias em ambientes acadêmicos depende das iniciativas individuais de cada professor, das suas redes de relações internas e externas, pois não existe nenhuma orientação institucional para o desenvolvimento dessas ações. Esse entrevistado frisa que “nós temos o WhatsApp do pessoal do nosso programa, agente troca informações, dá dicas uns com os outros, nos comunicamos, agora o que cada um faz, agente não tem muito conhecimento, então cada professor tem suas conexões, inclusive com pessoas de fora, mas não é um canal institucional, são canais pessoais desenvolvidos por cada professor”.

O entrevistado C pontua que na pós que coordena os professores utilizam as redes sociais, mas que tudo é ainda muito novo. Contudo, ele destaca que, para utilização de algumas ferramentas, há a necessidade da aquisição de licença e, nesse momento, eles não dispõem de verbas para esse tipo de aquisição, sobretudo pelas dificuldades financeiras enfrentadas pelo Brasil. O entrevistado afirma que eles possuem uma sala de videoconferência, mas essa sala “é ponto a ponto, então eu só consigo discutir com um grupo aqui. Por exemplo, com alguém que está na França e com alguém que está na Inglaterra eu não consigo, porque eu terei que ter uma sala multipontos, e eu não tenho... Mesmo assim, diante de todas essas dificuldades, “nós temos pesquisado várias dessas ferramentas, mas todas elas têm custo e com o governo falido agente não tem apoio, e a universidade mais ainda”.

Na visão do entrevistado português A, não existe nenhum tipo de empecilho para o uso das ferramentas infocomunicacionais para fins de partilha, interação e colaboração científica. Elas são utilizadas de forma tranquila, especialmente após a construção entre pares de uma relação de confiança. A partir daí, segundo ele, as coisas decorrem naturalmente pela “vontade em comunicar com o meio acadêmico. Precisamos de um artigo, de uma opinião, mas normalmente essas coisas têm outra força, tem outra empatia e estamos a falar da relação dos seres humanos, quando está dentro de um quadro de confiança já estabelecido, portanto normalmente a rede se desenvolve por aí”.

O entrevistado português A argumenta ainda que, estabelecidas as parcerias, vêm outras questões relacionadas às formas como é feita a comunicação com os profissionais oriundos de países como o Brasil, Estados Unidos, França e demais continentes europeus. Para isso, são utilizados vários canais de comunicação, como o Skype, chats, dentre outros.

Acerta-se, assim, o fuso horário, que, às vezes, é um problema a ser resolvido. Ademais, tudo corre sempre a contento “numa dimensão gratuita dos instrumentos que usamos pelo menos aqui que eu conheça não temos normalmente grandes preocupações. Não temos que pegar licenças para isto, a dimensão gratuita desses instrumentos é suficiente para nós fazermos o nosso trabalho com ele”.

Outra questão de extrema pertinência levantada pelo entrevistado português A faz referência às potencialidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas, como os mecanismos que possibilitam, em nível mundial, a divulgação da produção científica desenvolvida pelos cientistas em vários pontos do globo terrestre. Isso se transforma em visibilidade, que se reveste em valorização e reconhecimento tanto para os cientistas quanto para as IES nas quais estão vinculados. Em outras palavras, sublinha-se “a capacidade de conseguir mostrar ao mundo do que somos capazes de fazer, aquilo que eu tenho escrito, aquilo que eu tenho mostrado e as suas recompensas, dos seus saberes. E são as tecnologias, as redes muito específicas que existem hoje, redes sociais que nos ajudam a promover o nosso trabalho, esta é uma prática nossa também”.

Já o entrevistado B realça que cada docente/investigador estabelece as suas estratégias para utilização das redes sociais, entre elas os mecanismos de divulgação das suas atividades e os produtos científicos. Agora, o “uso do repositório institucional passou a ser uma exigência no âmbito do processo de avaliação do desempenho” na sua IES. O entrevistado C frisa que “não existe nenhuma formalização institucional relativamente a isso”. Ele acredita que a maioria dos seus colegas não possui perfil em redes sociais acadêmicas. Alguns possuem seu currículo no DeGóis.

O entrevistado C também destaca que possui perfil no ResearchGate e currículo no DeGóis, porém não estão atualizados. Ele confirma as potencialidades desses mecanismos para “fomentar e divulgar o trabalho de investigação, criar redes de contatos”. Porém, precisa demandar tempo para investir “nessa matéria, digamos que esse é um dos meus objetivos, justamente investir na minha presença nessas redes sociais” (entrevistado C).

Os resultados demonstram que os entrevistados apresentam comportamentos infocomunicacionais diferenciados, sobretudo no que refere aos usos que fazem dos ambientes digitais. Desse modo, utilizam algumas redes sociais e/ou redes sociais acadêmicas, dentre outros ambientes digitais para comunicação, partilha de informações e conteúdos entre pares, divulgação das suas publicações científicas, e agendamento das atividades a serem desenvolvidas em ambientes de ensino e investigação.

No entanto, essas são ações isoladas, pois ainda não existe a cultura do debate entre pares sobre os benefícios desses ambientes para a divulgação/difusão da produção científica gerada, assim como para a realização de outras atividades características dos ambientes acadêmicos e científicos. Os entrevistados salientam que esses mecanismos na contemporaneidade são fundamentais como fontes de pesquisa, troca de informações e ideias, compartilhamento de saberes entre docentes/investigadores e docentes/investigadores/discípulos, além de alargarem o acesso à informação e as suas redes profissionais e científicas. Outrossim, otimizam o fluxo da produção científica entre pares, possibilitando um maior aprendizado coletivo.

Infere-se, a partir das falas dos entrevistados, que as ferramentas tecnológicas possibilitam inovações metodológicas no ato de ensinar e pesquisar, propiciando a ligação entre docentes/investigadores, permitindo a transformação das práticas de colaboração e cooperação, e gerando visibilidade do trabalho acadêmico e científico desenvolvido. Tais ferramentas também potencializam o aumento do capital social desses indivíduos e criam valor no seio das comunidades científicas investigadas.

Em síntese, essas ações favorecem o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino e investigação, acarretando avanços para a ciência e desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES), universo deste estudo.

4. CONCLUSÕES

De acordo com o objetivo proposto para este estudo e em consonância com os resultados apresentados, infere-se, a partir do olhar dos coordenadores/diretores das pós, cenário desta pesquisa, que, em maior ou menor proporção, existe a utilização dos mais diversificados tipos de ambientes digitais na comunidade investigada. Essa utilização destina-se ao desenvolvimento das suas atividades de ensino e investigação.

Nesse sentido, coordenadores/diretores utilizam os mais diversificados tipos de ambientes digitais para o diálogo, interação com os alunos, disponibilização de materiais, realização de reuniões, defesas de trabalhos acadêmicos, acompanhamento das aulas e troca de informações com os pares em nível nacional e internacional.

Os entrevistados destacaram ainda que, institucionalmente, não existe nenhuma orientação formal para a utilização desses recursos. Assim, cada docente/investigador adota individualmente os recursos conforme as

suas necessidades. Vale ressaltar que há aqueles que estão mais familiarizados, muitas vezes porque o seu grupo faz uso, o que acaba gerando uma dinâmica partilhada pelo coletivo.

Os gestores de algumas das pós analisadas, no contexto brasileiro e português, frisaram que existe uma diversidade de ambientes digitais que apoiam as ações de ensino e investigação disponibilizadas gratuitamente, assim como laboratórios e salas de videoconferência. Dentre os ambientes digitais mais citados, encontram-se o portal CAPES, B-On, RCAAP, repositórios institucionais, bibliotecas digitais, dentre outros.

Os gestores das pós investigadas salientam que possuem plena consciência dos pontos fortes e fracos existentes nos cenários em que atuam sobre o uso mais intenso dos ambientes digitais. Nesse caso estão incluídas as limitações financeiras enfrentadas na atualidade pelas IES brasileiras.

Essas mudanças ocorrem na medida em que vivenciam outras realidades e adquirem *know-how*, para além de observarem as boas práticas, as quais são necessárias para pensar a tecnologia como um meio fundamental ao desenvolvimento científico e tecnológico das áreas em que atuam. Assim, a mudança comportamental ocorre à medida que os objetivos e metas a serem alcançadas são direcionados ao trabalho coletivo em rede, estabelecido pelo diálogo, e à construção de uma relação de confiança mútua entre todos os atores responsáveis pelo desenvolvimento educacional, social, científico, tecnológico de uma nação, nos mais variados ambientes científicos e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, J. & García-Quismond, M. Á. M. (2015). Competências infocomunicacionais para acesso e uso da informação. Organización del conocimiento: sistemas de información abiertos. *Actas del XII Congreso ISKO España y II Congreso ISKO España y Portugal*, 1-10. Retirado de <http://www.iskoiberico.org/congresos/murcia-2015/>

- Costa, L. F. & Ramalho, F. A. (2019). Comportamento infocomunicacional: perspectivas sobre definição, práticas e modelos de estudos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 15(2), 133-158. Retirado de <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1162>
- Lima, J. B. & Brandão, G. S. (2016). Análise das competências infocomunicacionais a partir da metaliteracy: um estudo com arquivistas. *Ciência da Informação*, 45(2), 15-25. Retirado de <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/3798>
- Oliveira, L. D., Rocha, R. P., Miranda, M. & Miranda, A. (2009). Web social: impacto no comportamento informacional na produção de conhecimento. *IV Encontro Ibérico EDIBCIC*, 325-338. Retirado de <http://eprints.rclis.org/23100/>
- Pretto, N. D. L. & Riccio, N. C. R. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, 26(37), 153-169. Retirado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19144>

Citação:

Ribeiro, R., Oliveira, L. & Furtado, C. (2019). Comportamento infocomunicacional em ambientes digitais. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 340-351). Braga: CECS.

FRANCISCO SOUSA & JOSÉLIA FONSECA

francisco.jr.sousa@uac.pt; joselia.mr.fonseca@uac.pt

CICS.NOVA.UAC, CIEC-UM E UNIVERSIDADE DOS AÇORES, PORTUGAL |
CIEC-UM E UNIVERSIDADE DOS AÇORES, PORTUGAL

O MODELO MAPE DE ENSINO A DISTÂNCIA: QUESTÕES DE ÉTICA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO

RESUMO

O modelo MAPE de ensino a distância (EaD) tem sido implementado na lecionação de algumas unidades curriculares (UC) incluídas em cursos oferecidos por uma instituição de ensino superior portuguesa. A investigação já realizada sobre o desenvolvimento desse modelo tem atendido a várias dimensões, tais como o design dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que suportam o seu funcionamento e a autonomia dos alunos na condução do seu processo de aprendizagem. No presente texto, exploramos, sobretudo, questões de transparência na gestão da informação. Tomando por referência a ética do discurso, de Habermas, pressupomos que a transparência da comunicação assenta na inteligibilidade e no entendimento mútuo. O facto de toda a comunicação pedagógica gerada nas UC subordinadas ao modelo ficar gravada no AVA por tempo indeterminado parece conferir transparência à modalidade de EaD adotada, o que suscita várias questões pedagógicas e éticas. Assim, interessa-nos estudar as implicações da referida transparência, pelo que definimos os seguintes objetivos de investigação: 1) caracterizar os AVA subordinados ao modelo MAPE à luz de critérios de transparência; 2) compreender a perceção de alunos com experiência do modelo MAPE em relação à transparência da comunicação pedagógica online. Este último desdobra-se em dois objetivos mais específicos: 2.1) discutir a relação entre transparência e outras questões éticas associadas à comunicação pedagógica online; 2.2) discutir a relação entre transparência e estratégias de ensino e de avaliação online.

A metodologia de investigação assentou na análise de toda a comunicação pedagógica gerada no AVA de uma UC e em entrevistas a oito alunos que frequentaram essa mesma UC.

Os resultados do estudo sugerem que a referida transparência é reconhecida como mais vantajosa que desvantajosa, embora se deva discutir se alguns registos – sobretudo aqueles que assumem a forma de comentários relativos à avaliação individual de cada aluno – devem ou não manter-se visíveis para toda a turma.

PALAVRAS-CHAVE

ensino à distância; ética; transparência

1. INTRODUÇÃO

O ensino a distância (EaD) tem crescido consistentemente à escala mundial, sobretudo em ambientes online. Estes ambientes “amplificam as questões éticas enfrentadas por docentes e discentes” (Anderson & Simpson, 2007, p. 129), razão pela qual os investigadores se têm dedicado cada vez mais ao estudo dessas mesmas questões.

Mais especificamente, o trabalho aqui apresentado mobiliza predominantemente o conceito de transparência, considerando que importa ter em conta questões de transparência nos contextos educativos, como sugerem Dalsgaard e Paulsen (2009).

Entendemos transparência como a perceção de alunos e professores acerca das atividades e recursos dos outros. Transparência significa que as ações de cada um são visíveis para outros alunos e professores num determinado ambiente educativo. Por exemplo, a transparência pode significar consciência de interesses, pensamentos, preocupações, ideias, escritos, referências e trabalhos de outros. O propósito da transparência é permitir que professores e alunos vejam o trabalho de outros e, nesse sentido, tornar os participantes mutuamente disponíveis enquanto recursos para a aprendizagem. (Dalsgaard & Paulsen, 2009, p. 2)

Assumindo que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) têm um potencial de transparência, por permitirem a gravação automática da comunicação neles gerada, interessa-nos estudá-los nessa vertente, de modo a aprofundar a compreensão dos benefícios que a tecnologia educacional acrescenta à comunicação pedagógica, bem como dos riscos de exposição excessiva que parecem estar associados às mesmas facilidades tecnológicas.

Neste sentido, discutimos, na próxima seção do presente texto, alguns conceitos-chave que nortearam um estudo empírico apresentado mais adiante. Nesse estudo, procurámos, sobretudo, compreender a perceção de estudantes sobre questões de transparência na comunicação, no contexto da sua exposição a um modelo de ensino online – o modelo MAPE.

2. DIMENSÃO ÉTICA DA EDUCAÇÃO ONLINE: VALORES E TRANSPARÊNCIA

Associar ética aos processos educativos não é algo original, considerando a origem etimológica e a evolução concetual do vocábulo “educar”. De facto, a educação esteve, desde sempre, associada a uma dimensão ética.

A palavra *educar* tem origem nos vocábulos latinos *educare* e *e-ducere*. O primeiro significa alimentar, nutrir; o segundo significa conduzir para fora, desenvolver. Tanto numa dimensão mais restrita e prescritiva do termo, como a que nos é sugerida pelo étimo *educare*, que se reporta ao ato de instruir o indivíduo, como numa abordagem mais alargada e desenvolvimental, como a que é indicada pelo vocábulo *e-ducere*, educar refere-se à formação do Homem na sua dimensão sociocultural e espiritual.

Entendemos esta última à luz do que propõe Scheler (1980, pp. 54-55), isto é, como uma característica própria do Homem, que “não se reduz à evolução natural da vida”, mas que compreende “a intuição das coisas e dos fenómenos primários ou essências e uma determinada classe de atos emocionais e volitivos”. Para a filosofia scheleriana, o espírito é uma propriedade humana, que abre o Homem ao mundo, que lhe permite conhecer as coisas e que reúne condições para o tornar um ser livre.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que educar consiste num processo de aperfeiçoamento humano, no desenvolvimento da consciência do Homem, que lhe possibilita progressivamente assumir a posse da sua racionalidade humana e, conseqüentemente, desenvolver condições para que seja um ser consciente, autónomo, com capacidades de deliberar e, ao contrário dos outros animais, com o poder de decidir o curso do seu destino.

Assim sendo, é inegável que desde sempre se tem reconhecido uma dimensão ética e antropológica ao ato educativo, que visa o desenvolvimento humano, caracterizado pela unicidade dinâmica da sua dimensão singular, identidade única e irrepetível, e da sua dimensão comunitária, alicerçada nas relações intersubjetivas e no diálogo axiológico que as suporta.

Reconhecido o carácter ético da educação, facilmente se percebe a necessidade de um conjunto de princípios e pressupostos axiológicos e éticos que sustentem efetivamente a prática educativa. Assim, apoiando-nos no pensamento kantiano, consideramos que todo e qualquer ato educativo deve promover o desenvolvimento da pessoa, que deve ser sempre tratada como um fim em si mesmo, como um valor intrínseco. Um processo educativo baseado nestes pressupostos prepara o Homem para uma unicidade dinâmica do eu singular e do eu comunitário, que consubstancia a

sua identidade. Prepara-o também para se assumir como sujeito ativo e prospetivo, capaz de deliberar e reconfigurar a sua sociedade em prol do bem comum.

Neste enquadramento, a educação online suscita várias questões e reflexões éticas, cuja emergência pode estar relacionada com o facto de neste tipo de processo educativo a relação pedagógica entre professor e aluno assumir algumas características distintas.

Uma característica bastante óbvia é a existência de uma mediação tecnológica na comunicação pedagógica entre os protagonistas. A distância torna essa mediação indispensável e tende a gerar desconfiança relativamente à solidez da referida relação. Por isso, muitos estudos sobre EaD mobilizam o conceito de distância transacional, proposto por Moore (1993) e retomado por muitos outros autores. Por exemplo, Weidlich e Bastaens (2018) definem distância transacional como “a perceção de distância psicológica entre o estudante, os seus pares, o seu professor e o conteúdo curricular” (p. 222). Assim, o EaD desafia professores, designers de AVA e estudantes a desenvolverem estratégias de comunicação pedagógica compatíveis com essa distância transacional.

Mas é possível encarar o EaD como fonte de desafios ainda mais radicais, por abalarem convicções fortemente enraizadas nos sistemas educativos há séculos. Neste sentido, conceber o EaD como uma possibilidade de “lecionação sem aulas” (Sousa & Palos, 2018) é uma ousadia, face à centralidade do conceito de aula na história da educação. Tal ousadia só é possível porque algumas características da educação online nos permitem perspetivá-la como potencial facilitadora de uma mudança de paradigma.

O EaD dificilmente sobrevive sem a construção de uma sólida relação pedagógica online, que implica o encorajamento da “copresença”, isto é, da experiência de estar envolvido com mais alguém num ambiente de aprendizagem online” (Stevens-Long & Crowell, 2010, p. 253). Nessa construção, levantam-se, necessariamente, questões epistemológicas e metodológicas que tendem a abalar, por um lado, a ideia de professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem, que impõe um pacote de conhecimento pré-estabelecido, e, por outro lado, a ideia de aluno como recipiente desse pacote, na linha do que Freire (1970) designa por educação bancária.

Este tipo de processo de ensino tem sido amplamente, e desde há muito tempo, criticado. Para encontrar algumas manifestações exemplares dessa crítica, basta revistar a pedagogia do século XX. Dewey (1916), no início desse século, e Freire (1970), mais tarde, concebem o processo

educativo como uma ação problematizadora, democrática e assente numa racionalidade crítica. Porém, já em pleno século XXI, continuamos a assistir ao desenvolvimento de processos educativos sob o signo de um modelo tradicional, assente numa comunicação unidirecional, promotor da passividade do aluno face a um conhecimento pré-estabelecido.

O recurso sistemático a métodos predominantemente expositivos, sendo questionável em aulas presenciais, é quase insustentável no EaD, na medida em que a promoção da “copresença” requer elevados níveis de interação. Assim, no EaD torna-se particularmente óbvia a necessidade de o professor se assumir como um gestor da aprendizagem, que estrutura o ato educativo num conjunto de desafios aos quais o aluno é convocado a responder, assumindo uma atitude proativa na construção do seu conhecimento. Nesta perspetiva, a educação online pode ser alicerçada em fundamentos axiológicos, dos quais destacamos a autonomia e a responsabilidade. A assunção destes fundamentos favorece uma retoma do conceito de *e-ducere* e permite que o aluno se coresponsabilize pelo processo educativo, construindo e desocultando a verdade numa relação dialética e de discussão permanente entre as fontes do conhecimento, as orientações do docente, enquanto mediador da aprendizagem, e a discussão com os colegas.

Uma reflexão de cariz deontológico sobre a interação entre professor e aluno implica a referência a princípios em que se possa alicerçar esta relação intersubjetiva, de entre os quais destacamos o princípio da verdade e o da transparência. Na linha do pensamento de Habermas (1984), no que diz particularmente respeito ao agir comunicacional, a transparência é uma forma de assegurar a autonomia dos indivíduos, na medida em que permite a todos o conhecimento de regras com base nas quais é possível agir de forma consciente em prol do bem comum. Nesta perspetiva, uma comunidade ideal de comunicação é um espaço onde todos discutem os problemas, visando uma resolução consensual, que favoreça o crescimento de todos, ao mesmo tempo que contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Tendo em conta estas ideias e as características da tecnologia educacional que suporta o EaD, podemos afirmar que o processo educativo online pode funcionar como uma espécie de comunidade comunicativa, em que todos são convocados a participar e, por isso mesmo, são interpelados a assumir um papel autónomo e responsável no processo educativo, assente em princípios de verdade e transparência.

A transparência permite ainda dotar o processo educativo online dos contornos de um espaço público que, à semelhança do preconizado por

Habermas (1984), seja alicerçado em padrões de justiça e tolerância. Num ambiente educativo transparente, todos se conhecem e aprendem com os erros dos outros, o que torna a ação formativa e educativa mais justa e mais tolerante. Pelo conhecimento de todos, dos seus pontos fortes e das suas debilidades, criam-se condições para aceitação dos demais e para o estabelecimento de diálogos consensuais e solidários. Tomando por referência a ética do discurso, de Habermas, pressupomos que a transparência da comunicação assenta na inteligibilidade e no entendimento mútuo.

A transparência na comunicação online é garantida, em grande parte, pela facilidade com que a informação pode ficar gravada de forma automática. Reconhecidos os benefícios dessa facilidade, importa reconhecer também que, uma vez registada a informação online, poderá ser impossível ou extremamente difícil apagá-la. Este facto torna os professores e os alunos reféns de um registo que pode ser considerado invasivo da privacidade em vários aspetos do processo de ensino, incluindo a avaliação.

De acordo com Han (2014), a transparência na sociedade digital permite a passagem da comunicação à mega-difusão da informação.

O vento digital da comunicação e da informação tudo penetra e tudo torna transparente. Sopra através da sociedade da transparência. Mas a rede digital, enquanto meio da transparência, não está submetida a qualquer imperativo moral. É, de certo modo, desprovida de coração, sendo este tradicionalmente um meio teológico-metafísico da verdade. A transparência digital não é cardiográfica, mas pornográfica. (...) Não se aspira a qualquer purificação moral do coração, mas ao proveito máximo, à atenção máxima. Com efeito, a iluminação promete um lucro máximo. (Han, 2014, p. 66)

A comunicação online, sobretudo aquela que é veiculada por aparelhos móveis, é também um processo de mobilização, em que “os mobilizados aceitam ser chamados a agir em cada momento e suportam uma objetiva diminuição da liberdade” (Ferraris, 2018, 46-47). Um processo educativo eficaz requer a mobilização de docentes e discentes, mas uma permanente exposição às chamadas mobilizadoras pode, de facto, limitar-lhes a liberdade.

3. O MODELO MAPE

O modelo MAPE tem sido implementado na lecionação, via EaD, de algumas UC incluídas em cursos oferecidos por uma instituição de ensino

superior (IES) portuguesa, sobretudo na área da Educação. A sigla MAPE significa modular, assíncrono, participativo e emergente.

Uma UC alinhada com o modelo MAPE organiza-se normalmente em seis módulos, cuja duração varia entre duas e três semanas. Em todos os módulos são fornecidas aos alunos orientações para a realização de tarefas de aprendizagem. Também são dados a conhecer os objetivos do módulo e os critérios de avaliação. Todos os módulos disponibilizam um fórum, que serve para esclarecimento de dúvidas e discussão dos temas abordados, podendo essa discussão ser sujeita a avaliação. Na abertura de cada módulo, é revelada a avaliação do módulo anterior. A Figura 1 representa um painel de entrada para um módulo, no qual são visíveis hiperligações para páginas correspondentes a estes elementos estruturantes.



Figura 1: Exemplo de painel de entrada para um módulo

Por norma, a realização das tarefas de aprendizagem pode ocorrer a qualquer hora do dia ou da noite, desde que sejam cumpridos os prazos definidos, como é característico do EaD em modo assíncrono, sem prejuízo da realização (pouco frequente) de algumas sessões síncronas. A criação recente, no contexto do desenvolvimento do modelo, de um recurso designado por “call center”, disponibilizado no interior dos AVA, tem facilitado a articulação entre comunicação síncrona e comunicação assíncrona. A Figura 2 mostra a organização desse recurso.

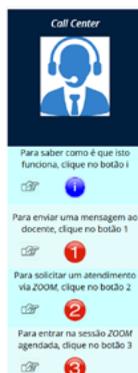


Figura 2: “Call center”

O modelo MAPE é participativo porque tem sido desenvolvido com o contributo de vários docentes e de muitos discentes, além de promover, durante o funcionamento das UC, frequentes momentos de discussão e colaboração entre estudantes. Este modelo é emergente porque surgiu numa IES sem experiência anterior de EaD e nela tem sido aperfeiçoado com base num processo de investigação de práticas letivas experimentais, e não com base na adoção ou adaptação de algum outro modelo.

Os AVA alinhados com o modelo MAPE têm sido desenvolvidos na plataforma Moodle.

4. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

A investigação já realizada sobre o desenvolvimento do modelo MAPE tem atendido a várias dimensões, tais como o design dos AVA que suportam o seu funcionamento e a autonomia dos alunos na condução do seu processo de aprendizagem. Esse trabalho tem assumido uma lógica de *educational design research* – “pesquisa-aplicação”, em tradução brasileira –, que privilegia o estudo do desenvolvimento de intervenções educativas ou novos materiais pedagógicos, visando a produção de princípios de design (Plomp, 2010, 2018). A principal fonte de dados tem sido um questionário online, aplicado, a partir dos próprios AVA, no final dos semestres. No presente texto, exploramos, sobretudo, questões de transparência na gestão da informação.

Como já sugerimos, o facto de toda a comunicação pedagógica gerada nas UC alinhadas com o modelo ficar gravada no AVA por tempo

indeterminado parece conferir transparência à modalidade de EaD adotada, o que suscita várias questões pedagógicas e éticas, tais como as que dizem respeito ao controlo da qualidade do material de estudo e ao grau de exposição a que estão sujeitos os participantes, entre outras. Assim, interessa-nos estudar as implicações da referida transparência, pelo que definimos os seguintes objetivos de investigação:

1. caracterizar os AVA subordinados ao modelo MAPE à luz de critérios de transparência;
2. compreender a perceção de alunos com experiência do modelo MAPE em relação à transparência da comunicação pedagógica online;
 - 2.1. discutir a relação entre transparência e outras questões éticas associadas à comunicação pedagógica online;
 - 2.2. discutir a relação entre transparência e estratégias de ensino e de avaliação online.

A metodologia de investigação assentou na análise de toda a comunicação pedagógica gerada no AVA de uma UC oferecida no primeiro semestre do ano académico 2018/19, sobretudo a comunicação realizada através de fóruns de discussão e de páginas que veiculam informação relacionada com a avaliação do desempenho dos alunos. Assentou também em entrevistas a todos os alunos que frequentaram essa mesma UC – a única alinhada com o modelo MAPE que funcionou no referido semestre –, num total de oito entrevistados. Não foram incluídos dados relativos a semestres anteriores porque isso resultaria na análise de AVA bastante desiguais em termos de dinâmicas de comunicação, uma vez que, como já foi referido, foram recentemente introduzidas alterações significativas em ferramentas que suportam a comunicação que flui no contexto do modelo MAPE. O programa informático MAXQDA foi usado como ferramenta de análise dos dados recolhidos.

5. RESULTADOS

No que concerne à caracterização do AVA analisado em termos de transparência, salientamos o facto de toda a sua estrutura ser visível para os alunos, o mesmo acontecendo com todos os recursos, com exceção daqueles que ainda se encontram em “trabalho de bastidores”. A este propósito, importa também ter em conta que alguns trabalhos submetidos por

alunos só ficam visíveis para os próprios autores e para o docente, e que outros trabalhos submetidos se tornam posteriormente visíveis para toda a turma após inserção de comentários dos docentes.

O facto de os módulos permanecerem abertos até ao final do semestre e do curso favorece a transparência. De facto, enquanto forem estudantes da IES, os alunos podem sempre regressar aos AVA, neles encontrando todo o material que foi sendo gravado e disponibilizado durante o funcionamento das UC.

Outro fator de transparência é a apresentação sistemática de critérios de avaliação. Como já foi referido, o painel de entrada para cada módulo inclui uma hiperligação para uma página na qual são dados a conhecer os objetivos de aprendizagem a atingir nesse mesmo módulo. Para cada objetivo, são apresentados, nessa mesma página, critérios de avaliação e classificação, na forma de descritores de desempenho situados em diferentes níveis de aproveitamento.

Como também já foi referido, no arranque de cada módulo, é dada a conhecer aos alunos a avaliação do seu desempenho no módulo anterior. Os resultados dessa avaliação incluem comentários sobre a qualidade do trabalho realizado, correções e sugestões de melhoria, numa lógica de avaliação formativa. Além disso, é apresentada uma classificação quantitativa atribuída ao referido desempenho. Tudo isto – classificação quantitativa e comentários de natureza qualitativa – fica visível para toda a turma, o que pode ser considerado, por um lado, mais uma manifestação de transparência e, por outro lado, um aspeto especialmente sensível da comunicação gerada no AVA. Esta especial sensibilidade justificou a inclusão de uma questão diretamente relacionada com este assunto específico nas entrevistas aos alunos.

A análise das entrevistas permite-nos explicitar pensamentos dos participantes sobre a relação entre transparência, registo e outras questões éticas associadas à comunicação pedagógica online, incluindo o problema da fraude académica.

Três entrevistados consideraram que a probabilidade de fraude académica é idêntica no ensino online e no ensino presencial, e dois consideraram que este último é mais propício à fraude. Os restantes três afirmaram que no início da sua experiência educativa online consideravam que a probabilidade de fraude era maior no EaD mas tinham mudado de opinião.

Três entrevistados afirmaram que nunca tinham refletido sobre o facto de quase toda a informação gerada nos AVA ficar gravada. Outros três referiram vantagens desse rasto, como, por exemplo, a impossibilidade de

distorção da informação numa lógica manipuladora e a adoção de uma postura especialmente cuidadosa na produção do discurso. Curiosamente, outro entrevistado considerou o favorecimento dessa postura uma desvantagem, por, alegadamente, encorajar um “discurso demasiado defensivo”, que implica “perda de espontaneidade”.

O risco de transposição não autorizada de informação para o exterior do AVA foi desvalorizado por sete entrevistados. Um deles justificou a desvalorização desta forma: “não digo lá nada de comprometedor”. Outro revelou, na sua justificação, confiança no AVA enquanto recurso de acesso restrito: “também não andamos por aí a revelar a nossa *password* do Facebook!”

No contexto da discussão da relação entre transparência, registo e estratégias de ensino, todos os entrevistados reconheceram que a criação automática de material de estudo facilmente acessível é uma vantagem desta abordagem ao EaD comparativamente às aulas presenciais. Estas últimas raramente são gravadas, sendo os apontamentos dos alunos o meio mais habitual de registo da informação. Como esta é quase sempre veiculada oralmente pelos professores e como a escrita é mais lenta que a fala, os apontamentos são bastante propícios a distorções. Nos AVA alinhados com o modelo MAPE, pelo contrário, quase toda a comunicação pedagógica é gerada, à partida, na forma escrita e fica registada em consequência de gravações automáticas, o que permite aos docentes o exercício de um controlo de qualidade na utilização dos registos como material de estudo, e aos discentes um fácil acesso à maior parte da informação gerada na comunicação pedagógica, como parece reconhecer um entrevistado que exclamou: “muitas das coisas que acontecem nas aulas presenciais, eu adorava que ficassem registadas no Moodle!”.

A discussão de questões de transparência na avaliação ocupou uma parte significativa das entrevistas. Verificou-se que a sensibilidade dos entrevistados relativamente ao facto de o AVA incluir comentários avaliativos sobre o desempenho individual de cada aluno que ficam visíveis para toda a turma é bastante variável. No que diz especificamente respeito aos comentários sobre o desempenho do próprio entrevistado, sete inquiridos afirmaram sentirem-se confortáveis com essa visibilidade. O outro entrevistado disse que só tinha sentido algum desconforto no início do semestre, tendo logo ultrapassado esse sentimento. Já no que concerne aos comentários sobre o desempenho dos colegas, um dos entrevistados afirmou que não os lia por falta de curiosidade e três afirmaram que não os liam por inibição

ou desconforto. Um destes últimos justificou assim essa postura: “sinto que estou a invadir o espaço do colega!”.

Atendendo à especial sensibilidade desta questão, perguntou-se aos entrevistados se os referidos comentários deveriam continuar visíveis para toda a turma ou se, pelo contrário, deveriam ser remetidos, individualmente e em privado, a cada aluno. Cinco entrevistados manifestaram-se a favor da manutenção da prática atual, um entrevistado disse que talvez se devesse tornar os comentários privados, os restantes dois sugeriram que se perguntasse aos alunos qual a sua preferência em relação a essas duas alternativas.

6. CONCLUSÕES

Os resultados do estudo sugerem que o modelo MAPE é promotor de um elevado grau de transparência na comunicação pedagógica, tendo essa característica sido quase sempre reconhecida pelos participantes como vantajosa.

Os participantes também reconheceram os benefícios da gravação automática na criação de recursos de apoio ao estudo duráveis e credíveis.

Confirmou-se que o fornecimento de informação relativa à avaliação é um aspeto particularmente crítico da comunicação realizada no contexto do modelo MAPE.

Como foi referido na secção “Objetivos e metodologia do estudo”, a investigação aqui relatada integra-se num projeto mais abrangente, que é o estudo do desenvolvimento do modelo MAPE. Este projeto, ao ser implementado numa lógica de “pesquisa-aplicação”, ou investigação do design educacional (Plomp, 2010, 2018), não visa a obtenção de resultados que suportem generalizações estatísticas. Visa, isso sim, a elaboração progressiva de princípios de design que possam ser adotados noutros contextos de aplicação do modelo MAPE. Os resultados apresentados na secção anterior não devem, portanto, ser entendidos como representativos do pensamento dos estudantes expostos ao modelo MAPE em geral. Aliás, nem seria possível sustentar tal generalização com base num estudo que envolveu apenas oito participantes. A utilidade dos resultados reside, isso sim, na possibilidade de serem tidos em conta no desenvolvimento futuro do modelo.

Neste sentido, é de salientar que o estudo tornou óbvia a necessidade de discutir se alguns registos – sobretudo aqueles que assumem a forma de comentários relativos à avaliação individual de cada aluno – devem ou não manter-se visíveis para toda a turma. Consequentemente, esta questão

será provavelmente incorporada nas próximas versões do questionário que tem sido aplicado no final dos semestres.

Também se conclui que esse questionário deverá passar a incluir questões que possibilitem uma percepção mais rigorosa sobre o aproveitamento dos registos que vão ficando gravados na plataforma, no sentido de apropriação desses mesmos registos enquanto material de estudo.

REFERÊNCIAS

- Anderson, B. & Simpson, M. (2007). Ethical issues in online education, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/02680510701306673>
- Dalsgaard, C. & Paulsen, M. (2009). Transparency in cooperative online education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ847768>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nova Iorque: Macmillan.
- Ferraris, M. (2018). *Mobilização total*. Lisboa: Edições 70.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society, vol.1*. Boston: Beacon Press.
- Han, B. C. (2014). *A Sociedade da Transparência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Londres: Routledge.
- Plomp, T. (2010). Educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Enschede: SLO.
- Plomp, T. (2018). Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 25-66). São Paulo: Artesanato Educacional.
- Scheler, M. (1980). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Sousa, F. & Palos, A. C. (2018). Lecionação sem aulas? Questões de liberdade e segurança no modelo MAPE. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(4), 581-593. Retirado de <http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/515>

- Stevens-Long, J. & Crowell, C. (2010). Revisiting the design and delivery of an interactive online graduate program. In K. E. Rudestam & J. Schoenholtz-Read (Eds.), *Handbook of online learning* (pp. 252-266). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Weidlich, J. & Bastiaens, T. (2018). Technology Matters – The impact of transactional distance on satisfaction in online distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). Retirado de <https://id.erudit.org/iderudit/1051265ar>

Citação:

Sousa, F. & Fonseca, J. (2019). O modelo MAPE de ensino a distância: questões de ética e gestão da informação. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 352-365). Braga: CECS.

LINA MOSCOSO TEIXEIRA

linamoscoso@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

O IMPACTO DA MUDANÇA DE ALGORITMO DO FACEBOOK NOS *MEDIA* ALTERNATIVOS *FUMAÇA* E *OUTRAS PALAVRAS*

RESUMO

Na era da informação, a lógica dos dados e das novas tecnologias usada pelos *media* sociais é responsável pela comunicação noticiosa nos dias atuais. Redes sociais, como Facebook e Instagram, são os principais meios de informação. No entanto, os algoritmos ditam regras dentro do Facebook, por exemplo. Eles são capazes de selecionar conteúdos a serem priorizados com base nas próprias escolhas dos usuários, por meio dos cliques em postagens e/ou gostos, comentários, visualizações e partilhas de publicações de outros utilizadores, sejam pessoas, empresas, meios de comunicação, associações, organizações ou grupos. Assim, *media* alternativos, ou seja, meios de comunicação independentes e que propõem um modelo de contra-hegemonia no ciberespaço, foram impactados, de certa forma, com a personalização do Facebook, no sentido da audiência, em número de visualizações de conteúdos ou simplesmente pela necessidade de investirem em conteúdos pagos. Esses *media* lançam mão, ainda mais, de novas tecnologias, com a finalidade de aumentar o número de seguidores. São transformações no cenário global que interferem na produção e no consumo da informação. A presente pesquisa avalia o impacto da mudança de formato do algoritmo do Facebook nos *media* alternativos *Fumaça* e *Outras Palavras*. O estudo exploratório, por meio da observação, além das entrevistas, concluiu que *Outras Palavras* investiu em transformações em sua página do Facebook, em virtude da personalização, já *Fumaça* passou a pagar pela promoção de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE

algoritmo; Facebook; *media* alternativos; jornalismo virtual

1. INTRODUÇÃO

Mudanças no algoritmo do Facebook, ocorridas em janeiro de 2018 (André, 2018) geraram polémicas e algumas transformações nas páginas

da rede social em busca de estratégias com a finalidade de disseminar conteúdos. O algoritmo que se tornou mais pessoal, ou seja, passou a priorizar publicações de amigos, provocou reduções na visualização de notícias. O *feed*, que funcionava como uma vitrine para os meios noticiosos, reduziu a exposição das publicações, e, portanto, gostos, comentários e partilhas. A não ser que o usuário opte por ver em primeiro artigos e textos dos *media*, ou tais meios paguem para promover seus conteúdos, o que aparecerá na linha do tempo como prioridades serão as publicações das pessoas com as quais há mais interação (gostar, comentar e partilhar posts).

Outra mudança, também social, foi anunciada no dia 16 de maio de 2019 (Constine, 2019): atualização do algoritmo de classificação do *news feed* para incorporar dados de pesquisas sobre quem os usuários dizem serem seus amigos mais próximos e quais *links* eles consideram mais valiosos.

Media alternativos, meios de comunicação independentes e contra-hegemônicos que propõem a participação e operam no ciberespaço, também foram afetados, como outras páginas. *Fumaça* e *Outras Palavras* são *media* alternativos que promoveram mudanças em seus perfis do Facebook. No caso de *Outras Palavras*, o impacto com a personalização do algoritmo foi sentido e, portanto, o *medium* passou a criar estratégias com intuito de manter a audiência. Já *Fumaça* não sentiu em termos de números de visualizações, porém passou a pagar por promoções de conteúdos. Esses meios de comunicação também lançam mão das novas tecnologias para que mais pessoas acompanhem suas páginas e produções.

A comunicação de redes sociais atravessa rápidas mudanças que necessitam de entendimento pelo público e dos produtores de *media*, assim, é relevante apontar alterações das capacidades dos meios noticiosos no ciberespaço.

O Facebook tornou-se espaço para notícias produzidas por meios de comunicação. Entretanto, as transformações propostas por um novo formato de algoritmo revelam um falso poder de decisão pelos usuários, na verdade: “algoritmos desempenham um papel cada vez mais importante na seleção das informações” (Gillespie, 2014, p. 167).

Deste modo, a presente comunicação avalia os impactos sofridos pelos *media* alternativos *Fumaça* (português) e *Outras Palavras* (brasileiro) após a personalização do algoritmo do Facebook.

Através da análise do número de gostos, comentários e partilhas das páginas do Facebook, em um comparativo de peças produzidas antes e depois da mudança do algoritmo; e de entrevistas aos *media*, foi verificada a existência do impacto.

2. ALGORITMOS E SUAS REPERCUSSÕES NOS MEDIA ALTERNATIVOS

A personalização do algoritmo do Facebook em 2018 causou controvérsias e discussões no mundo do discurso público mediático. Houve impacto em alguns *media* alternativos, no entanto, outros não sentiram tanto, porém passaram a investir em conteúdos pagos como forma de obter mais audiência, indicativo do fenómeno de comercialização da informação. Além disto, continuam a apostar em tecnologias para diversificar suas produções e manter ou aumentar o número de seguidores/leitores, a exemplo dos podcasts, vídeos no YouTube, boletins eletrônicos, tweets, artes e memes.

Tal mudança se deu no *feed* de notícias do Facebook, que funcionava como uma vitrine para os meios noticiosos, reduziu a exposição das publicações jornalísticas, e, portanto, gostos, comentários e partilhas, em virtude da priorização dos posts de amigos, referida por personalização (Pariser, 2012), ou seja, tornou o Facebook mais pessoal e à “escolha do usuário”. Entretanto, a seleção é do algoritmo – série de códigos de programação que filtram os conteúdos, e não dos utilizadores.

Por meio do uso de algoritmos que dependem de sinais do conteúdo e das interações dos consumidores, essas tecnologias ajudam a selecionar quais notícias e informações são apresentadas a quem. Além disso, os usuários acabam por servir ativamente como distribuidores de conteúdo. As empresas tradicionais de notícias, dependentes de atenção e cliques sobre a publicidade digital (geralmente fornecidas por redes de publicidade programática pertencentes ao Facebook e ao Google), são forçadas a responder a essas mudanças. Como resultado, essas plataformas derrubaram as práticas organizacionais das plataformas de produção de notícias, alterando o funcionamento tanto da redação quanto dos jornalistas individuais (Caplan & boyd, 2018).

“Mais do que meras ferramentas, os algoritmos são estabilizadores de confiança” (Gillespie, 2014, p. 179). Kitchin (2017, p. 17) ressalta que os algoritmos servem “para criar valor e capital, para impulsionar um comportamento e estruturar preferências de uma certa forma; e para identificar, selecionar e classificar pessoas”. Os processos algorítmicos são capazes de provocar impactos socioculturais, inclusive são intervenientes na construção social da realidade e na ordem social.

Algoritmos controlam o fluxo de informação dentro das plataformas de *media* sociais. Essas ferramentas computacionais desempenham agora um importante papel político em áreas como o consumo de notícias, conscientização de questões e compreensão cultural (Gillespie, 2012).

Em outubro de 2013, o Facebook anunciou que o tráfego de referência para sites de *media* em seu interior cresceu mais de 170%. Assim, o algoritmo que gerencia a *timeline* do Facebook é operado especialmente para ordenar elementos (dados sobre outros usuários) por critério de importância (definida pelo programador da empresa) (Corrêa & Bertocchi, 2012). Como as burocracias, os algoritmos são frequentemente empregados com um interesse expresso em limitar a subjetividade dos sistemas de tomada de decisão de maneira a tornar os sistemas algorítmicos mais objetivos do que os humanos, mesmo quando os homens desempenham um papel diretamente na criação, no treinamento e na implantação de sistemas algorítmicos (Caplan & boyd, 2018).

A personalização do algoritmo é a fundamentação para a mudança realizada pelo Facebook, no sentido de permitir a execução dos procedimentos dentro da plataforma pelos usuários. Os algoritmos que regem os sites e as redes sociais criam bancos de dados sobre as aparentes preferências das pessoas, informações obtidas por meio da seleção de cliques em *links*. Tais dados são utilizados posteriormente quando esse usuário realizar uma nova busca. Assim, tal mudança foi responsável por permitir que os utilizadores do Facebook recebam as publicações mais relevantes, de acordo com os critérios da empresa, bem como atingir os objetivos do mercado publicitário, responsável por 92% da receita do Facebook em 2014.

Deste modo, a ideia de personalização foi capaz de fragmentar os espaços públicos dentro do meio virtual, como uma espécie de “afunilamento da bolha”, ou seja, aproximação de indivíduos que pensam com maior similaridade, no intuito de manter os usuários em ambientes agradáveis onde concordam com tudo e com todos. Esse mecanismo é uma forma de expurgar informações indesejáveis, oferecendo apenas o que o usuário julgaria eventualmente o mais relevante para si, conforme um modelo de negócio definido ou de acesso às informações também previamente determinado pelo proprietário do algoritmo.

2.1. IMPLICAÇÕES ECONÓMICAS

Algoritmos têm moldado o consumo dos *media* alternativos, na medida em que a seleção de notícias online é oferecida através de busca e agregadores de notícias. As informações presentes no *feed* do Facebook são aquelas que condizem com gostos e modos de pensar dos usuários, influenciando as escolhas e direcionando a leitura às páginas que pagam pela promoção de conteúdos. Portanto, algoritmos na internet têm implicações

econômicas significativas em mercados emergentes e mercados existentes em vários setores (Latzer, 2014).

Latzer (2014) sugere que os algoritmos formam a base tecno funcional de novos serviços e modelos de negócios atuais. No que concerne às relações pessoais e com os *media*:

Algoritmos sugerem amigos, notícias, músicas e rotas de viagem. Além disso, eles produzem automaticamente artigos de notícias e mensagens, calculam resultados de conteúdo e pessoas, e são empregados para observar nosso comportamento e interesses, bem como para prever nossas futuras necessidades e ações. Ao mesmo tempo, eles minam e constroem realidades, guiam nossas ações e, assim, determinam o sucesso econômico de produtos e serviços. (Latzer, 2014, p. 1)

Essas mudanças e desafios econômicos são acompanhados e interagem com riscos sociais significativos, como manipulação e preconceitos, ameaças à privacidade e violações de direitos de propriedade intelectual que comprometem os efeitos econômicos e sociais das aplicações de seleção algorítmica (Latzer, 2014).

O desenvolvimento da seleção algorítmica está intimamente relacionado a uma série de tendências tecnológicas e sociais nas sociedades da informação, incluindo informatização, *Big Data*, personalização, automação e otimização econômica (Latzer, 2014). Em um número crescente de domínios econômicos e sociais, a disseminação da seleção algorítmica é impulsionada pela difusão de informações, comunicações e transações online.

2.2. AMEAÇA DE INVISIBILIDADE

Para os *media* alternativos, a principal ameaça do algoritmo atual é a invisibilidade. No Facebook uma “ameaça de invisibilidade” parece governar as ações dos sujeitos (Bucher, 2012). “O problema, como aparece, não é a possibilidade de ser constantemente observado, mas a possibilidade de desaparecer constantemente, de não ser considerado suficientemente importante” (Bucher, 2012, p. 1171), noção que também se encaixa para as pessoas. Para se tornar visível é preciso seguir uma certa lógica de plataforma embutida na arquitetura do Facebook, a chamada “otimização do *feed* de notícias”.

A busca por mais visualização de conteúdos tornou-se uma das principais preocupações das empresas e organizações que tencionam atingir o público-alvo desejado, assim como dos *media* tradicionais e alternativos a

fim de captar leitores assíduos. E não apenas, mas também buscar a interação preconizada pelos meios de comunicação independentes. Os *media* alternativos praticam um jornalismo mais participativo e usam o Facebook como ferramenta para receber feedback do público. O EdgeRank, algoritmo do Facebook, reforça um regime de visibilidade que vai de encontro a grande parte do discurso comemorativo da Web 2.0 que enfoca a democratização e o empoderamento. Enquanto o Facebook é certamente um espaço que permite a participação, o software sugere que algumas formas de participação são mais desejáveis do que outras, onde a conveniência pode ser mapeada nos mecanismos específicos de visibilidade (Bucher, 2012).

A ameaça da invisibilidade deve ser entendida literal e simbolicamente. Enquanto a forma arquitetônica do Panopticon instala um regime de visibilidade pelo qual “um é totalmente visto, sem nunca ver” (Foucault, 1977, p. 202), os arranjos algorítmicos no Facebook instalam a visibilidade de uma forma muito mais instável: nunca é totalmente visto ou particularmente privado de uma capacidade de ver (Bucher, 2012). Assim, conteúdos dos *media* podem não ser vistos ou então visíveis apenas nos casos de promoção paga.

Beer (2009) argumenta que para além da comunicação e geração de conteúdo amplificado, a internet gerou o poder dos algoritmos. Na sociedade da informação e dos *media*, é crescente a proeminência e poder dos algoritmos no tecido social. Tais formas de poder são construídas com base na premissa central de que os algoritmos têm a capacidade de moldar formações sociais e culturais e impactar diretamente as vidas dos indivíduos. “Em uma sociedade de *media* difundida e codificação onipresente, está em jogo um terceiro tipo de regra, regras generativas e algorítmicas” (Lash, 2007, p. 71).

Na era de dados, a prática jornalística vem sendo remodelada. Os *media* mudaram as ações para atender a um público leitor da internet. Além disso, os programas de computador estão desempenhando um papel cada vez mais importante na coleta de dados, processamento e redação de notícias. Consequentemente, os *media* de notícias estão investindo cada vez mais recursos na criação de códigos e softwares (Pavlik, 2016).

Assim são os *media* alternativos que, por atuarem apenas no ciberespaço, investem em bases de dados e softwares e, ainda, ferramentas de produção de conteúdo. Podcasts, vídeos, transmissões em direto, memes, artes gráficas são novas tecnologias que esses meios de comunicação lançam mão hoje.

O algoritmo também vem sendo empregado pelos jornalistas para identificar tendências, padrões e desenvolvimentos gerais para a produção

de notícias em contexto mais amplo, por meio de relatórios e análises orientados por dados.

Neste contexto, surgem mudanças estruturais nos *media* noticiosos em um nível mais amplo à medida que a ascensão dos *media* sociais se cruza com a análise baseada em algoritmos. Combinados, esses desenvolvimentos trazem níveis sem precedentes de conectividade pública e de *media* (Pavlik, 2016).

Novos mercados surgem na internet em vista da seleção algorítmica. Isso porque esses mecanismos estão envolvidos na alocação de recursos e muitas vezes têm o papel de criadores de mercado no sistema de criação de valor (Latzer, 2014). Aqui, vale ressaltar o caso do mercado de *media* que obteve altos lucros nos mercados publicitários por muitos anos, mas agora está sob pressão de atividades de empresas como a Microsoft ou o Google ou o Yahoo.

Pesquisas sobre o impacto da seleção algorítmica em indústrias de *media* que focam em agregadores de notícias e publicidade online revelam que o uso de tais mecanismos aumenta o consumo de leitura dos conteúdos. Ao alterar a economia do jornalismo por meio da reconfiguração da atenção e da publicidade, o Facebook leva as organizações de *media* a incorporar métricas como taxa de cliques, curtidas e compartilhamentos (Caplan & boyd, 2018). Já no que concerne à lucratividade, na indústria de notícias, a seleção algorítmica tende a diminuir a rentabilidade média geral. Deste modo, a seleção algorítmica sugestiona significativamente a produção e o consumo dos *media*.

3. RECURSOS DO FACEBOOK

Além da mudança no recurso do *feed* de notícias, o Facebook alterou, em janeiro de 2018, a configuração padrão do *feed* mais recente para “amigos e páginas com os quais você interage” a fim de que a linha do tempo dos usuários representasse todas as atualizações de todos os amigos em um fluxo em tempo real. Assim, tornou-se uma atualização muito parecida com o filtro de notícias principais. Porém, o Facebook não notificou seus clientes sobre a mudança. A opção para alterar o padrão foi colocada na parte inferior de um menu suspenso ao lado da guia “mais recente”, na guia “editar opções”.

Essa alteração no padrão fez com que muitos conteúdos fossem ocultados dos usuários sem o conhecimento deles. Sobre o significado das

transformações, Bucher (2012) relata que existe uma noção sobre o que deve estar visível. Segundo ela, há um entendimento de que o Facebook age ideologicamente, pois a plataforma está escondendo algo da visão das pessoas. “Claramente, há uma discrepância entre o que os usuários acham que deveriam estar vendo e o que o Facebook acha que os usuários deveriam estar vendo” (Bucher, 2012, p. 1169).

“É o que acontece quando a rede imensamente poderosa que compartilhamos com 1,5 bilhão de usuários é também uma corporação de capital aberto” (O’Neil, 2016, p. 180). Embora o Facebook possa parecer uma praça urbana moderna, a empresa determina, de acordo com seus próprios interesses, o que vemos e aprendemos em sua rede social. Quase metade dos adultos americanos, de acordo com um relatório do Pew Research Center, conta com o Facebook para entregar pelo menos algumas de suas notícias (O’Neil, 2016). Assim, cabe aqui a pergunta: ajustando o algoritmo e moldando as notícias que vemos, o Facebook pode jogar com o sistema político?

Há dois filtros do Facebook: “mais recente” e “principais notícias”. O segundo agrega o conteúdo mais interessante que os amigos estão a postar, enquanto o filtro “mais recente” mostra todas as ações que os amigos fazem. Conforme Bucher (2012), o Facebook implementa um mecanismo de seleção automatizado e predeterminado para estabelecer relevância (aqui conceitualizado como o mais interessante), em última análise, demarcando o campo de visibilidade para esse espaço de *media*. Assim, cada item exibido no *feed* de notícias é considerado um “objeto” (ou seja, atualização de *status*, foto enviada). Cada interação com o objeto, por exemplo, por meio de um “gosto” ou um comentário, cria o que o Facebook chama de “borda”. O EdgeRank, a voz editorial algorítmica do Facebook, determina o que é mostrado nas principais notícias dos usuários, baseando-se nos fatores afinidade, peso e decaimento do tempo, relacionados às bordas (Bucher, 2012).

O tipo de interação é fator decisivo para o algoritmo do Facebook. Conversar com alguém no “bate-papo do Facebook” supostamente conta mais do que “curtir” sua postagem. Existe uma certa lógica circular incorporada no algoritmo. “Para que você goste ou comente sobre a foto ou a atualização de status de um amigo, ele precisa estar visível para você em primeiro lugar” (Bucher, 2012, p. 1169). As interações aumentam as afinidades. O recurso “perguntas” ou “lugares” serve para promover determinado produto. Isso porque o algoritmo é voltado para fins comerciais e monetários.

O poder dos algoritmos está nas suas inter-relações com os usuários. Portanto, tais aparatos tecnológicos são fundamentalmente relacionais, no sentido de que dependem de algum tipo de entrada externa (dados) para funcionar. Os algoritmos não representam apenas uma estrutura rígida, pré-programada, entendida como “receitas ou conjuntos de passos expressos em fluxogramas, código ou pseudocódigo” (Mackenzie, 2006, p. 43). Eles também são fluidos, adaptáveis e mutáveis.

4. CONTEXTO E MÉTODOS

Este estudo incidiu sobre as páginas alternativas *Fumaça* e *Outras Palavras*. Foram analisadas quatro peças, através da netnografia, publicadas antes e depois de janeiro de 2018, data da mudança no *feed* de notícias, para verificar o impacto da personalização do algoritmo do Facebook. Por meio da netnografia, as dimensões analisadas foram gostos, visualizações, comentários e partilhas das peças publicadas pelos *media* no Facebook.

A netnografia é uma ferramenta metodológica, ao lado e dando suporte à etnografia, com a finalidade de caracterizar a virtualidade, a desmaterialização e a digitalização de conteúdos (Rocha, 2006).

Foram, ainda, realizadas entrevistas com os produtores dos *media* com a finalidade de perceber, além do impacto da audiência, as estratégias para disseminar, de maneira mais eficaz, os conteúdos. Os dados recolhidos na entrevista foram analisados por meio da análise de conteúdos, com o propósito de confirmar o impacto da mudança do algoritmo do Facebook nos *media*.

As entrevistas basearam-se nas seguintes categorias: as mudanças sentidas nos indicadores - gostos, partilhas, visualizações e comentários - no perfil do Facebook dos *media* após a personalização do algoritmo; as medidas utilizadas para remediar o impacto da personalização do algoritmo do Facebook; e a promoção paga de conteúdos no Facebook.

O *Fumaça* é um projeto de *medium* independente português financiado por donativos individuais e fundações, sem financiamentos de empresas privadas ou disponibilização de espaço publicitário. Atuam no Facebook e no Instagram e possuem um site, produzem podcasts, entrevistas, newsletter.

Já *Outras Palavras* é jornalismo independente, pós-capitalismo, como se definem. Lançado em 2010, *Outras Palavras* aposta no resgate e na reinvenção do Jornalismo. O *medium* possui página no Facebook, Instagram e Twitter. O veículo de comunicação sustenta-se por meio de doações do público, através do programa de financiamento autónomo chamado “Outros Quinhentos”.

5. RESULTADOS

A página no Facebook do *Fumaça* foi criada em junho de 2016, na mesma altura em que o projeto arrancou. O perfil é utilizado para divulgar o trabalho e partilhar notícias importantes de outros meios que possam estar relacionadas com os temas dos quais costumam tratar. Apesar de Pedro Miguel Santos, membro do *Fumaça*, afirmar, em entrevista realizada para a pesquisa, que o *medium* não sentiu impacto com a transformação do *feed* de notícias do Facebook, eles têm apostado na promoção paga de conteúdos já publicados, promovendo o trabalho e apelando à subscrição da newsletter. Um investimento a mais para a conquista de audiência. Excerto da entrevista confirma as asserções apontadas: “há algum tempo que utilizamos essa opção: não só promovemos conteúdos nossos já publicados, como fazemos *ads* específicos, promovendo o nosso trabalho e apelando à subscrição da nossa newsletter” (Pedro Miguel Santos, redação de *Fumaça*, em 22 de março de 2019).

De facto, as visualizações, gostos, comentários e partilhas do *Fumaça* não sentiram redução em termos de números após janeiro de 2018 (quando se deu a personalização do algoritmo do Facebook). A lógica de audiência do *Fumaça* é a seguinte: assuntos mais polémicos são os mais lidos, comentados e partilhados. Entrevista publicada no dia 8 de novembro de 2017 (antes da personalização do algoritmo), realizada com o jornalista Manuel Loff sobre a estratégia do governo espanhol para lidar com o movimento independentista da Catalunha, recebeu uma quantidade significativa de interações (110 gostos, 43 comentários e 17 partilhas). O assunto gerou grande comoção do mundo, portanto a publicação de *Fumaça* foi visualizada por muitos leitores.



Figura 1: Entrevista publicada no perfil do Facebook de *Fumaça*, em 8 de novembro de 2017

Assim também foi a reportagem publicada por *Fumaça*, em 29 de setembro de 2018 (após a mudança do algoritmo), que tratava do novo regime contributivo dos trabalhadores independentes, em conversa com o deputado do Bloco de Esquerda José Soeiro. A entrevista obteve 39 gostos e duas partilhas. Os gostos e partilhas das peças de *Fumaça* não clarificam o impacto das mudanças no algoritmo do Facebook, entretanto, as medidas tomadas pelo meio de comunicação, a fim de não depender mais da rede social, revelam que o *Fumaça* teve o espaço nesta rede reduzido.



Figura 2: Entrevista publicada no perfil do Facebook de *Fumaça*, em 29 de setembro de 2018

Outras Palavras tem investido em novos formatos do jornalismo utilizando tecnologias, como os podcasts e vídeos. Tais medidas foram tomadas após a personalização do algoritmo do Facebook. A página nesta rede social é utilizada para publicar/divulgar as matérias do site, programadas para serem colocadas com um espaçamento estratégico de tempo. Entretanto, o Facebook não é a maior aposta do *medium* alternativo pela convicção de que as mudanças atingiriam a divulgação dos conteúdos. O boletim diário (newsletter) enviado por email aos leitores é a forma mais usada por *Outras Palavras* para a difusão dos textos. “Nunca dependemos completamente do Facebook, pois sabíamos que isso poderia vir a acontecer. Nosso veículo forte de divulgação das matérias sempre foi, e continua sendo, o boletim diário (newsletter), que enviamos por email para nossos leitores” (Redação de *Outras Palavras*, em 23 de abril de 2019).

Portanto, ao contrário de *Fumaça*, os posts de *Outras Palavras* perderam em números de visualizações, gostos, comentários e partilhas, representando a atual invisibilidade do *medium* no Facebook. Embora o impacto da mudança no algoritmo possa ser constatado pelo investimento do *medium* em podcasts e newsletter, muito mais do que nos posts da rede social. De acordo com a redação de *Outras Palavras* em entrevista realizada para a pesquisa, no ano passado o alcance caiu brutalmente:

O número de seguidores está estagnado há cerca de dois ou três anos, já que a mudança no algoritmo vem ocorrendo continuamente, desde 2016 ou antes. Todo ano o Facebook muda algo no algoritmo para que o alcance de notícias e páginas de mídia seja menor (Redação de *Outras Palavras*, em 23 de abril de 2019).

O artigo publicado em 20 de janeiro de 2017 (antes da mudança no *feed* de notícias) que falava sobre a morte de Teori Zavascki em suspeita queda de avião, alcançou 501 gostos, 12 comentários e 341 partilhas. Já publicação de 19 de junho de 2018, ou seja, pós-personalização do algoritmo, com artigo sobre a Copa da Rússia, recebeu apenas 46 gostos, 2 comentários e 18 partilhas. Outro divulgado em 30 de dezembro de 2018 sobre a ascensão do opositor, socialista do Partido Trabalhista da Inglaterra, Jeremy Corbyn, conseguiu somente 50 gostos e 25 partilhas, mesmo tratando de tema polêmico.



Figura 3: Artigo publicado no Facebook de Outras Palavras, em 20 de janeiro de 2017



Figura 4: Artigo publicado no Facebook de *Outras Palavras*, em 30 de dezembro de 2018

6. CONCLUSÃO

Na era de dados e da informação, a comunicação acompanha as transformações da sociedade em razão do surgimento de novas tecnologias. Assim, os *media* lançam mão de estratégias tecnológicas para obter mais audiência. Os *media* alternativos, que atuam apenas no ciberespaço, contam com as redes sociais para divulgação de conteúdos.

Com a mudança de perfil do algoritmo do Facebook os usuários veem mais publicações de amigos e de *fanpages* de assuntos aos quais dão preferências do que notícias de meios noticiosos independentes. Três conjuntos inter-relacionados de tecnologias digitais estão especialmente preparados para exercer influência transformadora sobre a natureza e a qualidade do jornalismo no século XXI: algoritmos, inteligência artificial (IA) e *Big Data* que convergem para gerar uma nova redação digital baseada em dados.

Destarte, é relevante discorrer sobre as transformações sofridas pela comunicação no século XXI já que interferem na ordem social mundial e política. Como os *media* comportam-se e situam-se com o advento das novas tecnologias, que tipo de informação estão a produzir para o público e que interferências podem ter no funcionamento das sociedades e, assim, refletir sobre o futuro da comunicação.

Os investimentos em *media* independentes no meio virtual crescem, no entanto, os *media* alternativos mais populares possuem estruturas desproporcionais se comparadas às grandes corporações. Com financiamentos

escassos, não são capazes de competir com a produção dos *media* tradicionais, mesmo na internet. E, ao contrário das previsões, os *media* alternativos estão a perder espaço no virtual, após a nova resolução do Facebook que reduziu as notícias nas linhas do tempo dos usuários.

Portanto, interessa saber sobre o futuro da comunicação global. Acompanhar as mudanças e pesquisar comportamentos dos *media* e do público na atualidade e discutir o uso das novas tecnologias e dos *media* sociais são cruciais em tempos de internet.

REFERÊNCIAS

- André, M. R. (2018, 19 de janeiro). Mudança radical no Facebook está a incomodar os órgãos de comunicação social. *Shifter*. Retirado de <https://shifter.sapo.pt/2018/01/facebook-mudanca-algoritmo-jornalismo/>
- Beer, D. (2009). Power through the algorithm? Participatory web cultures and the technological unconsciousness. *New Media & Society*, 11(6), 985-1002. <https://doi.org/10.1177%2F1461444809336551>
- Bucher, T. (2012). Want to be on the top? Algorithmic power and the threat of invisibility on Facebook. *New Media & Society*, 14(7), 1164-1180. <https://doi.org/10.1177%2F1461444812440159>
- Caplan, R & boyd, d. (2018). Isomorphism through algorithms: Institutional dependencies in the case of Facebook. *Big Data & Society*. Pré-publicação online. <https://doi.org/10.1177/2053951718757253>
- Constine, J. (2019, 16 de maio). Facebook changes algorithm to promote worthwhile & close friend content. *TechCrunch*. Retirado de <https://techcrunch.com/2019/05/16/facebook-algorithm-links/>
- Corrêa, E. S. & Bertocchi, D. (2012, junho). O algoritmo curador – O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. *Anais do XXI Encontro Anual da Compós*, 1-15. Retirado de http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1796.pdf
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie; P. J. Boczkowski & K. A. Foot (Eds.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society* (pp. 167-194). Cambridge, MA: The MIT Press.

- Kitchin, R. (2017). Thinking critically about and researching algorithms. *Information, Communication and Society*, 20(1), pp. 14-29. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154087>
- Lash, S. (2007). Power after Hegemony: Cultural Studies in Mutation? *Theory, Culture & Society*, 24(3), 55-78. <https://doi.org/10.1177/0263276407075956>
- Latzer, M. (2014). Convergence, Co-evolution and Complexity in European Communications Policy. In K. Donders; C. Pauwels; & J. Loisen (Eds.), *The Palgrave Handbook of European Media Policy* (pp. 36-53). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mackenzie, D. (2006). *An engine, not a camera: How financial models shape markets*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Maths Destruction*. Nova Iorque: Broadway Books.
- Pariser, E. (2012). *O Filtro Invisível: o que a internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pavlik, J. (2016). Cognitive computing and journalism: implications of algorithms, artificial intelligence and data for the news media and society. *Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science*, 4(2), 1-16. Retirado de http://revista.teccog.net/index.php/revista_teccog/article/view/75
- Rocha, P. (2006). *Jornalismo em tempos de cibercultura: um estudo do ClicRBS*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Retirado de <http://hdl.handle.net/10923/2077>

Citação:

Teixeira, L. M. (2019). O impacto da mudança de algoritmo do Facebook nos *media* alternativos *Fumaça e Outras Palavras*. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 366-380). Braga: CECS.

VALÉRIA CRISTINA LOPES WILKE

valwilke@gmail.com

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

NO TEMPO DAS *FAKE NEWS* E DA PÓS- VERDADE – POLÍTICA, DEMOCRACIA E LITERACIA MIDIÁTICA

RESUMO

Este artigo aborda a informação e as novas mídias na contemporaneidade na relação com a literacia midiática. Por um lado, diagnostica a sociedade considerando-se o existir-no-mundo conforme o arcabouço tecnológico digital que ajunta o ser humano e o mundo numa realidade marcada pela instrumentalidade técnica e pelo consumo técnico dos objetos e ainda numa compreensão de realidade também ela marcada por esse arcabouço. Nele as tecnologias da info-comunicação, as imagens técnicas, as novas mídias, acentadamente, são entendidas como elementos fundamentais para a estruturação da sociedade contemporânea e para o ordenamento mundial. A cultura telemática global, que tem na internet sua face visível e celebrada, existe graças aos fluxos informacionais que como fibras constroem o tecido social ao promoverem inusitadas formas de sociabilidade, de interação comunicativa, de construção/desconstrução de realidade e de verdade. Por outro, a partir da visibilidade que as *fake news* adquiriram na história recente da política brasileira (eleições 2018), pretende-se problematizar a relação da literacia midiática com a democracia a partir do contexto do uso do WhatsApp. Essa ferramenta foi escolhida pela importância que teve naquele sufragio. Os estados democráticos de direito contemporâneos e seus cidadãos estão enfeixados pelas infovias e pelos instantâneos fluxos informacionais. Isso faz com que cada indivíduo apareça como potencial emissor e receptor nas interações proporcionadas pelas diferentes redes sociais. Permite também a rápida disseminação de informações, em distintos formatos, construídas como narrativas a partir de elementos falsos ou distorcidos, ou seja, a partir da desinformação, a qual se mostrou capaz de mover a opinião pública no âmbito das escolhas políticas. Assim, as *fake news*, na conjuntura da pós-verdade, problematizam o uso ético das tecnologias, o sentido de democracia e da cidadania, e também apontam alguns problemas associados às técnicas utilizadas de persuasão digital e às ferramentas de amplificação digital (como *bots* e disparos massivos, por exemplo). Na dramaticidade dos acontecimentos recentes da política brasileira ficou evidente que tão relevante quanto a capacidade para aceder, ler, significar e produzir informações continua a ser o aprender a ler e significar o mundo, no caso, o mundo interligado da sociedade em redes.

PALAVRAS-CHAVE

fake news; pós-verdade; literacia midiática; política brasileira; WhatsApp

1. INTRODUÇÃO

Os fenômenos das *fake news* e da pós-verdade se enquadram no escopo das minhas investigações e prática docente. Desde meu doutorado tenho pesquisado as relações estabelecidas entre a informação e a política. A partir de 2018 passei a coordenar o Projeto Multidisciplinar (Ciências Sociais, Filosofia e História) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UNIRIO. O PIBID é um programa governamental voltado para as licenciaturas. Visa, primordialmente, incentivar a formação inicial dos futuros docentes da educação básica ao inseri-los, nos primeiros semestres, no cotidiano escolar para que tenham contato com as experiências e com as práticas docentes. Um dos braços do projeto que desenvolvo é a discussão acerca das *fake news*, da pós-verdade e das tecnologias info-comunicacionais como forma de proporcionar aos licenciandos a possibilidade de lidarem com estes temas, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em sua grande maioria, não preparam os futuros professores para abordarem questões relacionadas à educomunicação ou à literacia midiática. Por sua vez, a história política recente do Brasil tem provocado a reflexão sobre os rumos da democracia em decorrência da visibilidade que as *fake news* adquiriram no processo das eleições presidenciais de 2018. Nesse sentido, pretende-se problematizar a relação da literacia midiática com a democracia a partir do contexto do uso do WhatsApp. Essa ferramenta foi escolhida pela importância que teve naquele sufrágio. Na dramaticidade dos acontecimentos recentes da política brasileira ficou evidente que tão relevante quanto a capacidade para acessar, produzir e disseminar informações continuam a ser as habilidades de aprender a ler e de significar o mundo, no caso, o mundo interligado da sociedade em redes.

Em primeiro lugar, será abordado o contexto da sociedade em rede que emergiu com as transformações sócio-técnico-econômicas do meio técnico-científico-informacional e que continuam a gerar diferentes consequências nas formas de produzir e reproduzir a vida. A seguir alguns aspectos acerca das *fake news*, da pós-verdade e da literacia midiática serão apresentados.

2. ALGUNS SUBSÍDIOS PARA ENTENDER A SOCIEDADE EM REDE

Para discutir a relação da literacia midiática com as novas mídias digitais torna-se necessário abordar sucintamente o existir-no-mundo conforme o arcabouço tecnológico digital que situou o trânsito informacional num patamar diferente daquele concretizado no mundo analógico. Parte-se do suposto de que as tecnologias de info-comunicação e a informação são elementos necessários (mas não suficientes) ao processo da produção e reprodução da vida na sociedade contemporânea e para a dinâmica de sua configuração política no seio do Estado-nação e na vinculação entre os diferentes países.

A perspectiva analítica de Manuel Castells (2005) indicou que as tecnologias de informação (TI), de processamento e de comunicação instantânea estavam no cerne das transformações sociais radicais que ora acompanhamos, uma vez que o decisivo tem sido a “aplicação dos conhecimentos e das informações para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (Castells, 2005, p. 69). Outro aspecto diferenciador foi a rápida difusão planetária das TI, mesmo que desigual, entre as décadas de 1970 e 1990. Ele destacou algumas características centrais para explicar a transformação social em curso: a) a matéria-prima desse paradigma é a informação: “*são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre tecnologia*” (Castells, 2005, p. 108), como nas revoluções anteriores; b) a *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*: uma vez que a informação acha-se presente em todas as atividades humanas, todos os processos sociais têm sido progressivamente moldados pelas TI; c) a *lógica de redes* que tem passado os modos sociais de interação e organização; d) a crescente *convergência tecnológica* que tem promovido um sistema altamente integrado de aparatos tecnológicos. Ademais, o traço fundamental desse novo ordenamento social estaria na instalação das tecnologias de informação e comunicação no núcleo da lógica capitalista. Outras características relevantes dessa sociedade seriam, ainda, a habilidade de produzir e utilizar essas tecnologias como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento; a intensificação dos fluxos informacionais, a ponto de o acesso a eles serem fundamentais para o desenvolvimento geral das sociedades; e o posicionamento dos sujeitos individuais e coletivos, das organizações, instituições e economias nas relações de poder segundo os lugares ocupados nas redes e conforme a importância estrutural dos fluxos informacionais produzidos por eles. Na sociedade em rede, pois, as informações circulariam pelas

televias (infovias) instantaneamente, o que faz com que essa forma societária seja vista, freqüentemente, como a sociedade de informação.

É na circunstância em que as redes de informação e de comunicação estabelecem territórios abstratos extraterritoriais, por meio de suas infovias, que se dá prioritariamente a nova ordem mundial. Nela tornou-se visível que a dimensão informacional-comunicacional avança progressivamente sobre todos os domínios da vida humana e assume um lugar preponderante na estruturação social; que a confluência de inovações organizacionais, tecnológicas, sociais, econômicas, políticas e institucionais estão a engendrar rupturas ou ainda diferenciações nos contextos marcados pela acumulação do capital.

Na sociedade interligada em rede emergiu também um novo modelo de comunicação, pois as mídias digitais multiplicaram a capacidade dos meios tradicionais (satélite, cabos e fibras óticas) e promoveram o modelo comunicacional *todos-todos* (todos os conectados podem receber e enviar informações), cujo pressuposto foi a conversão algorítmica de sons, imagens, textos em bits. A tecnologia digital provocou, por um lado, a ruptura nas maneiras como a informação era produzida e difundida, porque ela passou a ser produzida pelos processos microeletrônicos e difundida de acordo com o modelo descentralizado *todos-todos*. Esse modelo gerou a interatividade digital e fez de cada sujeito conectado um agente receptor-produtor-disseminador de conteúdo informacional. Por outro, cabe ressaltar que essa ruptura não alcançou a posse privada de amplos segmentos da estrutura da web, que permanecem nas mãos de poucas empresas proprietárias que detêm os monopólios globais. Assim torna-se plausível argumentar que o contemporâneo estado democrático de direito e seus cidadãos, portanto, estão enfeixados pelas infovias, pelos instantâneos fluxos informacionais e por esses monopólios.

Sobre essa sociedade interligada é possível ainda alegar que presencia-se, em primeiro lugar, a desestruturação e a reestruturação das instituições políticas e de mecanismos ligados às relações e formas de exercício do poder. Em segundo lugar, assiste-se também, no jogo político, ao aparecimento de novos atores políticos, inclusive os atores digitais (os robots ou, simplesmente, *bots*) e o reposicionamento de antigos. Em terceiro lugar, se essa sociedade conectada provocou o questionamento dos direitos à informação, fato que conduziu à luta em favor da informação como direito inalienável do cidadão, também inseriu a informação na disputa entre o capital e o trabalho. Em quarto lugar, observam-se também mudanças no escopo do trabalho (sua forma, suas relações, sua regulamentação,

sua teorização), uma vez que o caráter *informativo* presente nele tem se tornado mais evidente e também seu papel para a valorização do capital. Em quinto lugar é cabível questionar se somente cresceu o trânsito de informações verdadeiras ou, pelo menos, certas, uma vez que transitam também pelas infovias não apenas informações falsas mas fraudulentas, e ambas conduzem ao estado de desinformação. Por fim, as infovias tornaram-se também caminhos da intolerância, do arbítrio, da violência, da mentira e essa situação rebate a imagem da sociedade da informação como aquela em que havia a promessa de a informação e seu trânsito digital serem os elementos constitutivos de um mundo democrático e menos desigual, ou seja, tal situação problematiza o sentido da própria cidadania digital e das habilidades requeridas para se viver na sociedade atravessada pelas infovias e conectada pela web.

3. *FAKE NEWS* E PÓS-VERDADE – O QUE SÃO E CONTEXTO SÓCIO-INFO-COMUNICACIONAL DE SEU APARECIMENTO

O contexto da sociedade em rede conferiu novo significado à anti-quíssima prática de disseminar intencionalmente notícias fraudulentas. Considera-se no âmbito deste trabalho que as *fake news* são informações publicadas com a intenção de enganar, a fim de prejudicar indivíduos, coletivos, organizações, instituições com o fito de auferir ganhos econômicos ou políticos. Por isso é aceitável alegar que elas estão associadas às práticas realizadas pelo chamado *jornalismo marrom* (*yellow journalism*) que espalha deliberadamente informações falsas, equivocadas ou fraudulentas. A consequência dessas notícias fraudulentas é a desinformação.

No Brasil a expressão é utilizada correntemente em inglês; quando traduzida, é preferível dizer *notícias* fraudulentas ao invés de falsas para indicar o dolo que há nelas. Em geral, nas *fake news* são utilizadas manchetes desonestas, sensacionalistas ou escritas de forma a aumentar as visualizações, os compartilhamentos online e os ganhos por cliques na internet.

Em *Verdade e Política*, Hannah Arendt (2009), argumentou que a política se acha intrinsecamente marcada pela verdade factual e também que a democracia seria inseparável da atividade jornalística. A verdade factual liga-se aos fatos, aos eventos, às circunstâncias, ou seja, àquilo que é reconhecido pelas pessoas como legitimamente ocorrido, pelos variados testemunhos, e seriam aqueles, quando aceitos e tidos como comuns, que dariam a base para as concordâncias e discordâncias no diálogo. Por isso

a filósofa explicou que “fatos e opiniões, embora possam ser mantidos separados, não são antagônicos, um ao outro; eles pertencem ao mesmo domínio” (Arendt, 2009, p. 295). Isso não significa que perspectivas e interpretações diferentes de uma mesma circunstância inviabilizem o ocorrido e muito menos que alguém manipule os fatos a partir de seu desejo. Interpretações diferentes de um mesmo acontecimento foram e continuam a ser elaboradas, mas não é admissível arrogar o direito de tocar na própria matéria fatural, como diria Arendt. Ela forneceu um exemplo elucidativo: conta-se que Clemenceau quando perguntado sobre como seria a interpretação histórica da Primeira Guerra Mundial ele teria respondido: “isso eu não sei. Mas tenho certeza de que eles não dirão que a Bélgica invadiu a Alemanha” (Arendt, 2009, p. 296). A partir do rompimento com a realidade comumente compartilhada das questões de fato, base para o diálogo, as concordâncias e os dissensos, é rompida a possibilidade de qualquer interpretação, pois essas passam a ser elaboradas desde uma perspectiva específica. A consequência é que a liberdade de opinião passaria a ser uma farsa. Assim, o perigo não estaria na substituição da verdade factual pela mentira, mas na prevalência do cinismo, o qual impossibilitaria qualquer distinção do que é real e do que não é.

Pode-se defender que o pano de fundo das *fake news* é a quebra do valor associado à verdade factual, que está ligado, por sua vez, ao que se tornou, em 2016, conhecido mundialmente como pós-verdade depois que o Dicionário de Oxford a reconheceu como a palavra daquele ano. A pós-verdade estaria relacionada à circunstância em que os fatos objetivos valeriam menos do que os apelos emocionais ou as crenças pessoais na elaboração da opinião pública. Por conseguinte, seria mais fácil para as pessoas manipularem os dados com base na sua vontade.

O fenômeno das *fake news* deu visibilidade a desafios sociais, educacionais, jurídicos, econômicos, tecnológicos nacionais bem como os teórico-analíticos para lidarem com diferentes fatores e aspectos que as *fake news* descortinam. Isso se deve porque a velha aldeia global de McLuhan foi ampliada pela internet e também às mudanças no modo de comunicação *um-todos* (a informação é transmitida de maneira unidirecional) para *todos-todos*, proporcionado pelas TI digitais. Tal modelo transformou cada cidadão em potencial criador de notícias, opiniões, conteúdos. Cada sujeito conectado tornou-se autor, editor, divulgador de conteúdos devido à facilidade técnica proporcionada por essas tecnologias.

Certamente o paradigma comunicacional *todos-todos* ampliou de maneira revolucionária a possibilidade de publicizar e disseminar informações

e, a princípio, cada indivíduo conectado pode disseminar sua opinião sobre diferentes assuntos, fato que continua difícil nas mídias tradicionais. Paralelamente, as possibilidades de interação social e de comunicação foram também ampliadas pelas mídias digitais e redes sociais, eventos que, por sua vez, se distanciam e nem são regidos pelo *ethos* da comunicação social de países democráticos, que funciona como norte. Tal *ethos*, construído com muita dificuldade ao longo de sua história, estabeleceu modelos de conduta, educação jornalística, códigos deontológicos, aparato jurídico e compromissos com a verdade a ser publicada, com a responsabilidade sobre o que foi divulgada e com a checagem da informação. Entretanto é necessário ressaltar que tal *ethos* funcionou somente em parte e serve mais como pretensão princípio geral do que propriamente como o condutor absoluto das ações envolvidas no fornecimento de informações por rádios, redes televisivas e imprensa impressa. Assim como jornais na passagem do século XIX para o XX publicaram inverdades e calúnias, a guerra contra o Iraque tornou-se recente exemplo clássico: no início do século XXI e antes de as redes sociais terem se tornado o que hoje são, ela foi criada e alimentada por notícias fraudulentas de que Saddam Hussein tinha arsenal de armas químicas de destruição em massa.

Por outro, a internet representou também o controle de sujeitos individuais e coletivos por diferentes instâncias, instituições, organizações, empresas. Grandes aparatos de informação como Google, Facebook, YouTube, Twitter, WhatsApp, Amazon, por exemplo, não são países e por isso, não podem estabelecer leis como os Estados-Nação. Em contrapartida, a capacidade que possuem de interferir na liberdade de expressão tem se mostrado muito maior do que a da maioria dos países. Esse componente gera dificuldades tremendas, pois essas gigantes empresas de informação estão, no mais das vezes, para além do controle público e social de suas responsabilidades como, por exemplo, as relacionadas às causas e efeitos das *fake news*. As grandes empresas que operam com a informação mediada pelas TI mantiveram o mesmo modelo monopolista da comunicação social vigente no contexto analógico da comunicação, ou seja, em primeiro lugar, elas não são públicas na sua propriedade e também nas formas de controle. Em segundo, elas são atravessadas pela lógica da acumulação do capital e é tal lógica que transparece na conduta de incontáveis agentes que disseminam conteúdo (verdadeiro, falso ou fraudulento) por causa de cliques (*likes*) que remuneram. Como explicou Bucci, “notícias fraudulentas dão lucro. Dentro do ambiente virtual do Google e do Facebook, a fraude compensa. Quanto maior o número de *clicks*, mais o autor fatura” (Bucci,

2018, p. 27). Pesquisas realizadas especialmente desde 2016 revelaram que a repercussão das notícias fraudadas é muito maior do que na época das velhas mídias tradicionais e do modelo comunicacional *um-todos*, por causa da velocidade, da escala e do alcance do que é disseminado pelas redes. Bucci esclarece

Vários levantamentos mostram que as notícias fraudulentas repercutem mais do que as verdadeiras. E mais rapidamente. E arrebatam as amplas massas de um modo acachapante, num grau jamais atingido pelos meios jornalísticos mais convencionais. Em questão de um dia ou dois, a campanha de Trump conseguiu fazer com que metade dos Estados Unidos acreditasse que Barack Obama nasceu no Quênia. (Bucci, 2018, p. 27)

A informação fraudulenta não é prerrogativa norte-americana. Durante a campanha presidencial brasileira de 2018, a chamada “mamadeira de piroca”¹ (ou “mamadeira erótica do PT”) e o famigerado “kit gay”² foram associados maciçamente à política educacional do Partido dos Trabalhadores e de seu candidato, Fernando Haddad, pelo então candidato à presidência Jair Bolsonaro e disseminadas pelas redes sociais ligadas a ele. A esse respeito explicou a jornalista Nathália Portinari:

Em um universo paralelo, Fernando Haddad, quando era ministro da Educação, obrigou colégios a adotarem um livro incentivando pais a estuprarem suas filhas. Nessa realidade alternativa, o petista também teria proposto estatizar crianças e incentivado adolescentes a se masturbarem coletivamente nos pátios das escolas – há, inclusive, um vídeo dessa prática. Essas informações são falsas, mas circulam como verdadeiras nos grupos de WhatsApp de apoiadores de Jair Bolsonaro, a poucos dias das eleições presidenciais no país. (Portinari, 2018)

Abaixo uma das fotos da “mamadeira de piroca” que circulou como potente *fake news*: em conformidade com a notícia fraudulenta, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) teria entregue essas mamadeiras para

¹ No Brasil, “piroca” é um dos termos populares para o órgão sexual masculino.

² “Kit gay” é o nome pejorativo dado por seus detratores a um conjunto de materiais do Programa Escola Sem Homofobia, atribuído a Fernando Haddad, quando foi ministro da Educação. Essa informação é totalmente falsa. O Programa é anterior a Haddad no MEC, e era composto de três filmes e um guia de orientação aos professores para apoiar a discussão no combate ao preconceito e discriminação de homossexuais no ambiente escolar. Devido às fortes críticas da bancada parlamentar religiosa ele não foi implantado e nem distribuído nas escolas para os/as docentes.

as creches públicas, crença que ainda permanece. Atente-se para o número milionário de visualizações (3.458.141) e de compartilhamentos dessa única fonte.

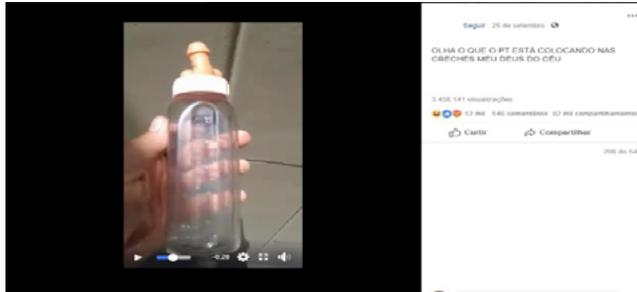


Figura 1: a famigerada “mamadeira erótica do PT” ou “mamadeira de piroca”

Fonte: El País/Reprodução

As fotos, os vídeos e os comentários de pessoas comuns que tinham “visto”, “sabido” ou “recebido” tais objetos circularam como fogo em palha seca pelas contas pessoais no Facebook, no WhatsApp, Twitter, nas famílias e púlpitos de igrejas neopentecostais. O próprio candidato Jair Bolsonaro alimentou impunemente essa falsa crença nas mídias tradicionais (programas de TV e de rádio, grandes jornais, por exemplo, antes e após sua eleição) sem que houvesse questionamento dos jornalistas acerca da veracidade dela.

Outro elemento a ser considerado nos processos de trocas informacionais na sociedade em rede é o do chamado *efeito da câmara de eco* que, consoante David Weinberger (2004), nomeia os “espaços da internet onde pessoas com afinidades similares tendem a ouvir apenas àqueles que já concordam com elas”. Em relação a esse efeito, pode-se afirmar que, por um lado, as infovias abriram a possibilidade de acessar uma quantidade quase incomensurável de informação de fontes diversas e em diferentes formatos, aspecto que levaria a pressupor o contato com a diversidade e o pluralismo. No entanto, é perceptível que os indivíduos buscam informações a partir de viés limitado (e muitas vezes preconceituoso), o qual reforça as opiniões já estabelecidas com base em fatos ou factoides. A câmara de eco nada mais seria do que as chamadas “bolhas informacionais”.

Muito da novidade do potencial político para a disseminação de *fake news* decorre justamente de se viver em “bolhas informacionais” em

tempos de pós-verdade, porque a experiência recente das redes digitais tem mostrado que o ideal da aldeia global digital que marcou o imaginário social liberal referente à internet e à sociedade em rede, nos seus primórdios, é desautorizado pela maneira mais recorrente de indivíduos e grupos buscarem se informar pelas redes digitais. Esse fato gera a forte suposição de que ao invés de utilizar a pluralidade e diversidade de fontes e perspectivas, presentes na internet, para a construção da opinião, lança-se mão das “bolhas informacionais” como recurso corriqueiro de fonte de informação. Uma característica que salta aos olhos em relação às câmaras de eco é a impermeabilidade das redes sociais aos diferentes discursos e perspectivas, isto é, em multidões especulares o dissenso não penetra porque ou é visto com suspeita ou nem mesmo é percebido. Essa situação em muito é alimentada pelos próprios algoritmos que compõem a estrutura tecnológica da rede. Esse contexto parece apontar para a circunstância em que as “bolhas informacionais” são incrementadas pela experiência do declínio da verdade factual, uma vez que subjaz a crença de que aquele com quem não comungo ‘fatos’ me engana com factoides.

Fotos e vídeos da suposta “mamadeira erótica do PT” circularam maciçamente nas redes sociais, especialmente nos grupos públicos e privados do WhatsApp. No Brasil, de modo peculiar, o WhatsApp se transformou numa rede social para a discussão em grupos. A comunicação por meio dele é bem específica porque as mensagens são limitadas aos participantes dos grupos e desses podem ser disseminados para outras pessoas ou grupos. A comunicação é difusa e as mensagens são propagadas por smartphones sem permitir saber qual foi a fonte primária da informação. Para o pesquisador Fabrício Benevenuto, o WhatsApp é muito difícil de ser rastreado devido à criptografia das mensagens e por isso é campo fértil para a difusão de *fake news* e desinformação (Benites, 2018). No Brasil, 60% da população usam o WhatsApp, que é uma das fontes elementares de informação da população. Esse índice está muito acima da média mundial, em torno de 15% e por isso chamou a atenção de pesquisadores e de jornalistas investigativos.

De acordo com publicações recentes (Ferreira & Soares, 2018; Mance, 2018, dentre outros) sobre a atuação das redes bolsonaristas no WhatsApp é possível vislumbrar a seguinte situação, que paulatinamente tem sido explicada em seu *modus operandi*. Tais redes são constituídas por nodos (pessoas, grupos, igrejas, instituições, partidos, etc.) e por suas interligações. Por esses nodos interligados fluem diferentes elementos, que se ramificam e multiplicam. A análise desses fluxos mostrou que as redes bolsonaristas

são simultaneamente, em três níveis, centralizadas, descentralizadas e distribuídas (Mance, 2018). O primeiro, centralizado, é composto pelo núcleo duro do bolsonarismo (atores sociais militares, políticos, econômicos e militantes) que decide estratégias, administra os fluxos, mantém relações nacionais e internacionais e alimenta os *hubs* do nível dois. Esse funciona de modo descentralizado e é constituído por atores sociais que se conectam, via WhatsApp, a alguns nodos do terceiro nível e não a todos. Cabe a eles, a partir de algoritmos, cruzar dados dos usuários desse aplicativo com números de telefones confirmados em outras redes e criar as bases de dados segmentadas pelos interesses dos usuários. Eles também são responsáveis por direcionar, seguidamente, informações (fraudulentas ou não), tal como num bombardeio, a partir da fundamental utilização de *bots*, ou seja, da ação de programas que conseguem ler, classificar e distribuir rapidamente milhões de mensagens, de modo segmentado. O terceiro nível recebe essas informações ponto-a-ponto e as distribui pelos grupos de familiares, de amigos, da igreja, do clube, etc. Ferreira e Soares afirmaram (2018)

Para multiplicar as células no aplicativo, eram utilizadas listas com números de celular fornecidas diretamente por funcionários do clã Bolsonaro. Diversas listas com números telefônicos foram retiradas pessoalmente de escritórios no Rio de Janeiro e em São Paulo – prática comum em campanhas para driblar a legislação eleitoral, que só permite o uso de base de dados dos próprios candidatos. Em seguida, por telefone, cada uma das listas era associada ao perfil de um grupo específico: jovens, mulheres, pobres, evangélicos, entre outros. Os grupos eram criados e alimentados manualmente. Um a um, centenas de contatos migravam do papel para a rede, sem a autorização prévia dos usuários. (...) Para evitar a debandada, os disparadores enviavam mensagens privadas, com referências nominais aos proprietários dos números. (...) Após o grupo atingir uma estabilização de participantes, o funcionário da agência transferia sua administração para um dos integrantes e deixava o grupo. O procedimento era feito para que não houvesse sobrecarga dos operadores, que ficariam livres para criar novos grupos e cuidar da gestão deles – um desenho semelhante às pirâmides financeiras. (Ferreira & Soares, 2018)

A cada acréscimo de comentários e de memes, mesmo no caso de *fake news*, cada participante de um grupo de WhatsApp cola sua credibilidade ao que postou, fato que dificulta ainda mais a descrença na mensagem

recebida. Sobrepondo-se a esse *modus operandi*, atuaram e atuam ainda as células de apoio: a) *grupos de disparo* maciço em que o administrador envia peças informacionais para serem disseminadas pelas redes; b) os *grupos de ataque* que são acionados pelos administradores para atacarem em massa determinados *links*, pessoas, instituições; c) os *grupos públicos* em que administradores e participantes interagem.

O WhatsApp tem mais de 120 milhões de usuários no Brasil. Os nodos do terceiro nível também foram e são ainda o destino final dos impulsionamentos pagos. A jornalista Patricia Melo, do jornal *Folha de São Paulo*, publicou uma reportagem elucidativa em outubro de 2018, na qual mostrou como funcionavam os disparos em bloco de centenas de milhões de mensagens contra o Partido dos Trabalhadores (PT) no WhatsApp, bancados por empresários, prática considerada ilegal pela Justiça Eleitoral brasileira. Conforme a investigação da jornalista, esses empresários compraram o serviço “disparo em massa” vendido por agências de estratégia digital, outra prática ilegal no Brasil, para os impulsionamentos maciços. As empresas forneceram as bases de dados segmentadas por região e por renda e os clientes recebiam os relatórios do serviço prestado. Ou seja, ela mostrou como os usuários eram classificados, nos grupos que participam, por meio de algoritmos para que fosse possível enviar mensagens para eles, de modo específico e de maneira coordenada. Segundo a jornalista (*Folha ignora Bolsonaro*, 2019), a importância da reportagem estava no fato tornar público o funcionamento das campanhas de manipulação da opinião pública com as *fake news*.

É possível afirmar que os grupos privados do WhatsApp funcionaram como potentes bolhas informacionais que repercutiram mensagens, especialmente as disparadas em bloco, a partir das estratégias baseadas no antipetismo (justificada basicamente pela associação do Partido dos Trabalhadores à corrupção) e na pauta moralista, especialmente cara a segmentos religiosos como os evangélicos neopentecostais, que integrava a vinculação do PT ao comunismo, à “gayzificação” e à erotização de crianças e adolescentes, à destruição da família tradicional e dos bons costumes compartilhados pelos *cidadãos de bem*.

3.1. A LITERACIA MIDIÁTICO-DIGITAL (INFORMACIONAL) E AS FAKE NEWS

Um dos problemas centrais do Brasil é o imenso quantitativo de analfabetos funcionais, que se soma ao dos analfabetos em geral, frutos da

histórica educação deficitária e desigualitária, em que pesem os avanços alcançados notadamente nos 13 anos dos governos encabeçados pelos presidentes Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef. Não obstante, ainda vigora o panorama em que três em cada dez brasileiros entre 15-65 anos são analfabetos funcionais (praticamente 30% da população do país). Essa situação tende a se tornar mais dramática em decorrência das políticas públicas educacionais recentes do governo Jair Bolsonaro que passaram a privilegiar, por um lado, o combate ao “marxismo cultural” e à “ideologia de gênero”, supostamente presentes no ambiente escolar, e a militarização das escolas. Por outro, continuam a crescer os constantes cortes das verbas públicas destinadas à educação, à ciência e à saúde, desde a aprovação da chamada *PEC do Teto dos Gastos*³, de cariz neoliberal, que congelou por 20 anos os investimentos públicos.

Acredito que transitar pelas infovias da sociedade em redes exige estar capacitado para ler o mundo que existe conforme as prerrogativas desse tipo societário e, para tanto, torna-se preciso que sejam formadas e desenvolvidas as habilidades necessárias a essa leitura. Desde a pesquisa doutoral (Wilke & Jardim, 2008) tenho abordado a literacia midiática em termos do *habitus* informacional. Em diálogo com a reflexão de Pierre Bourdieu (1999), desenvolvi, no âmbito da noção de dispositivo informacional, as ideias de campo informacional e seus correlatos, capital e *habitus* informacionais. Em relação ao escopo desse artigo retomo de modo sucinto a concepção de *habitus* informacional como o conjunto de disposições permanentes que fazem com que um determinado sujeito se apresente como produtor, emissário e usuário de diferentes tipos de informação, e com que ele também transite, com um mínimo de desenvoltura, pelas TI e pela produção, armazenamento, recuperação e significação da informação.

No que tange ao *habitus* informacional, ele diz respeito à alfabetização informacional ou à competência/habilidade para lidar com a informação e pode ser definido como o processo continuado da internalização de habilidades, de conceitos e atitudes que promovam o entendimento da lógica do trânsito pelas infovias e do que é recebido, produzido, enviado e significado. Dentre as características que localizei como associadas ao *habitus* informacional, ressalto a habilidade para lidar com a informação no formato analógico e a informação no formato digital; a habilidade para lidar com a informação de modo competente e autônomo; a habilidade para localizar e entender o tipo de informação utilizado - contextual, utilitária ou

³ Proposta de Emenda Constitucional/PEC 55/2016 (Senado Federal) e PEC 241/2016 (Câmara dos Deputados), aprovadas em 2016 nas duas casas legislativas.

seletiva (Barreto, 1994); a habilidade para lidar com diferentes tipos de fontes de informação, as ferramentas utilizadas nos sistemas informacionais e as estratégias para acessar e recuperar a informação; a habilidade para avaliar a informação (por exemplo, exata, inexata, falsa, relevante, fraudulenta); a habilidade para selecionar a informação adequada aos seus objetivos; a habilidade para receber, produzir, emitir a informação no meio digital, principalmente ao se ter em vista as *fake news* e a produção de desinformação. Certamente, tal conjunto de *habitus* acha-se ligado ao nível educacional e ao capital cultural e essa relação intrínseca aponta para a importância fundamental de modelos e políticas educacionais que contemplem a educação para as mídias, notadamente as digitais.

Considero que o desenvolvimento de habilidades concernentes ao *habitus* informacional e à posse do capital informacional são algumas das condições básicas que promovem a leitura do mundo relativo à sociedade em rede e qualifica o uso das TI e dos meios digitais. Esses dois aspectos contribuem para combater a compreensão ingênua de que o mero acesso às tecnologias digitais conduziria necessariamente ao seu uso qualificado, pois se um indivíduo não tiver bem desenvolvido o *habitus* informacional e/ou se seu capital informacional for reduzido, muito pouco adiantam o acesso às TI e à informação em meio eletrônico. Isso se deve ao fato de que adquiri-los e desenvolvê-los está relacionado, em última instância, à alfabetização digital ampliada, pois como afirma Arlindo Machado, “o analfabeto de nosso tempo já não é mais aquele que não sabe ler e escrever, mas sim aquele que não sabe articular um discurso multimidiático pleno” (Machado, 2001, p. 108).

Contudo, o desenvolvimento do *habitus* informacional é dificultado, por um lado, pela precariedade da formação de professores preparados para lidarem com a literacia midiática digital e, por outro, pelo quadro geral da educação brasileira: no Brasil atual vivenciamos uma confluência de déficits educacionais, o dos analfabetos e analfabetos funcionais, que se acopla à deficiente formação educacional para o desenvolvimento do conjunto de habilidades informacionais e para a aquisição do capital informacional, requeridos para se viver na sociedade em redes. Tal junção tornou-se fornecedora de ingredientes abundantes que contribuíram para o crescimento da massa circulante de *fake news* relativas às escolhas dos caminhos políticos do País. O caso da relação cada vez mais comprovada entre a ampla circulação das *fake news* na eleição presidencial brasileira de 2018 pelas redes sociais, especialmente o WhatsApp, e o resultado final demonstrou cabalmente como o acesso às infovias de modo não qualificado, ou seja,

sem o desenvolvimento do hábitos informacionais e sem a posse mínima dos recursos do capital informacional, podem conduzir à circulação maciça de *fake news* e ao desastre da desinformação política.

4. CONCLUSÃO

O objetivo do artigo foi problematizar a relação da literacia informacional ou midiático-digital com a democracia a partir do contexto político do uso do WhatsApp. As considerações apresentadas são resultado das reflexões oriundas da pesquisa institucional e da prática docente, que me levaram a investigar a relação das *fake news* com a pós-verdade e com as tecnologias informacionais. O WhatsApp, por sua vez, é um dos aplicativos de maior sucesso no Brasil e parte considerável dos seus 120 milhões de usuários o usa como fonte primária de informação: por ser gratuito, é o aplicativo utilizado pelos amplos segmentos populacionais pobres (classes C, D e classe média baixa). Hoje assiste-se a explicitação paulatina dos processos que fizeram com que as notícias fraudulentas impactassem as eleições presidenciais brasileiras de 2018, pois tem se tornado perceptível pelos resultados das pesquisas realizadas sobre o uso desse aplicativo nas recentes campanhas políticas, que o sujeito conectado com um smartphone (telemóvel) nas mãos foi o alvo preferencial dos impulsionamentos pagos via WhatsApp nesse escrutínio. Esse aplicativo é exemplo da força do modelo comunicacional *todos-todos* instaurado pela sociedade em rede, que transformou cada indivíduo conectado em um agente receptor-produtor-disseminador de conteúdo informacional.

Ao longo do texto alinhavi algumas ponderações para destacar a importância da formação para a literacia informacional na circunstância contemporânea em que assistimos a quebra de pilares da democracia. A discussão a respeito das *fake news* e da pós-verdade evidenciou que a quebra da verdade factual contribui para a fratura da arquitetura do estado democrático, uma vez que essa se alicerça sobre o que é reconhecido pelos sujeitos individuais e coletivos como legitimamente ocorrido, a partir do que concordam, discordam, disputam. Essa conjuntura favorece a posição de indivíduos que passam a considerar posicionamentos e perspectivas diferentes das suas como factóides. Ademais, no ambiente das infovias, ela fomenta a circulação de *fake news*, pois o rompimento com a realidade comumente compartilhada fortalece a indistinção do que é real e do que não é. Apesar de a sociedade em redes possibilitar o acesso incomensurável

à pluralidade de informações, de fontes e de perspectivas, hoje nota-se o acentuado consumo informacional (produção e recepção de informações) desde o viés limitado de acesso, o qual, via de regra, reforça as opiniões já estabelecidas a partir de fatos ou factoides. Esse aspecto fortalece o fenômeno das câmaras de ecos (ou bolhas informacionais) que, por serem notadamente impermeáveis, dificultam que multidões acessem posições contrárias e divergentes ou porque são vistas com suspeita ou porque nem são percebidas. Tal situação contribui para a consolidação do ambiente em que essas bolhas informacionais são incrementadas pelo declínio da verdade factual, o qual também alimenta a circulação crescente de *fake news*, fatos que provocam a desinformação.

As questões ponderadas são fundamentais, por um lado, para a percepção e a preocupação concernentes ao futuro da liberdade de expressão e da própria democracia nas sociedades contemporâneas. Por outro, no que tange à literacia midiático-digital, considero legítimo questionar a falta de clareza e de empenho dos formuladores de políticas públicas educacionais brasileiras quanto à formação de docentes preparados para lidarem com as habilidades relacionadas ao capital e ao *habitus* informacionais requeridas para a vivência na sociedade em rede; e também a frouxidão de políticas públicas que não conseguem contemplar de modo eficaz a educação de crianças e jovens para a literacia midiática, sobretudo a digital. Num país marcado pelos altos índices de analfabetismo (de sobremaneira o funcional), fruto de uma educação deficitária e desigualitária, torna-se dramático o cenário da circulação de *fake news*: o estrago produzido pela desinformação foi maior entre contingentes populacionais formalmente despreparados para lidarem criticamente com o que circula pelas infovias e sem grandes recursos do capital informacional para enfrentarem com criticidade as bolhas informacionais e as notícias fraudulentas. Saliento que esse quadro tem todas as condições para se tornar mais agudo em decorrência das políticas públicas educacionais recentes propostas e desenvolvidas pelo governo de Jair Bolsonaro.

Por fim, cabe ressaltar que a reflexão realizada no âmbito da investigação institucional mostrou, em primeiro lugar, que tão relevante quanto a capacidade para acessar, produzir e disseminar informações continuam a ser as habilidades de aprender a ler e de significar o mundo, no caso, o mundo interligado da sociedade em redes. Em segundo lugar, que a força do ideário democrático permanece atada à capacidade de compreensão e de significação do mundo pelos cidadãos e cidadãs e na construção de uma

esfera pública em que a opinião pública, individual e coletiva, seja crítica em relação às informações verdadeiras, falsas ou fraudulentas (*fake news*), que circulam pelo tecido social.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2009). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Barreto, A. A. (1994) A questão da informação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 8(4), 3-8. Retirado de http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/vo8no4/vo8no4_01.pdf
- Benites, A. (2018, 28 de setembro). Checagem no WhatsApp é trabalho mais nobre para conter *fake news*. *El País*. Retirado de https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/27/politica/1537999429_399901.html
- Bourdieu, P. (1999). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bucci, E. (2018). Pós-política e corrosão da verdade. *Revista USP*, 116, 19-30. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi116p19-30>
- Castells, M. (2005). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ferreira, G. & Soares, J.P. (2018, 24 de outubro) Como funciona a máquina de WhatsApp que pode eleger Bolsonaro. *Época*. Retirado de <https://epoca.globo.com/como-funciona-maquina-de-WhatsApp-que-pode-eleger-bolsonaro-23180627>
- Folha ignora Bolsonaro e dá prêmio de jornalismo à matéria sobre disparos de WhatsApp durante a campanha (2019, 24 de fevereiro). *Revista Forum*. Retirado de <https://revistaforum.com.br/politica/folha-ignora-bolsonaro-e-da-premio-de-jornalismo-a-materia-sobre-disparos-de-WhatsApp-durante-a-campanha/>
- Machado, A. (2001). *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Mance, E. (2018, 25 de outubro) As Redes de WhatsApp como armas de Guerra Híbrida na campanha presidencial de Jair Bolsonaro. *Agencia Latinoamericana de Información*. Retirado de <https://www.alainet.org/pt/articulo/196145>
- Mello, P. C. (2018, 18 de outubro). Empresários bancam campanha contra o PT pelo WhatsApp. *Folha de São Paulo*. Retirado de <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-WhatsApp.shtml>

- Portinari, N. (2018, 04 de outubro) O que pensam e compartilham os bolsonaristas de WhatsApp. *Época*. Retirado de <https://epoca.globo.com/o-que-pensam-compartilham-os-bolsonaristas-de-WhatsApp-23128156>
- Weinberger, D. (2004, 21 de fevereiro) Is there an echo in here? *Salon*. Retirado de www.salon.com/2004/02/21/echo_chamber/
- Wilke, V. C. L. & Jardim, J. M. (2008). *Do campo informacional e seu capital simbólico: reflexões a partir do Estado-nação*. Comunicação apresentada no IX Encontro Nacional da Associação Nacional de Ciência da Informação e Biblioteconomia, São Paulo. Retirado de <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/viewFile/2999/2125>

Citação:

Wilke, V. C. L. (2019). No tempo das *fake news* e da pós-verdade – política, democracia e literacia midiática. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 381-398). Braga: CECS.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

ABEL DOS SANTOS CRUZ

cruzabe@gmail.com

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CLARA DE RESENDE, PORTUGAL

"MAQUETES ENTRE *TAKES*": UMA VIAGEM HISTÓRICO-GEOGRÁFICA ATRAVÉS DO GOOGLE EARTH

RESUMO

Ao longo da História, as maquetes mostraram ser um importante meio de representação. Sob o tema "Maquetes entre *Takes*...", o objetivo será mostrar monumentos e edifícios – em formato de maquete – que expliquem, de uma forma didática, o enredo das construções e dar a conhecer a História patrimonial. A utilização de diferentes recursos e ferramentas multimédia surge como estratégia para incrementar o interesse na disciplina de História (e outras áreas curriculares) e simultaneamente dotar os alunos de conhecimentos necessários para o uso criativo e informado do Google Earth (GE). As estratégias diferenciadas, com uma vertente lúdica, criativa e colaborativa, irão permitir que os alunos aprendam com mais facilidade os conteúdos curriculares e vivenciem experiências desafiantes, criativas e de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE

digital; conhecimento; tecnologia; aprendizagem

Quando moldamos uma cabeça na aula de escultura
Preocupa-nos o que temos de albergar no crânio mas também
Em deixar oco o lugar para inter-faces culturais do futuro com universos
Que nos esperam ...
(Costa, 2015, p. 109)

Começar uma coisa do princípio e ignorar o que é justamente o princípio será a medida de todas as coisas, diz o professor de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Lisboa. Lá adiante, ao chegar, insiste, compreendemos que as palavras abraçam as coisas e alimentam o conhecimento do futuro.

O "Maquetes entre *Takes*" foi um percurso de olhares e desafios, em defesa do ensino de competências básicas em informática e o caminho de forma a sensibilizar os alunos do agrupamento e *outros atores* para a relação de afeto existente entre a literacia digital e a prática da cidadania que urge aprofundar na escola. O documento *Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania* faz notar que:

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (Direção-Geral de Educação, 2013)

2. RELATO DAS ATIVIDADES COM OS ALUNOS

Nenhuma tarefa ou conteúdo podem ser explorados sem que haja a devida motivação para a aprendizagem. Qualquer forma de atividade de aprendizagem geral, de educação e formação teórico-prática, de educação não formal e de aprendizagem informal, que permita melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspetiva pessoal, cívica, social e/ou profissional, requer um grande envolvimento do professor e dos seus alunos.

Para assinalar o Dia Mundial dos Monumentos e Sítios, a turma do 5.º F de História e Geografia de Portugal (HGP) da Escola Secundária 2.º e 3.º ciclos Clara de Resende (2018-2019), foi desafiada a organizar uma exposição de maquetes.

Ao longo da História, esta técnica mostrou ser um importante meio de representação. O povo Viking, por exemplo, utilizou o modelo para desenvolver métodos de construção dos seus navios. Se fizermos uma rápida incursão pela Antiguidade, observamos que praticamente todas as civilizações recorreram a esta forma para reproduzir os seus projetos (Frommel, 2015).

Sob o tema "Maquetes entre *Takes*": uma viagem histórico-geográfica, o objetivo era mostrar monumentos e edifícios que expusessem, de uma forma didática, o enredo das construções e dar a conhecer a História patrimonial.

Num primeiro momento, foram apresentados em sala de aula os conteúdos curriculares¹, selecionados os temas a desenvolver e criados os grupos (máximo dois alunos); seguiu-se um trabalho colaborativo na biblioteca, com a pesquisa e a recolha de informação (recurso ao modelo de investigação *Big 6 Skills*: como pesquisar, recolher, tratar e apresentar a informação); novamente em sala de aula, consolidaram-se as aprendizagens lecionadas nas diversas disciplinas (em reunião de equipa pedagógica, da qual se lavrou ata, o Conselho de Turma aprovou o projeto) e definiram-se os materiais. O "Maquetes entre *Takes*" saiu depois da escola e, em ambiente familiar, deu-se continuidade à construção do projeto, o qual teve o apoio dos pais/encarregados de educação, que se envolveram na atividade; terminada a tarefa familiar, os trabalhos foram expostos, apresentados e defendidos, a que acresceu uma auto e hetero-avaliação.

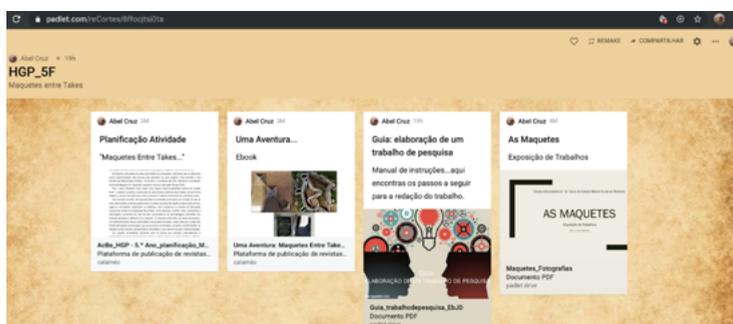


Figura 2: Mural do Padlet de HGP_5F, o qual pode ser acessado em <https://padlet.com/reCortes/6ffocjtsiota>

Um trabalho que causou grande satisfação, sobretudo para os alunos que estudaram profundamente a complexidade do desenvolvimento das cidades e aldeias antigas, o espaço público e edifícios numa relação com a paisagem.

3. ELEMENTOS DE MELHORIA DO PROJETO DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS

O desenvolvimento de mecanismos de monitorização rigorosos e de partilha de informação, com especial incidência na construção das

¹ Foi criada uma planificação geral, juntando-se-lhe uma matriz para cada disciplina, de acordo com o modelo de Conde, Mendinhos e Correia (2017) e Pereira, Pinto, Madureira, Pombo e Guedes (2014).

maquetes em níveis sequenciais, com vista a avaliar com fiabilidade o impacto das aprendizagens e melhorar a sua ação educativa, bem como a facilitar a troca de experiências, resultaram na melhoria do próprio projeto. Só foi possível atingir este desiderato no entrecruzar de vários fatores:

- auscultar a opinião dos diferentes atores (professores, alunos, pais/ encarregados de educação) sobre o processo de desenvolvimento e construção do projeto;
- manter e reforçar os processos de autoavaliação ao nível das orientações do Conselho de Turma, das responsabilidades dos educandos e das dimensões que a atividade transportava;
- reforço da ligação do autor do trabalho com o encarregado de educação;
- publicação de informação periódica no jornal *DeClara* sobre o desenvolvimento do projeto;
- reforço da utilização dos diferentes murais, mormente os de mais fácil acesso a todos os elementos da comunidade educativa, como forma de comunicação e exposição de trabalhos (Padlet; Blog, Facebook, Instagram da rede concelhia do Porto);
- reforço das práticas de coadjuvação entre os alunos, nomeadamente no trabalho de grupo.

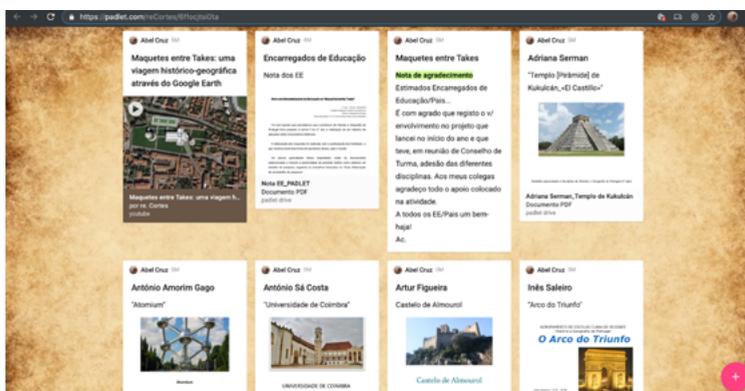


Figura 3: Mural do Padlet de HGP_5F, o qual pode ser acedido em <https://padlet.com/reCortes/6ffocjtsiota>

Como parte integrante desta melhoria, refira-se o bom ambiente vivido, decorrente de um modelo de trabalho estruturalmente planejado e ancorado num projeto educativo que veio a ganhar uma nova dimensão resultante de uma outra ação de formação *eTwinning* "*Learning Event: Google Earth in eTwinning projects*", que encontrou parceiros europeus que também privilegiam a educação para a cidadania e a promoção de competências em digital e *media*.

Por fim, o trabalho cooperativo entre os alunos, num processo de desenvolvimento autónomico e de entreajuda, enquanto sujeitos ativos da aprendizagem e corresponsáveis pelo desenvolvimento do projeto; o entrosamento e coerência entre ensinamentos (*eTwinning*) no espaço europeu; as aprendizagens e avaliação, numa lógica de autorregulação do percurso evolutivo dos alunos e de incentivo ao conhecimento; a participação ímpar dos pais/encarregados de educação no acompanhamento do projeto, revelaram-se momentos de análise e de reflexão das próprias práticas e obrigou a (re)pensar o que pretendíamos e em que pontos o projeto de atividade de turma podia ser melhorado/aprofundado.

4. A FERRAMENTA GOOGLE EARTH

"Nem todos os que vagueiam estão perdidos"
Tolkien (1997)

É comumente aceite que a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em contexto educativo apropriou-se do exercício da função docente em Portugal, contribuindo para o crescimento desta prática na ação educativa.

Aprovado em agosto de 2007, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, o Plano Tecnológico da Educação tinha como missão conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso das tecnologias e dos recursos educativos digitais nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem. Fora "o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, interligando de forma integrada e coerente um esforço ímpar na infraestruturação tecnológica das escolas", na "disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos e docentes", como "uma oportunidade de transformar as escolas portuguesas em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as

novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (Lopes, 2010). Nessa altura, o professor Roberto Carneiro escrevia que o “sistema educativo, está em posição de ambicionar entrar num novo estágio de desenvolvimento: a passagem da fase do apetrechamento tecnológico, para a fase da sua utilização efetiva, como aliás vem previsto no próprio PTE” (Carneiro, 2010, p. 5).

O ensino/aprendizagem em contexto educativo e profissional, tem na contemporaneidade uma forte ligação às TIC. A comunhão com multidispositivos eletrónicos existentes, com os quais os alunos lidam diariamente e que lhes permitem uma familiarização com estes e com um conjunto de softwares e ferramentas Web 2.0 existentes na rede (Pinto, 2013), simplifica o seu uso e prática. Afinal, como diz Prensky, os atuais estudantes são nativos digitais (Prensky, 2001) ou *screenagers*, na expressão de Rushkoff (2006), e representam as primeiras gerações a crescer com estas novas tecnologias.

Como instrumento digital, o Google Earth (GE) insere-se na geração de ferramentas Web 2.0 (O’Reilly, 2005). A capacidade em identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos – gera mapas bidimensionais, mapas de satélite e simuladores de paisagens (apresenta no seu interface um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas e GIS 3D –, faz do software um utensílio indispensável que não pode ser ignorado.

O GE funciona através da utilização de um sistema SIG – Sistema de Informação Geográfica ou GIS – Geographic Information System, permitindo e facilitando a análise, gestão ou representação do espaço e dos fenómenos que nele ocorrem. É um software livre que requer o download e instalação no computador (Besser, 2007, p. 45). Existem várias e diferentes versões que oferecem ferramentas de medição, desenho, gravação, impressão e suporte a dispositivos GPS; o programa utiliza um código KML de código aberto para dados geográficos. O software permite navegar através de imagens de satélite do planeta, rodar uma imagem, marcar e salvar locais, medir distâncias entre dois pontos e ter uma visão tridimensional de uma determinada localidade. Uma ferramenta que proporciona ao utilizador uma maior manipulação do globo terrestre e uma visualização mais profunda do ambiente (Junior, Lisboa & Coutinho, 2011; Souza & Costa, 2017). O programa encerra inúmeras funções que o utilizador deve considerar antes de se socorrer da plataforma para o contexto escolar, sob pena de ficar refém da própria informação (Pantazes, 2008). O interface do

GE inclui ferramentas – tipo carta de navegação –, 1) função de pesquisa; 2) *place functions*; 3) uso de camadas *layers*, através das quais o utilizador “voa” do espaço até à superfície, de forma a encontrar a informação geográfica e explorar os lugares. Neste processo exploratório, é possível a inserção de marcadores, imagens sobrepostas e a importação de arquivos (rotas, pontos de interesse, etc.); que poderão ser visualizados através do uso do botão *play*, criando um roteiro com as localizações criadas e a informação constante (Layton, Strickland & Bryant, 2012). Resulta claro que há inúmeras maneiras de tirar proveito do interface GE e, seja qual for o seu contexto de aplicação, as capacidades são infinitas.

São vários os estudos sobre o uso da ferramenta GE que apontam tratar-se de uma ferramenta educativa aliada da comunidade escolar – proporciona uma leitura mais precisa da realidade, uma vez que a imagem digital permite, além de uma visualização em diferentes ângulos com qualidade superior à imagem impressa, a manipulação e aproximação das áreas de maior interesse; a criação de narrativas em literacia digital (o utilizador aprende a comunicar, discutir, recolher e procurar ajuda numa comunidade de aprendizagem); literacia global (competências de leitura, interpretação, resposta e contextualização de mensagens); literacia tecnológica (capacidade de usar computadores e outras tecnologias para melhorar a aprendizagem, a produtividade e desempenho); literacia visual (compreender, produzir e comunicar através de imagens); literacia da informação (encontrar, avaliar e sintetizar informação) (Robin, 2008); produção de vídeo como utensílio de apoio na construção de saberes.

Na construção do projeto, o recurso à tecnologia geoespacial em sala de aula quis apresentar as edificações² de uma forma interativa. São

² A tecnologia geoespacial é também usada como uma ferramenta de auxílio à visualização e análise dos dados sobre o património construído à superfície da terra. Em 2013, por exemplo, o autoproclamado Estado Islâmico do Iraque e do Levante lutou pela conquista de territórios na Síria e no Iraque, travando uma guerra que deixou mais de 230 mil mortos, milhões de desabrigados e um rasto de destruição cultural sem precedentes na História. Para afirmar a superioridade do Islamismo, o Estado Islâmico esforçou-se em destruir sítios arqueológicos e históricos de civilizações e religiões antigas, numa tentativa de apagar o passado. Em agosto de 2015, o mundo acordou com um vídeo produzido pelo grupo que chocou a Humanidade. Armado com tratores, explosivos e outras ferramentas de destruição, o Estado Islâmico destruiu o Templo de Baal-Shamin, construído na cidade síria de Palmira, por volta do século II a.C. Em cerca de três anos de conflitos, o ISIS arrasou, pelo menos, 13 sítios arqueológicos ou ruínas históricas, Património Mundial da Humanidade, devastação que levou a UNESCO a classificar o episódio como um gravíssimo crime de guerra: Palmira; mosteiro do Mártir Elian; a grande colunata de Apameia; o templo de Bel (Dura Europos); ruínas da cidade de Mari; cidade histórica de Hatra; esculturas das ruínas de Nínive; museus e bibliotecas de Mossul; muralha de Nimrud, palácio do Rei Sargão II em Khorsabad; mosteiro e tumba dos mártires Behnam e Sarah; mesquita do profeta Yunus (Jonas); mausoléu de Imam Dur. (Cardoso, 2016).

de referir algumas vantagens ao uso da tecnologia: o desenvolvimento do espírito crítico e de análise; o gosto pela matéria, despertando no aluno a capacidade de pensar espacialmente; potencializa o interesse pela Geografia e História; fortalece a auto-estima do aluno e melhora o seu aproveitamento pedagógico (Amade & Painho, 2013).

5. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Concluído o projeto, de acordo com a grelha do *Aprender com a Biblioteca Escolar*, os alunos foram submetidos à resolução de um trabalho que culminou com o preenchimento de um questionário que espelhasse a tarefa executada.

Foram criados dois grupos, de acordo com o total de alunos da turma: um ficou com o Google Earth (gGE); o outro com os atlas/enciclopédias, material impresso (gAE). O gAE resolveria a atividade em sala de aula/biblioteca com mapas em suporte papel; e o gGE solucionaria a mesma atividade com o Google Earth, criando deste modo uma estrutura que permitisse analisar e comparar os resultados entre os dois métodos de ensino.

A ação realizou-se em contexto de tempos letivos de HGP. Com o objectivo de ter um grupo de controlo e aferir os resultados, o trabalho foi concebido de modo a permitir que os dois grupos pudessem realizá-lo em patamares de igualdade. Alguns investigadores reconhecem que quando se usa a tecnologia em estudos do género, ou seja, avaliar as possibilidades de integração do sistema, não se usa em pleno o potencial da ferramenta (Clagett, 2009). Ainda que exista literatura que defenda que o raciocínio geoespacial é um talento que se desenvolve ao longo do tempo, a evidência quantitativa e qualitativa mostrou que o grupo entendeu o conceito e foi capaz de fazer uso dele em diferentes cenários.

A atividade encontrava-se dividida em duas partes. Na primeira, os alunos foram chamados a preencher uma tabela com duas colunas: uma indicava os locais dos monumentos, a outra as coordenadas geográficas (latitude e longitude). A partir da utilização de mapas, num e noutra formato, o objetivo era fazer corresponder as duas colunas (para cada local do monumento existia uma coordenada geográfica correspondente). A segunda parte tinha por fim avaliar o nível de compreensão e análise espacial que os grupos tinham a partir da observação de determinados locais para responder às questões e poder interpretá-las. A atividade incluía uma classificação numérica.

O grupo que realizou a atividade com recurso ao GE apresentou-se com melhor desempenho/aproveitamento que o conjunto que executou a tarefa com os atlas/enciclopédia. Este resultado demonstrou que um e outro, submetido a métodos e técnicas de ensino diferenciados, produziam resultados distintos. O desfecho global revelou também um dado muito significativo: ainda que o aluno desconheça o conceito de SIG – Sistema de Informação Geográfica, tem com frequência a experiência de utilização e funcionalidade do Street View do Google Maps e do Google Earth (que disponibiliza vistas panorâmicas de 360° e uma representação virtual do ambiente que nos rodeia).

Uma outra parte do questionário foi reservada ao grupo que utilizou o GE na realização da atividade, de modo a obter uma informação qualitativa sobre o que pensava acerca da experiência com a ferramenta. Uma das perguntas questionava se o grupo "gosta de trabalhar com o software GE?". A resposta foi esclarecedora e concludente: a totalidade dos inquiridos respondeu Sim. À pergunta: "aceitas o desafio de aprender com GE?", o universo de alunos respondeu globalmente Sim.

Desta amostra, conclui-se que a introdução da tecnologia geoespacial GE em sala de aula é desejada e contribui para dinamizar o processo de ensino/aprendizagem em qualquer área disciplinar, ao tornar a prática letiva mais dinâmica; e também porque desperta no aluno o gosto em descobrir, através da tecnologia³.

5. CONCLUSÃO

Apraz registar que o projeto final apresentado reflete uma grande sensibilidade e esforço de compreensão dos intervenientes.

O conhecimento cruzado e em desenvolvimento com colegas europeus, mostrou-se dinâmico e cresceu com o tempo. Este aspeto foi particularmente relevante para as aprendizagens, que experienciaram um crescimento exponencial, quer do conhecimento científico, quer das suas aplicações práticas.

As exigências dos protagonistas foram inquestionáveis: o que se ensina e como deve ser ensinado evoluiu também ao longo do projeto e, por

³ Com o Google Earth e Geo Tools, é possível desenvolver abordagens criativas e interativas para enriquecer o conhecimento geoespacial na sala de aula. Uma e outra ferramenta, torna o aluno em explorador, cartógrafo, contador de histórias, etc. Aulas de História, Geografia, Português, Matemática e diversas outras disciplinas usam narrativas que podem cruzar-se. Ferramentas como o Tour Builder e o Timelapse permitem documentar as próprias histórias (Antunes, 2013; Manghani, Piper, Simons, 2006).

consequente, o resultado final testemunhou essa construção: um processo contínuo de aquisição de conhecimento de educação para o digital, *media* e cidadania.

Resulta claro que as aprendizagens obtidas na formação do projeto corresponderam ao que era expectável, sendo os objetivos cumpridos.

O projeto correspondeu, em rigor, às expectativas professor/aluno/pais/encarregados de educação e foi um momento de renovada oportunidade para recolher informação e conhecimento, no sentido de aplicar, na realidade escolar, a ciência adquirida e propiciar igualmente o crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

- Amade, N. & Painho, M. (2013). Google Earth como ferramenta didáctica - um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento*, 1, 1-14. Retirado de <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/6>
- Antunes, L. C. (2013). *Google Earth na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- Besser, D. T. (2007). *The Geography Toolkit for Social Studies Teachers. Strategies for merging geography and history in social studies curricula using geography tools and geographic information system technology*. Portland: Institute of Portland Metropolitan Studies - Portland State University.
- Cardoso, André Filipe da Silva (2017). "*Estado Islâmico*" e destruição de património: um discurso da imprensa "ocidental". Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/36685>
- Carneiro, R. (2010). *Recursos Educativos Digitais: um Serviço Público*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa.
- Clagett, K. E. (2009). *Virtual globes as a platform for developing spatial literacy*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/2317>
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinós básico e secundário*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Costa, N. F. (2015). *O desfazer das coisas e as coisas já desfeitas*. Lajes do Pico: Companhia das Ilhas.

- Direção-Geral de Educação. (2013). *Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Frommel, S. (2015). *Les maquettes d'architecture: fonction et évolution d'un instrument de conception et de réalisation*. Paris: Picard.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Junior, J. B. B., Lisbôa, E. S. & Coutinho, C. P. (2011). Google Educacional: utilizando ferramentas Web 2.0 em sala de aula. *Revista EducaOnline*, 5(1), 17-44. Retirado de http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educ_aonline&page=article&op=view&path%5B%5D=93
- Layton, J., Strickland, J. & Bryant, C. W. (2012). How Google Earth Works. Retirado de <https://computer.howstuffworks.com/internet/basics/google-earth.htm>
- Lopes, H. (2010). *Relatório de resultados do inquérito aos adultos sobre o Plano Tecnológico da Educação*. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=245&fileName=A_vis_o_dos_adultos_sobre_a_implementa__.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=245&fileName=A_vis_o_dos_adultos_sobre_a_implementa__.pdf)
- Manghani, S. Piper, A. & Simons, J. (2006). *Images: A Reader*. Londres: SAGE Publications.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software* (MPRA Paper No. 4580). Retirado de https://mpra.ub.uni-muenchen.de/4580/1/MPRA_paper_4580.pdf
- Pantazes, T. (2008). Google Earth in the Social Studies Classroom. Retirado de <https://cnx.org/contents/GGNCpk4a@1/Google-Earth-in-the-Social-Studies-Classroom>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. S/L: Ministério da Educação e Ciência.
- Pinto, J. C. (2013). *Criação de narrativas digitais com o Google Earth: estudo dum caso com crianças do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/2600>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Retirado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. República Portuguesa.

- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Ruskoff, D. (2006). *ScreenAgers: lessons in chaos from digital kids*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Souza, J. B. & Costa, S. M. (2017). Aplicações acadêmicas e escolares do Google Earth. *Anais IV CONEDU*. Retirado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID3458_08092017224900.pdf
- Tolkien, J. R. R. (1997). *O Senhor dos Anéis*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Citação:

Cruz, A. dos S. (2019). Maquetes entre *Takes*: uma viagem histórico-geográfica através do Google Earth. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 400-412). Braga: CECS.

VÍTOR DIEGUES

v.diegues70@gmail.com

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA VALE DO TAMEL / LABTE,
UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL

RÁDIOS E TELEVISÕES ESCOLARES: CONTRIBUTOS DE PROMOÇÃO DA LITERACIA PARA OS *MEDIA*

RESUMO

Vivemos numa era marcadamente digital. Os novos suportes e recursos tecnológicos da informação e da comunicação podem contribuir para a renovação da escola, dando, assim, o seu contributo para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos, preparando-os para lidar com as incertezas de um mundo global em que aprendizagem e o conhecimento são os melhores instrumentos para a inserção na sociedade cada vez mais exigente. Os projetos de rádios escolares (webrádios) e de televisões escolares existentes são, neste contexto, excelentes recursos que permitem criar comunidades de aprendizagem suportadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Mais, estes recursos podem, através da reflexão e da análise dos seus intervenientes, transformar uma comunidade de aprendizagem numa comunidade de conhecimento.

É, pois, neste quadro que se espera que a escola se torne um espaço de promoção da literacia para os *media* no sentido de permitir aos seus alunos a “capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação 2009/625/CE).

Os projetos de rádios e televisões escolares são recursos que ajudam a promover a literacia para os *media*, e ajudam a incutir nos alunos um espírito crítico e dotá-los de capacidades de desconstrução do discurso dos *media*, promovendo uma cidadania mais ativa e uma socialização participativa.

Para melhor percebermos esta realidade, iremos abordar nesta seção uma experiência de um *media* escolar – Rádio Vale do Tamel, webrádio educativa – projeto do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel (Barcelos). Ao completar neste ano de 2019 10 anos de existência, trata-se de um projeto que, desde o início, tem contribuído para a promoção da literacia para os *media*.

PALAVRAS-CHAVE

webrádio; conhecimento; literacia para os *media*

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

É inquestionável a importância que os meios de comunicação, particularmente os *media* digitais, assumem na escola atual. Vivemos numa era marcadamente digital onde os novos suportes e recursos tecnológicos da informação e da comunicação desempenham inquestionavelmente uma função de extrema importância, podendo ser uma mais valia para a renovação da escola. Assim, ao contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos – tanto os *media* tradicionais como os digitais – a educação para os *media* prepara os alunos para que estes possam lidar com as incertezas de um mundo global em que a aprendizagem e o conhecimento são os melhores instrumentos para a inserção numa sociedade cada vez mais exigente. Efetivamente, compreender a realidade dos *media* acaba por ser um desafio que dá a oportunidade à escola de implementar recursos de construção de saberes, alargado aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, indo de encontro ao que advoga o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017).

Na realidade, estamos a falar de excelentes recursos que permitem criar as tais comunidades de aprendizagem suportadas pelas tecnologias digitais até porque, à medida que a sociedade da informação vai evoluindo, o uso de ferramentas e recursos digitais são uma realidade indissociável da escola atual. É pois neste sentido que o desenvolvimento de competências nas áreas das tecnologias da informação e da comunicação e o seu cruzamento com as orientações plasmadas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória que podemos enquadrar a literacia para os *media*, quão importante é na formação integral do aluno.

A utilização destes recursos digitais tem permitido explorar bons projetos ligados aos *media* escolares. São, como referido, disso exemplo as rádios e as televisões escolares.

Com efeito, e centrando a nossa comunicação na rádio, há vários estudos que revelam a importância deste meio de comunicação na aprendizagem dos alunos. Autores como Brites, Santos, Jorge e Navio (2014), Diegues (2010), Guerreiro (2014), nos seus trabalhos de estudo e investigação, retratam muito bem o impacto que a rádio potencia na aprendizagem dos alunos e jovens.

Para percebermos um pouco melhor esta observância, mais à frente desta comunicação iremos descrever o projeto da Rádio Vale do Tamel, que, como referimos, é implementado há 10 anos no Agrupamento de Escolas Vale do Tamel.

2. DA RÁDIO À WEBRÁDIO

A rádio foi evoluindo ao longo dos tempos e, com o aparecimento da tecnologia, reinventou-se e adaptou-se a novos formatos de comunicação e têm sido vários os autores que estudam este formato de comunicação online. Prata (2008) fala em dois tipos ou modelos de radiofonia: 1) radiofonia analógica (referindo-se às emissoras que realizam transmissões analógicas através de irradiação e modulação das ondas electromagnéticas, também designadas de rádios hertzianas) e mais recentemente 2) radiofonia digital: a) referindo-se a emissoras de rádio hertzianas que possuem transmissão digital; b) referindo-se às emissoras de rádio com existência exclusiva na internet ou webrádios.

Com efeito, a webrádio adquiriu, num curto espaço de tempo, o formato de radiofonia digital tendo na essência o suporte internet permitido, além da presença de conteúdos sonoros, também a presença de elementos textuais e imagéticos – recursos hipermedia – proporcionando o aparecimento de novos géneros e novas formas de interação. Neste âmbito, Prata (2008), aponta várias novidades proporcionadas pelo endereço da webrádio, podendo disponibilizar texto, imagens, vídeos, hiperligações assim como a possibilidade da interação com os consumidores dos conteúdos. Um outro aspeto importante que distingue o site da webrádio de muitas outras páginas tem a ver com a disponibilidade de um widget que permite ao utilizador a escuta da rádio. Há ainda uma outra particularidade que se prende com o facto do utilizador poder ouvir de imediato a emissão ou então descarregá-la para um outro dispositivo móvel (leitor de MP3, MP4, iPod, smartphone, pen drive, etc.) e consumir o conteúdo a qualquer momento.

Se há 10 anos atrás os projetos de rádio em contexto web estavam mais desenvolvidos no meio universitário, e com menos expressão no ensino básico e secundário, hoje essa realidade é bem diferente. Atualmente existem em vários estabelecimentos de ensino de Portugal bons projetos de rádio e, aos poucos, vão aparecendo projetos de televisões escolares. Os projetos de rádio, mais imediatos, são, regra geral, mais baratos e mais fáceis de implementar e operacionalizar. Os projetos de televisões escolares implicam, necessariamente, uma outra logística, implicam orçamentos mais elevados e normalmente são explorados no ensino secundário, mais focalizados nos cursos profissionais, nomeadamente cursos de multimédia.

Falar da importância destes recursos na promoção da literacia para os *media* é igualmente falar da importância que os mesmos potenciam nas

aprendizagens dos alunos. Do ponto de vista prático, estamos a falar de excelentes ferramentas de aprendizagem para qualquer comunidade educativa, particularmente para a população discente.

O papel que as direções das escolas devem ter nestes processos é muito importante para que estes recursos possam estar ao serviço da comunidade. Os recentes diplomas legais (Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018) apelam essencialmente à inclusão e à flexibilização curricular, possibilitando novas estratégias e novas soluções “promotoras de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida”. É, pois neste enquadramento, que, em nosso entender, surge uma boa oportunidade para que se possa inculcar nas comunidades educativas uma verdadeira educação para os *media* e que esta valorização se traduza em projetos credíveis, apostando, tal como advoga o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, “no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas”.

Por outro lado, nas várias estruturas de ensino, existem estas possibilidades de inculcar nos alunos aquilo a que habitualmente designamos de uma participação mais ativa. A iniciativa “Orçamento Participativo das Escolas” (OPE) tem sido um bom exemplo permitindo melhorar a “qualidade da democracia, nomeadamente através do desenvolvimento de novos mecanismos de participação” (Despacho n.º 436-A/2017). Neste âmbito, muitos projetos de rádio são implementados em resultado de propostas vencedoras do OPE (regulamentado no Despacho n.º 436-A/2017), onde se tem constatado a apresentação de boas ideias e o aumento da participação dos alunos nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

3. RÁDIO VALE DO TAMEL – WEBRÁDIO EDUCATIVA 2009/2019: 10 ANOS DE UM PROJETO PROMOTOR DA LITERACIA PARA OS MEDIA

A Rádio Vale do Tamel – webrádio educativa foi criada de raiz e implementada no ano letivo 2009/2010, estando ao longo destes 10 anos ao serviço da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel. Quando surgiu, este projeto foi desenvolvido no âmbito da área não disciplinar de área de projeto, que se perspetivava como um espaço

privilegiado em que os alunos começaram por desenvolver iniciativas concretas e responsáveis e uma posterior reflexão das suas aprendizagens. Na primeira fase, o projeto envolveu um grupo de 24 alunos do 5.º ano de escolaridade da escola sede de agrupamento. Logo no início foi criado um logótipo e um conjunto de indicativos e malhas com o objetivo de personalizar e identificar a webrádio.



Figura 1: Logótipo da Rádio Vale do Tamel

Aquando da implementação do projeto foi criado o estúdio de raiz, porque desde logo se entendeu haver duas grandes vantagens: por um lado oferecer melhores condições de trabalho aos utilizadores, com emissões de melhor qualidade e, por outro lado, houve a preocupação de se pensar no impacto que o projeto poderia vir a ter no futuro. Simultaneamente, também se pensou nas visitas de estudo por parte das várias escolas que fazem parte do agrupamento e de outros estabelecimentos de ensino, como se tem verificado ao longo destes anos. Também foi nosso entendimento que a existência de um estúdio, isto é, de um espaço físico, visível aos olhos de cada um, seria uma forma mais realista de se aperceberem da existência do projeto de rádio.

No início, e com o objetivo de se mostrar todo o trabalho desenvolvido, foi feito um slideshow com as principais fases da montagem do estúdio que decorreu durante o primeiro período desse ano letivo. Por outro lado, foi importante a sonorização do espaço físico exterior da escola, num investimento também efetuado pelo órgão de direção, de forma a reforçar uma outra valência do projeto que é o circuito interno de rádio.

Relativamente ao alinhamento das emissões, estas têm sido compostas por várias rubricas, em formato podcast, abordando conteúdos comuns

às várias disciplinas, uma vez que se trata de um projeto multidisciplinar. Algumas rúbricas de destaque: “O mundo das ciências” (uma viagem ao admirável planeta terra), “O repórter da história” (factos e acontecimentos que marcam a nossa história e a nossa identidade ao longo dos anos), “Teatro radiofónico” (a escola leva o teatro à rádio – um espaço onde os atores principais são os nossos alunos), “Radiokids” (*improve your english listening to webrádio* – aprende Inglês, ouvindo a webrádio); “Bloco de notícias” (as notícias do nosso agrupamento), “Momentos de poesia” (aquí as palavras fazem mais sentido), “Espaço dedicatórias” (as preferências musicais e as dedicatórias dos nossos alunos).

De salientar que ao longo do projeto têm surgido um conjunto de oportunidades de partilha e troca de experiências enriquecedoras com outros estabelecimentos de ensino. Podemos afirmar que a Rádio Vale do Tamel tem servido de referência para que outras escolas também possam implementar projetos idênticos, tendo havido por parte da direção do agrupamento total abertura e colaboração. Ainda no arranque do projeto destacamos uma experiência pedagógica muito interessante com o projeto “Nas ondas do rádio”, do município de S. Paulo, Brasil, onde foi fácil percebermos a importância que estes recursos trazem à aprendizagem dos nossos alunos. A comunicação a distância foi aqui uma clara evidência e o fator novidade desencadeou o interesse dos alunos de ambos os países. De sublinhar que, no âmbito de trabalhos de doutoramento e mestrado, este agrupamento tem recebido, ao longo destes anos, investigadores portugueses e brasileiros que *in loco* têm estruturado parte dos seus estudos com base neste projeto, considerado pioneiro nos estabelecimentos de ensino em Portugal.

Em maio de 2010, uma equipa de trabalho da Inspeção Geral de Educação – Ministério da Educação, esteve na escola no âmbito de uma análise à gestão curricular, aos projetos e à articulação dos vários níveis de ensino do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel. Do relatório síntese, o projeto webrádio colheu uma opinião muito positiva, registada na página 3 desse documento, onde se refere: “aspectos mais positivos: a utilização das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos 2.º e 3.º ciclos, destacando-se a dinamização do projeto webrádio que envolve todo o agrupamento”. Esta opinião tem muito valor por ter sido feita aos vários agentes da comunidade educativa e por ter sido efetuada por uma entidade externa à escola e tratando-se de uma estrutura importante do Ministério da Educação.

O projeto mereceu, ainda, uma reportagem por parte de uma equipa do projeto TVKtvê da, então, Direção Regional de Educação do Norte – equipa GIFT (Gabinete de Inovação, Formação e Tecnologias) dando visibilidade a projetos inovadores¹ com posterior divulgação na página da internet do Ministério da Educação (no portal das escolas e no plano tecnológico da educação).

Em 2010, a convite da tutela, o projeto webrádio marcou presença na mostra tecnológica que decorreu na FIL, em Lisboa² e que no stand deste projeto contou com a presença do então primeiro ministro do governo de Portugal, José Sócrates. Em 2011, o projeto esteve presente, no Porto, na Qualifica, feira de educação, formação, juventude e emprego.



Figura 2: Iniciativas em que o projeto tem participado

Ao longo destes anos, a Rádio Vale do Tamel tem estado presente em vários congressos, seminários, encontros nacionais de rádios e televisões escolares, encontros nacionais de educação para os *media*, e outras iniciativas relacionadas com projetos de *media* escolares e que tem contado com o apoio da direção geral de educação do ministério da educação. Os prémios adquiridos ao longo destes anos têm sido prova do reconhecimento e do impacto do projeto no exterior e, entre outros, destaca-se a obtenção de um 2.º prémio, no ano de 2014 (Braga); em 2018 o projeto obteve uma

¹ Disponível em <http://videos.sapo.pt/Kg798DCHAhuyUuTOosgZ>

² Disponível em <http://videos.sapo.pt/a3aUCJhpc6yZGhZDWVQG>

distinção nacional com o selo “escola amiga da criança”, num concurso onde concorreram vários estabelecimentos de ensino; também em 2018 a obtenção de uma menção honrosa no concurso nacional “Media@ção”. Um dos pontos altos deste ano de 2019 foi o destaque que a emissora nacional – Antena 1 – deu ao projeto, numa entrevista feita pelo jornalista Tiago Alves ao coordenador da rádio, professor Vitor Diegues, na rúbrica *Ouvido Crítico*, nas comemorações do Dia Mundial da Rádio, que teve lugar no dia 13 de fevereiro de 2019³.

Em traços gerais, o balanço destes 10 anos do projeto é bastante positivo, tem-se mantido sólido e espera-se que assim possa continuar, onde se tem realçado o empenho e a dedicação dos alunos. É intenção do agrupamento que, no âmbito da literacia para os *media*, o projeto continue a servir de motivação para que os alunos adquiram novas aprendizagens em contexto escolar, permitindo-lhes assumir também o papel de comunicadores, invertendo a sua habitual condição de recetores de informação na sala de aula.

Na Tabela 1, são indicados alguns dos destaques da Rádio Vale do Tamel.

“Portugal Tecnológico” que decorreu na FIL. (Lisboa, 2010)
“Qualifica”, feira de educação, formação, juventude e emprego (Porto, 2011)
Várias entrevistas e reportagens em jornais, rádios e televisões (locais e nacionais)
Colaboração em trabalhos de investigação (teses de doutoramento e mestrado)
Participações em vários congressos e seminários nacionais e internacionais
Colaboração com o Instituto da Educação da Universidade do Minho
Colaboração com o CECS da Universidade do Minho (Braga)
Colaboração com o Laboratório de Tecnologia Educativa da Universidade de Coimbra
Colaboração com o Centro de Competências TIC da Universidade de Aveiro
Equipa ERC da DGE (Encontros Nacionais de Rádios e Televisões Escolares)
Comissão organizadora do III Encontro nacional de Educação para os <i>Media</i> (2017)
Colaboração com o Centro de Formação da AP de Barcelos e Esposende
Colaboração com vários estabelecimentos de ensino do país
Colaboração com o jornal <i>Escola Ativa</i> do AEVT
Participação nos vários concursos nacionais de podcasts em educação (DGE)
Participação em livros de Atas de vários seminários e encontros (publicação artigos científicos)

³ Disponível em <https://www.rtp.pt/play/p4406/e392196/ouvido-critico>

2.º prémio nacional no dia Mundial da Rádio, dia 13 de fevereiro (2014)
Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
Entrevistas a escritores (semana leitura) e a deputados (no âmbito do parlamento jovem)
Colaboração com iniciativas solidárias nos PALOP (principalmente Angola e Moçambique)
Ação sensibilização a alunos e encarregados de educação (jornadas pedagógicas)
Colaboração com a GNR no âmbito da Escola Segura (internet e cyberbullying)
Plano Nacional de Leitura (PNL)
Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RNBE)
Ebook <i>Educar com Podcasts e Audiobooks</i> (2017)
Lançamento projeto MILObs – Observatório sobre <i>Media</i> , Informação e Literacia (2018)
Distinção nacional com o selo “Escola Amiga da Criança” (2018)
Menção Honrosa no concurso nacional “Media@ção” (2018)
Participação no programa <i>Ouvido Crítico</i> da Antena 1, no dia mundial da Rádio (2019)

Tabela 1: Destaques da Rádio Vale do Tamel

Ao relatarmos a experiência deste projeto de *media* escolar, disponível em <http://radiovaledotamel.blogspot.com/>, pretendemos que possa servir de estímulo a muitos outros que venham a ser implementados, tendo em conta todo o potencial da rádio, que tal como defende Brites et al. (2014), trata-se de um meio historicamente ligado ao desenvolvimento educativo que tem adquirido extraordinárias possibilidades participativas.



Figura 3: Estúdio da rádio

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes anos, para quem tem acompanhado de perto o desenvolvimento deste projeto, tem bem presente o impacto positivo junto da comunidade que representa. Na prática, a escola ganhou um recurso que promove a unidade e identidade do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel.

É com base neste exemplo que podemos afirmar que o uso dos *media* digitais acaba por valorizar as práticas pedagógicas favorecendo uma efetiva interatividade entre os agentes do processo educativo, ou seja, alunos e professores, permitindo alargar as competências digitais dos alunos através do seu manuseio e exploração das ferramentas tecnológicas, assente numa lógica de aprender fazendo.

A webrádio, inserida no processo educativo, tornar-se, assim, uma interessante ferramenta de aprendizagem, desde que os seus intervenientes (professores e alunos) saibam como utilizá-la, proporcionando a todos o conhecimento e a partilha de novos estilos, formatos e formas de expressão. Na prática, uma ferramenta educativa indispensável para a sociabilização participativa, constituindo-se como uma estratégia que possibilita a toda a comunidade educativa a oportunidade de participar e intervir.

Em síntese, pela experiência vivida ao longo destes 10 anos de atividade, este projeto tem sido promotor da literacia para os *media*, de múltiplas aprendizagens e projetando o nome da organização vale do tamel no exterior. Um recurso que, além de proporcionar uma experiência lúdica, contribui para a formação do aluno, proporcionando-lhe a vivência em grupo, o contacto com novas ferramentas tecnológicas e ajudando-o, entre outros aspetos, na melhoria das competências essenciais como a leitura, a oralidade, a escrita, a criatividade, assim como o exercício de cidadania, essencial a um qualquer cidadão responsável do século XXI.

REFERÊNCIAS

Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Navio, C. (2014). Problematizar para intervir: Rádio online e educação para os *media* como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio (OBS*)*, 8(1), 145-169. Retirado de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/714/647>

Decreto-Lei 54/2018, de 06 de julho, República Portuguesa.

Decreto-Lei 55/2018, de 06 de julho, República Portuguesa.

Despacho n.º 436-A/2017, de 06 de janeiro, República Portuguesa.

- Diegues, V. (2010). *Educomunicação: produção e utilização de podcasts na dinamização de uma webrádio*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13667>
- Guerreiro, M. (2014). *As potencialidades educativas da rádio para crianças e jovens*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/13280>
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória. S/L: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Prata, N. (2008, setembro). *A WebRádio em Portugal*. Comunicação apresentada no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal. Retirado de <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0415-2.pdf>
- Recomendação 2009/625/CE, de 20 de agosto, Comissão Europeia.

Citação:

Diegues, V. (2019). Rádios e televisões escolares: contributos de promoção da literacia para os media. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 413-423). Braga: CECS.

**GISLANE COSTA SILVA, MARIA FERNANDES
& MARINA ROMANO ALEIXO**

gislainecosta_91@hotmail.com; mariafernandeshm@gmail.com; nina_romano@hotmail.com

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS/ INFORMATION
MANAGEMENT SCHOOL, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, PORTUGAL**

COMPORTAMENTO INFORMACIONAL E LITERACIA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

RESUMO

Vive-se numa sociedade da informação na qual a cidadania digital está cada vez mais premente. Neste contexto, de forma a diminuir o fosso digital é urgente realizar estudos em torno dos comportamentos informacionais, nos quais se objetiva a análise das práticas para mensurar as necessidades dos cidadãos e assim ajudá-los a adquirir e desenvolver habilidades e literacias. A presente comunicação constitui um relato de uma experiência pedagógica desenvolvida numa das disciplinas do Mestrado em Gestão e Curadoria da Informação, da NOVA-FCSH/IMS, a qual reflete sobre a descrição das práticas informacionais de um grupo de estudantes do mestrado supracitado e a análise do seu comportamento informacional durante um determinado espaço de tempo.

Através de métodos de pesquisa de análise qualitativa e fenomenológica desenvolveu-se um modelo de comportamento informacional, permitindo a visualização global das práticas. De maneira a compreender aspetos específicos do comportamento do grupo, como as suas necessidades, procura, recolha, uso e satisfação na utilização da informação obtida.

Verificou-se, igualmente, que o papel da tecnologia foi de mediadora na pesquisa de informação e comunicação nos casos analisados. Além disso, após a reflexão, constatou-se que a ética informacional esteve presente em todos os comportamentos.

Esta experiência pedagógica revelou que fatores como a literacia informacional e digital, o contexto, o meio ambiente e fatores geracionais como a “geração Google” influenciam diretamente os hábitos e necessidades do grupo estudado.

PALAVRAS-CHAVE

comportamento informacional; literacias; experiência pedagógica; geração Google

1. INTRODUÇÃO

Há uma nova sociedade na qual se observa a emergência em formar cidadãos com competências digitais e informacionais, assim como a iminência no desenvolvimento de literacias ou multiliteracias para uso, compreensão e avaliação das fontes de informação. Esta sociedade lida com um grande volume de informação, a qual ganha um novo valor e altera o comportamento dos utilizadores, desde a forma de adquirir, processar e transmiti-la.

Assim, o estudo dos comportamentos informacionais como forma de analisar e compreender os modos e os contextos de produção e procura de informação é cada vez mais premente, com especial foco nos estudos autorreflexivos realizados pelo próprio indivíduo quanto à sua necessidade informacional. Apesar de inferir um certo grau de subjetividade, esta pode ser colmatada pela adoção de um comportamento ético, em relação à recolha da informação.

O presente estudo é um relato de uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito da disciplina de Fundamentos da Ciência da Informação, do Mestrado em Gestão e Curadoria da Informação, uma parceria entre duas faculdades da Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) e Information Management School (IMS).

Esta experiência apresenta uma reflexão sobre a descrição das práticas informacionais do conjunto de alunos, na sua maioria pertencentes à “geração Google”, e a análise do seu comportamento informacional durante um determinado espaço de tempo.

Através de métodos de pesquisa de análise qualitativa e fenomenológica, foram analisadas situações informacionais, desenvolvendo-se um modelo dos comportamentos observados que permite a visualização global das práticas.

Por meio da experiência pedagógica foi possível compreender aspetos específicos do comportamento do grupo em análise, como as suas necessidades, procura, recolha, uso e satisfação na utilização da informação obtida. Verificou-se, igualmente, que o papel da tecnologia foi de mediadora e principal fonte de pesquisa de informação e comunicação no caso analisado.

Esta experiência revelou que fatores como a literacia informacional e digital, o contexto, o meio ambiente e fatores geracionais influenciam diretamente os hábitos e necessidades do grupo estudado.

Este estudo pretende ser um contributo na área interdisciplinar da Gestão e Curadoria da Informação, nomeadamente no estudo dos

comportamentos informacionais, usos da literacia digital e das tecnologias de informação e comunicação (TIC), na medida em que aponta a importância das experiências pedagógicas em torno da observação e análise das práticas informacionais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Vive-se numa sociedade da informação, a qual, segundo Gouveia e Gouveia (2003, citado em Alves & Moreira, 2004, p.36), "lida com informação digital e (...) utiliza extensivamente as Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC)". Passou-se de uma interação social pessoal para uma interação constante através do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Essas novas tecnologias trouxeram novas situações desde o aumento de dados recolhidos por sensores até ao uso e desenvolvimento da inteligência artificial para executar funções que antes eram feitas somente por seres humanos, como por exemplo a apresentação de telejornais por *androids* (Specktor, 2018).

Outra grande mudança é quanto à utilização das TIC para exercer a cidadania na sociedade. A cidadania digital já foi posta em prática, devido ao amplo desenvolvimento tecnológico e à "geração Google" (Lanzi, Vechiato, Ferreira, Vidotti & Silva, 2012), pessoas que nasceram a partir da década de 1980 em diante, convivem e aprendem a interagir com as TIC e as incorporaram no seu quotidiano de forma contínua.

Segundo Hintz, Dencik e Wahl-Jorgensen, cidadania digital pode ser definida pelas ações das pessoas na sociedade através do uso das tecnologias.

Nós somos cidadãos digitais que cada vez mais interagimos com o nosso ambiente social e político através da *media* digital. Ferramentas e plataformas digitais tornaram-se essenciais para que participemos em sociedade. Entramos cada vez mais na esfera da atividade cívica através da *media* digital. (Hintz, Dencik & Wahl-Jorgensen, 2017, p. 731)

A mudança de paradigma da sociedade trouxe também a necessidade de capacitar o ser humano com outros tipos de literacias. A emergência da sociedade da informação e, por consequência, da própria informação e a sua utilização torna este um tema repetitivo, mas nem por isso menos meritório de reflexão. Aliás, é exemplo disso o "Congresso Literacia, *Media* e Cidadania" e os seus livros de atas (Pereira, 2011; Pereira & Pinto, 2017;

Pereira & Toscano, 2015; Silva & Pereira, 2014), onde as várias literacias ganham voz.

Nesta linha de pensamento, nunca é demais definir o conceito de literacia, que se entende como a capacidade de ler, escrever, interpretar e usar essas capacidades para adquirir conhecimentos, desenvolvê-los e participar ativamente na sociedade (Mallows, 2017). Não obstante, sendo uma prática social que visa desenvolver a atitude e pensamento crítico, deve-se falar de literacias, metaliteracias ou multiliteracias. Koltay (2014) apresenta o conceito de metaliteracia no seu artigo "*Big data, big literacies?*" explanando que metaliteracia vai além das habilidades tradicionais, focando-se na promoção do pensamento crítico e na colaboração e partilha em ambiente digital, predominante nos dias de hoje. Sahavirta (2017, p. 19), por seu turno, defende o termo multiliteracia, definindo-o como "a nossa habilidade para ler e usar diferentes fontes de informação como computadores e redes, além de as entender e avaliar na sua leitura". Isto é, ambos os autores vão ao encontro das literacias informacional e digital que irão permitir ao cidadão compreender e avaliar a informação que tem à sua disposição, quer seja em ambiente analógico ou digital.

Webber e Johnston (2003, citados em IFLA, 2019) advogam que "literacia da informação é a adoção do comportamento informacional apropriado para identificar por meio de qualquer canal ou *media*, informação adaptadas às necessidades informacionais, levando ao uso sábio e ético da informação na sociedade". Por outras palavras, é ter um comportamento informacional crítico em relação às fontes informacionais para satisfação da sua necessidade e utilização ética dessa informação na vida. Quanto à literacia digital, esta pode ser entendida como a capacidade de realizar pesquisas avançadas na web e nos diferentes dispositivos tecnológicos (Souza, Okada & Silva, 2014).

Essa geração, normalmente, possui um nível de literacia digital elevado, ou seja, sente-se mais confortável com as tecnologias no sentido em que é capaz de realizar pesquisas avançadas na web e nos diferentes dispositivos, procedendo a tarefas como: recolher, aceder, produzir, apresentar, trocar informação, comunicar e participar em redes colaborativas (Souza et al., 2014, p. 135), numa espécie de coaprendizagem (Barros, 2014), pois a ação humana deve ser norteadada através da colaboração e partilha da informação entre todos.

Contudo, apesar de ter um alto nível de literacia digital, nem sempre possui elevado grau de literacia informacional. Portanto, devido ao des-nivelamento entre os tipos de literacia, a qualidade da informação nem

sempre é levada em conta na procura da mesma. Assim, independentemente do nome que se atribua às literacias, elas andam de mãos dadas e complementam-se umas às outras, sendo necessário desenvolver todas as capacidades e competências a elas subjacentes.

Posto isto, o comportamento informacional pode ser compreendido como o resultado de uma necessidade percebida pelo utilizador da informação que, desde o momento que a percebe, a procura, quer informal ou formalmente, de maneira a recolhê-la, usá-la e transferi-la (Wilson, 1999, citado em Ikoja-Odongo & Mostert, 2006, p. 148). Já as práticas informacionais são a realização de ações quanto à procura, ao uso e à partilha da informação (Rocha, Duarte & Paula, 2017, p. 39).

No que concerne às competências, estas podem ser definidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam os indivíduos para determinada tarefa. Se diz respeito às competências digitais, capacita-o para utilização sábia das TIC. Se diz respeito às competências informacionais, capacita-o a reconhecer uma necessidade de informação, onde procurá-la, como avaliá-la e como utilizá-la de forma ética de acordo com a sua necessidade (Godinho, Gonçalves & Almeida, 2015).

Nesta linha de pensamento, ética da informação diz respeito aos dilemas deontológicos ou conflitos morais que surgem na interação entre os seres humanos, as tecnologias e sistemas de comunicação e de informação a fim de refletir e, sobretudo, disciplinar a criação, a organização e o uso das informações (Freire, 2010).

Pela mesma razão, interessa refletir sobre as questões éticas que se prendem com o acesso à informação e à sua divulgação. Freitas e Meirinhos introduzem o conceito de infoética, um conceito que surge no contexto da sociedade informacional e evolução exponencial das TIC, demonstrando "preocupação pelo comportamento humano associado às problemáticas emergentes" (Freitas & Meirinhos, 2017 p. 185). A mudança do paradigma configura a alteração dos comportamentos informacionais, e as novas questões éticas associadas, a questão dos sexos e sua influência nas práticas. Apesar de o sexo ser algo inato, há uma construção de personalidade que é moldada também pelo contexto cultural e social em que o indivíduo se insere, existindo diferenças a nível físico, mental e social entre os géneros (Steinerová & Šušol, 2007).

Segundo Maghferat e Stock (2010), muitos estudos apontam as diferenças no comportamento de procura de informação entre utilizadores de diferentes géneros (Schmidt & Stock, 2009; Wilson, 1997; Xie, Bao & Morais, 2006; entre outros). Outros autores, contudo, como Urquhart e

Yeoman (2010) e Pathak e Maity (2017) apontam que não existem evidências que comprovem a conexão entre o comportamento informacional e as análises de género, dado que todos os estudos realizados foram específicos e não devem ser aplicados globalmente.

Outro tópico relevante quanto aos estudos de comportamento é quanto ao contexto. Tal como afirmam Urquhart e Yeoman (2010, p.114), "contexto é importante, e a procura da informação é um processo dinâmico". Contexto pode dizer respeito ao espaço, isto é, ao local ou cenário em que a prática informacional ocorre, pode dizer respeito à tecnologia como o uso de diferentes dispositivos tecnológicos e, por fim, ao contexto social que diz respeito à ligação das pessoas que pode ser mais ou menos formal (Silva, 2008). A sua ligação com o meio ambiente, no que concerne às questões políticas, sociais, económicas, tecnológicas, entre outras, torna ainda mais interessante de estudar estas relações.

3. METODOLOGIA

A experiência pedagógica consistiu na observação quanto aos comportamentos informacionais a partir da recolha consciente das práticas informacionais dos alunos do mestrado. Como, onde e por quais meios procuraram informação, com que frequência estavam expostos à mesma e como interagem com ela, independentemente dos dispositivos.

Este estudo diferencia-se de estudos prévios já desenvolvidos sobre comportamento informacional no decorrer dos anos, como observado nos livros de atas do "Congresso Literacia, *Media* e Cidadania" (como por exemplo, a pesquisa de Teresa Silveira, 2011), dado que estes pretendiam analisar grupos e não indivíduos e muito menos estudar a autorreflexão dos indivíduos sobre o seu próprio comportamento, como no artigo. Sobre a autoanálise é importante frisar que existe certo nível de subjetividade, porém como supramencionado, um dos requisitos para efetuar a atividade era a ética quanto à recolha e seleção dos dados, ou seja, ser o mais fiel possível aos acontecimentos.

Assim, como metodologia, criou-se um diário para registar os comportamentos informacionais durante três dias. Os dias (entre setembro e novembro de 2018) foram escolhidos pelos alunos de forma aleatória. Devido ao perfil demográfico diversificado do grupo, notou-se que estes registos foram feitos de diferentes formas: num documento Word em texto corrido ou em tabela, num caderno por tópicos, ou em notas no telemóvel, entre outros. Na descrição das práticas e na sua análise percebeu-se a

necessidade de criar categorias para alocar as atividades e precisar a sua descrição. Algumas das categorias utilizadas foram: contexto (local ou espaço em que a situação ocorre), o tempo (marca o início de cada situação e a sua duração), o material/instrumento (dispositivos tecnológicos, analógicos, assim como, interação social), o social (se estava sozinha ou acompanhada na situação ou se houve troca de mensagens ou emails ou interação pessoal), a atividade (o momento informacional ou ação realizada num período de tempo) e as barreiras (nível cognitivo, emocional, situacional e tecnológico). Também podia ainda existir a categoria satisfação ou não satisfação, ou seja, se conseguiu satisfazer ou não a sua necessidade.

Observou-se que a descrição das práticas, apesar da subjetividade, foi realizada de forma ética, que neste caso é referente a recolha imediata dos dados sobre as atividades conforme sua prática e a não omissão das atividades envolvendo o consumo de informação. Quanto às práticas omitidas nas descrições, estas não eram pertinentes ao estudo, como por exemplo, dormir, comer, banhar-se, ou seja, atividades não informacionais.

Com isso, para o desenvolvimento deste estudo, desconsiderou-se a questão de género. Por um lado porque o grupo analisado consiste em 96% de mulheres, e também porque não foram encontradas diferenças significativas no comportamento e práticas informacionais. Ademais o foco desta pesquisa foi o contexto e o meio ambiente (questões políticas, sociais, económicas, tecnológicas etc.) das práticas.

O tratamento dos dados foi realizado de forma diferente por cada aluno, visto que este está também ligado às competências e às diferentes literacias de cada um. Com a finalização do tratamento e da análise dos dados pôde-se exemplificar as atividades isoladamente e a partir disso foram desenvolvidos modelos que retratavam visualmente as práticas informacionais (através de gráficos complexos, mapas mentais, esquemas, etc.) e, assim, compreender o comportamento informacional, visto que a informação visualizada é mais bem entendida e mais facilmente absorvida pelos outros, como é estudado, por exemplo, nas ciências de gestão da informação.

4. RESULTADOS

Tendo por base a análise pessoal de cada indivíduo, foi possível traçar alguns pontos comuns e perceber os diferentes níveis de competências e literacias. Ressaltam-se abaixo os principais pontos observados:

- *atividades realizadas simultaneamente*: devido aos aglomerados informacionais, cada vez é mais difícil focar-se em apenas uma tarefa. Verificou-se que o grupo em estudo desempenhava várias tarefas ao mesmo tempo, como ouvir música e fazer uma pesquisa ou estudar inglês e ver uma série na Netflix;
- *alto uso da tecnologia*: observou-se que foram utilizados mais dispositivos tecnológicos do que analógicos durante as práticas informacionais. Uso de portáteis, tablets, telemóveis foram mais frequentes do que os meios analógicos como livros, jornais ou revistas para a procura e satisfação das necessidades informacionais;
- *mudança na utilização da tecnologia*: notou-se que mais de 90% dos alunos não assiste televisão e os que a utilizam, fazem-no para aceder à internet, ou como um meio para assistir séries da Netflix ou vídeos do YouTube, por exemplo. Outro exemplo é o telefone fixo que em nenhum momento foi citado pelos alunos, revelando o completo desuso desse meio de comunicação, dando preferência ao uso dos telemóveis, dado as variadas atividades que podem realizar com estes;
- *barreiras informacionais*: as situações informacionais devido a várias circunstâncias acarretam consigo barreiras a vários níveis: cognitivo, emocional, situacional e tecnológico. Por exemplo, a nível tecnológico, o telemóvel sofrer atualizações e devido a isso ter ficado ligeiramente mais lento em relação ao que era antes da atualização;
- *satisfação*: a satisfação ou não satisfação desse comportamento informacional está diretamente relacionado com as barreiras. Quando se encontra uma barreira (nomeadamente as supracitadas), o nível de satisfação da necessidade pode aumentar ou diminuir. Por exemplo, quando se pesquisa por uma viagem num site de viagens os *cookies* podem ter um papel determinante para a satisfação ou não satisfação daquela pesquisa;
- *contexto*: o contexto influencia diretamente na pesquisa, como observado, a nível espacial, tecnológico e social. Notou-se que os contextos se entrecruzam na maioria das vezes, estabelecendo uma relação contextual um tanto quanto complexa, na medida em que se torna difícil demonstrar todas as situações informacionais que se cruzam, sobrepõem e que coexistem. Como exemplo, as tarefas exercidas na faculdade são prioritariamente acompanhadas por colegas, enquanto as atividades feitas na rua são predominantemente realizadas sozinho.

Baseado nesses resultados, foi possível desenvolver o modelo conceptual (Figura 1) no qual a atividade é o ponto central e a partir dela o contexto é o que mais a influencia. A atividade ainda possui fatores intrínsecos

(social, tempo e material/instrumento) que ocorrem simultaneamente e não isoladamente. Esses fatores influem sobre as barreiras (ou não barreiras) do utilizador quanto à obtenção da informação e dessa forma, satisfazendo ou não a sua necessidade.

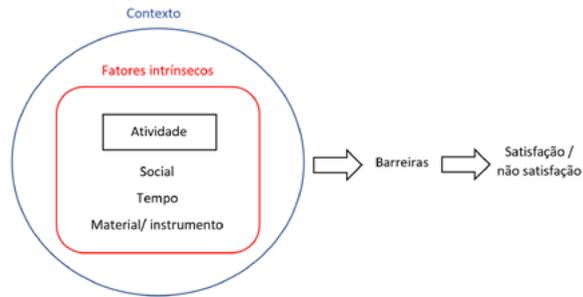


Figura 1: Modelo dos comportamentos informacionais

5. DISCUSSÃO

Nota-se que os comportamentos informacionais são influenciados por diversos fatores: ações individuais, espaço no qual a situação informacional ocorre, material ou instrumento utilizado, literacia informacional do utilizador, a sua localização geográfica e contexto social, além dos objetivos e das necessidades informacionais do mesmo. Devido ao facto de os indivíduos em estudo serem estudantes de mestrado, já gera um objetivo e uma necessidade inerentes ao estatuto, como as pesquisas académicas, e isso irá afetar a criação da informação (Gorichanaz, 2018). No entanto, a razão de fazê-lo digitalmente, ou não, expõe o facto de o estudante ter certo nível de literacia digital ou competências, mas que podem ser desenvolvidas ou analisadas nos seus comportamentos. Isso auxilia em primeiro lugar o autoconhecimento das necessidades informacionais, assim como revela a necessidade do desenvolvimento das habilidades dos utilizadores, dado que, ao entender as suas necessidades, é possível empreender outras formas de aprendizagem, como a coaprendizagem (Barros, 2014), pois criar informação implica aspetos sociais, mentais e físicos tal como descrito por Lund (2004, citado em Gorichanaz, 2018).

Conclui-se também que a idade e o local de residência (Lisboa, Portugal) influem na forma na qual acedem à informação, já que têm melhores

condições de acesso à internet, como desenvolvido por Calderaro (2009), do que teriam caso vivessem em outras áreas nas quais o uso da internet e de outros meios de comunicação digital não são acessíveis.

Foi possível verificar um alto uso de meios tecnológicos de interação pessoal como WhatsApp, Skype e Messenger. Pode-se explicar esse fator por haver diversos estudantes de outras nacionalidades e/ou estudantes que residem longe da sua terra natal e o contacto com a sua família e amigos ser realizado digitalmente.

Com isso, cabe fundamentar que a experiência foi relevante, pois permitiu a consciencialização de quanto a informação está presente nas vidas das pessoas, mesmo nas coisas mais ínfimas. Mostrou também que os meios tecnológicos foram os mais utilizados para suprir as necessidades informacionais.

O ponto-chave deste estudo é não somente a compreensão do comportamento do grupo, mas também entender e desenvolver competências digitais, uma vez que este universo está cada vez mais presente e premente na vida da sociedade da informação. De igual forma, trouxe *insights* de como gerir o tempo e os recursos de maneira a maximizar a produtividade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência apresentou a reflexão sobre a descrição das práticas informacionais de um grupo de estudantes do mestrado de gestão e curadoria da informação. A partir de uma análise qualitativa e fenomenológica desenvolveram-se vários modelos de comportamento informacional, permitindo a visualização global das práticas pelos estudantes.

Cabe sublinhar que existem outros trabalhos que analisam as práticas (Silveira, 2011), porém neste estudo, a autorreflexão sobre as mesmas demonstrou um maior nível de descrição das tarefas do que quando analisado por outros, apesar de inferir um elevado grau de subjetividade. Com isso, foi possível observar a imprescindibilidade da análise das práticas para mensurar as carências dos cidadãos e assim ajudá-los a adquirir habilidades e literacias, além da observação da tendência da “geração Google” para o uso das TIC e a necessidade de procura de informação nos diversos dispositivos tecnológicos.

O comportamento informacional é um assunto abrangente no qual diversas outras pesquisas podem ser realizadas. Temas como a literacia da informação, o contexto socioeconómico e cultural dos utilizadores da informação, as suas necessidades diante das barreiras do seu quotidiano,

o auxílio do gestor e curador da informação quanto às necessidades dos utilizadores, entre outros, devem ser estudados com profundidade.

REFERÊNCIAS

- Alves, A. A. & Moreira, J. M. (2004). *Cidadania Digital e Democratização Eletrónica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Barros, D. M. V. (2014). Estilos de coaprendizagem e alguns indicadores das competências digitais. *Educación*, 23(45), 91-105. Retirado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10522>
- Calderaro, A. (2009). The Digital Divide, Framing and Mapping the Phenomenon. In E. Ferro; Y. K. Dwivedi; J. R. Gil-Garcia & M. D. Williams (Eds.), *Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society* (pp. 21-39). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-699-0.ch002>
- Freire, I. M. (2010). Reflexões sobre uma ética da informação na sociedade em rede. *Ponto de Acesso*, 4(3), 113-133. <http://doi.org/10.9771/1981-6766rpa.v4i3.4518>
- Freitas, I. & Meirinhos, M. (2017). Questões éticas na era digital: implicações para a educação. In M. V. Pires et al. (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 181-190). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/15533>
- Godinho, N. B., Gonçalves, R. B. & Almeida, A. S. (2015). Competências digitais e informacionais no ensino superior: um estudo com académicos na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 13(2), 437-454. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v13i2.8635591>
- Gorichanaz, T. (2018). Information creation and models of information behavior: Grounding synthesis and further research. *Journal of Librarianship and Information Science*. Pré-publicação online. <https://doi.org/10.1177%2F0961000618769968>
- Hintz, A., Dencik, L. & Wahl-Jorgensen, K. (2017). Digital Citizenship and Surveillance Society. *International Journal of Communication*, 11, 731-739. Retirado de <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5521>
- IFLA. (2019). *About the information Literacy Section*. Retirado de <https://www.ifla.org/about-information-literacy>

- Ikoja-Odongo, R. & Mostert, J. (2006). Information seeking behaviour: a conceptual framework. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 72(3) 145-158. Retirado de <https://journals.co.za/content/liasa/72/3/EJC139832>
- Koltay, T. (2014). Big data, big literacies? *Čitalište*, 24, 3-8. Retirado de https://citaliste.rs/casopis/br24/koltay_tibor_e.html
- Lanzi, L. A. C., Vechiato, F. L., Ferreira, A. M. J. F. C., Vidotti, S. A. B. G. & Silva, H. C. (2012). Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano dos adolescentes: enfoque no comportamento e nas competências informacionais da 'geração Google'. *Informação & Informação*, 17(3), 49-75. <http://doi.org/10.5433/1981-8920.2012v17n3p49>
- Maghferat, P. & Stock, W. G. (2010). Gender-specific information search behaviour. *Webology*, 7(2). Retirado de <http://www.webology.org/2010/v7n2/a80.html>
- Mallows, D. (2017, 15 de setembro). O que é Literacia. *Associação o direito de aprender*. Retirado de <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/o-que-e-literacia>
- Pathak, P. & Maity, G. (2017). Gender-specific information seeking behaviour. *International Journal of Digital Library Services*, 7(1). Retirado de <http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/5ijodls7117.pdf>
- Pereira, S. (Org.). (2011). *Literacia, Media e Cidadania*. Actas do 1º Congresso Nacional. Braga: CECS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/39529>
- Pereira, S. & Pinto, M. (Eds.). (2017). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 4.º Congresso*. Braga: CECS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/49363>
- Pereira, S. & Toscano, M. (Eds.). (2015). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso*. Braga: CECS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/39209>
- Rocha, J. A. P., Duarte, A. B. S. & Paula, C. P. A. (2017). Modelos de práticas informacionais. *Em Questão*, 23(1), 36-61. <https://doi.org/10.19132/1808-5245231.36-61>
- Sahavirta, H. (2018). A Garden on the Roof Doesn't Make a Library Green: A Case for Green Libraries. In P. Hauke; M. Charney & H. Sahavirta (Eds.), *Going Green: Implementing Sustainable Strategies in Libraries Around the World – Buildings, Management, Programmes and Services* (pp. 5-21). Berlim: De Gruyter Saur.

- Schmidt, S. & Stock, W.G. (2009). Collective indexing of emotions in images: a study in emotional information retrieval. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 863-876. <https://doi.org/10.1108/00220411111183555>
- Silva, A. M. (2008). Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação. *Prisma.com*, 7, 16-43. Retirado de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2082>
- Silva, S. G. & Pereira, S. (Coords.) (2014). *Livro de Atas do 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania*. Lisboa: GMCS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/29811>
- Silveira, T. (2011). O impacto do contexto tecnológico no desenvolvimento da “arquitetura cerebral” para a leitura. In S. Pereira (Org.), *Literacia, Media e Cidadania: Actas do 1º Congresso Nacional* (pp. 295-331). Braga: CECS. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/471/442>
- Specktor, B. (2018, 30 de janeiro). Meet Erica, Japan’s Next Robot News Anchor. *Live Science*. Retirado de <https://www.livescience.com/61575-erica-robot-replace-japanese-news-anchor.html>
- Steinerová, J. & Šušol, J. (2007). Users’ information behaviour - a gender perspective. *Information Research*, 12(3). Retirado de <http://informationr.net/ir/12-3/paper320.html>
- Souza, K. P., Okada, A. & Silva, B. (2014). Competences for co-entrepreneurship: contribution to the understanding of the concept for Entrepreneurial education. *International Congress on Education, Innovation and Learning Technologies*, 134-146.
- Urquhart, C. & Yeoman, A. (2010). Information behaviour of women: theoretical perspectives on gender. *Journal of Documentation*, 66(1), 113-139. <https://doi.org/10.1108/00220411011016399>
- Wilson, T. D. (1997). Information behavior: an interdisciplinary perspective. *Information Processing & Management*, 33(4), 551-572. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(97\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(97)00028-9)
- Xie, H., Bao, J. & Morais, D. (2006). Exploring gender differences in information search among domestic visitors to Yellow Mountain and Guilin. In R. Burns & K. Robinson (Eds.), *Proceedings of the 2006 Northeastern Recreation Research Symposium* (pp. 120-125). Newtown Square, PA: Northern Research Station.

Citação:

Silva, G. C., Fernandes, M. & Aleixo, M. R. (2019). Comportamento informacional e literacia digital: uma experiência pedagógica. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 424-436). Braga: CECS.

MARIA DE FÁTIMA SILVA

mfsilva@aegcc.com

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. GUILHERME CORREIA DE CARVALHO, PORTUGAL

BLACKOUT, UMA ESTRATÉGIA PARA TORNAR A LEITURA VIRAL ANTES DE ESTARMOS ONLINE

RESUMO

Os livros ajudam os leitores da era digital a valorizar a comunicação entre pares, a promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a fomentar o exercício de uma cidadania responsável. Esta é uma breve história de como pensei na palavra impressa para iniciar uma estratégia de literacia digital do 1º ao 3º ciclo do ensino básico no meu agrupamento. De acordo com as orientações do documento *Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania*, a escola é o contexto adequado para “a educação para a cidadania”, formando “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias” e conhecedoras dos “seus direitos e deveres”. À luz das orientações deste documento, o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* reforça a importância de se compreender, de forma crítica, os *media*. Neste momento, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é um referencial para uma educação de qualidade que permita que o aluno se consagre como cidadão íntegro e munido de diversas literacias. Como participante no projeto “Social Media Literacy For Change”, da European Schoolnet (em Bruxelas), formulei um plano de ação direcionado para a literacia dos *media* sociais, tentando promover o debate sobre os desafios originados pela utilização de redes sociais. A leitura é a ferramenta de excelência para a aquisição de múltiplas literacias e de como a leitura do conto *Blackout*, de John Rocco, integrará os alunos do 1º ciclo no público-alvo do meu plano de ação de literacia dos *media*. De acordo com Sampaio, “os pais devem valorizar cada vez mais os momentos em que estão a rir, a conversar ou a passear com os filhos” (Sampaio, 2018, p. 211), podendo, nestes momentos de comunicação saudável, elevar a leitura como suporte para a aprendizagem ao longo da vida e como ferramenta para distinguir o mundo real do mundo virtual.

PALAVRAS-CHAVE

leitura; literacia; estratégia; cidadania, *media* sociais

1. INTRODUÇÃO

Os livros ajudam os leitores da era digital a valorizar a comunicação entre pares, a promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a fomentar o exercício de uma cidadania responsável. Assim começa uma breve história de como pensei na palavra impressa para iniciar uma estratégia de literacia digital, do 1º ao 3º ciclo do ensino básico no meu agrupamento.

O professor tem uma importância capital na construção da literacia. Se queremos alunos que sejam bons ouvintes, leitores críticos, falantes fluentes e efetivos e escritores motivados, inspirados e criativos, devemos promover momentos de leitura e escrita significativas e assegurar que os jovens acreditem que são capazes de desenvolver competências.

De acordo com as orientações do documento *Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania* (Direção-Geral de Educação, 2013), a escola é o contexto adequado para “a educação para a cidadania”, formando “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias” e conhecedoras dos “seus direitos e deveres”.

À luz das orientações deste documento, o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014), intensifica a importância de se compreender, de forma crítica, os *media*.

Neste momento, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017) é um referencial para uma educação de qualidade que permita que o aluno se consagre como cidadão íntegro e munido de diversas literacias. Perante os desafios colocados à educação e, conseqüentemente, a todos os seus intervenientes, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), prevê que sejam trabalhadas questões ligadas à crescente informação, identidade e segurança digital, sustentabilidade, criatividade, cidadania ativa e responsável, cultura, entre outras questões.

Uma educação que se queira de qualidade, à luz do objetivo nº 4, no âmbito dos Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável, deve preocupar-se com a literacia mediática, analisando, debatendo e alertando para a forma como os nossos jovens se apropriam, interpretam, criam e difundem a informação que têm à sua disposição através dos *media*. Uma educação que se queira de qualidade deve preocupar-se com a formação de jovens cidadãos, com a bagagem que levarão consigo e com a pegada que deixarão à sua passagem à saída da escolaridade obrigatória.

A tecnologia permite-nos ter acesso a informação e a recursos que há décadas atrás demoraríamos muito tempo para recolher e tratar. Ficamos, muitas vezes, alarmados se nos falha a internet, pois ficamos sem acesso

aos nossos emails, aos nossos recursos, guardados nas diversas nuvens, às nossas plataformas e redes sociais preferidas, assim como aos jornais e revistas que lemos em formato digital.

Se o sonho comanda a vida, a tecnologia comanda ainda mais a nossa vida. Como formadores de jovens cidadãos, os professores têm a difícil, mas também aliciante, missão de contribuir para que os nossos alunos tenham cuidado com a informação que recolhem quando se encontram em ambientes digitais. Para além do respeito que devem ter pelos Direitos de Autor, os nossos alunos devem sentir-se responsáveis pela forma como tratam a informação e como a transmitem. É certo que a liberdade de expressão é um direito, mas há que saber fazer uso dessa liberdade, sendo fundamental que atuemos como cidadãos respeitadores e conscientes da nossa pegada digital e dos conceitos e ideias que disseminamos quando trocamos ideias ou publicamos textos no mundo digital.

É urgente que nos sintamos impelidos de vontade de nos atualizarmos e de nos sentirmos informados e confortáveis com conceitos como a desinformação e a ética. Os nossos alunos precisam que trabalhem os conteúdos das nossas disciplinas, mas o papel de um professor dos tempos de hoje vai muito mais além do a simples disseminação de conhecimento da sua disciplina.

2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como participante no projeto "Social Media Literacy For Change", da European Schoolnet, de 23 a 25 de outubro de 2018, fiz parte de uma equipa de 25 participantes de 12 países que estiveram presentes na primeira reunião de trabalho em Bruxelas. De acordo com a sua agenda para a Cidadania Digital, a European Schoolnet, uma rede de 34 Ministérios da Educação, deu início ao projeto *Social Media Literacy For Change*, formou e motivou professores de diferentes países europeus a definir uma estratégia para implementar nas suas escolas, no âmbito da literacia para os *media*.

Após esta formação, dei início à elaboração de um plano de ação no âmbito da Literacia para os *Media* sociais para implementar o projeto no agrupamento, em especial, com as turmas do 9º Ano. Assim, dinamizei ações em contexto de sala de aula, na maioria dos casos, de modo a proporcionar a discussão sobre o impacto que as redes sociais têm na socialização dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de amizade, a responsabilidade com que se deve agir quando comunicamos nestas plataformas e o tempo que estamos em frente aos monitores dos

diferentes aparelhos utilizados na comunicação na internet, em detrimento do tempo que deveríamos ocupar com as nossas famílias e amigos.

Uma das ações mais significativas fora da sala de aula, teve como público alvo os alunos do 9º Ano e contou com a presença de um perito externo, um docente do Instituto Politécnico da Guarda, o Eng. Pedro Pinto, como orador. Esta experiência de aprendizagem veio, indubitavelmente, enriquecer os conhecimentos dos nossos alunos. A internet é um mundo onde os nossos alunos interagem, recolhem e partilham informação, tornando-se, assim, imperioso que aprendam a comunicar em segurança e como cidadãos responsáveis. A informação que recolhemos desta palestra proporcionou-nos, como professores a alunos, uma experiência educativa enriquecedora promotora de uma utilização segura da internet.

De modo a participar na chamada de atenção para a proteção da privacidade nas redes sociais, para a partilha de conteúdos com responsabilidade e respeito, assim como para a importância de valorizar e respeitar os Direitos de Autor, alguns alunos participaram em iniciativas que visavam a formação de jovens cidadãos. Os alunos envolveram-se na criação de um vídeo sobre a partilha cuidadosa de conteúdos, da iniciativa da Google e da Deco Proteste e na elaboração de textos para participar no concurso “Proteger o @utêntico”, da iniciativa da Inspeção-Geral das Atividades Culturais (IGAC).

As “viagens” que os projetos *eTwinning* proporcionam, quer a professores, quer a alunos, transformam-se em experiências ricas de conhecimento e de competências sociais, para além de promoverem a metodologia de trabalho de projeto como uma mais valia da sala de aula deste jovem século. Não vivemos isolados no mundo. É muito importante que os nossos alunos conheçam outros alunos e outras vivências educativas e troquem conhecimento em ambientes seguros. O projeto *eTwinning*, lançado em 2005, é uma comunidade de escolas da Europa que disponibiliza uma plataforma para que os professores comuniquem, colaborem e desenvolvam projetos com professores de escolas de outros países europeus. Ao promover a colaboração entre professores, e as respetivas escolas, com recurso às tecnologias da informação e comunicação, o projeto *eTwinning* permite desenvolver a dimensão europeia na educação, projetando as escolas intervenientes internacionalmente. O projeto *eTwinning* “*Digital Bookmark Exchange celebrating Shakespeare*” foi uma das ações dinamizadas no meu agrupamento. O projeto foi desenvolvido com uma turma de alunos do 9º Ano. Após a pesquisa de citações de obras de Shakespeare, os alunos criaram marcadores de livros em ferramenta digital (Canva) publicados no

livro digital das escolas parceiras (Espanha, Itália, Polónia e Portugal). Este projeto serviu de motivação para a estratégia de ação seguinte: a leitura e análise de uma das peças de teatro de Shakespeare, uma versão de *Romeo and Juliet*, para alunos de 9º Ano. O uso das obras de leitura extensiva é uma estratégia de ação frequente há já algumas décadas na nossa escola e tenho privilegiado algumas das adaptações de peças de teatro do bardo de Stratford-Upon-Avon.

Como professores, devemos conseguir estar fora da tecnologia e preparar os nossos alunos para esses momentos em *off*, tão necessários para fazer outras leituras da realidade e construir e consolidar o nosso pensamento crítico. De modo a consolidar estes momentos offline, tenho vindo desenvolver uma atividade de escrita e reflexão, o projeto *Resilience Journals*. Este projeto promotor da leitura e da escrita criativa, em verso e em prosa em língua inglesa, tem como objetivos a melhoria da aprendizagem dos alunos, refletindo sobre o erro, e o ajuste das práticas de ensino e aprendizagem.

Sendo a leitura uma ferramenta de excelência para a aquisição de múltiplas literacias, decidi alargar o meu plano de ação, no âmbito do projeto "Social Media Literacy For Change", integrando a leitura do conto *Blackout*, de John Rocco (2012), junto dos alunos do 1º ciclo. Numa noite de verão, durante um apagão, os elementos de uma família relembram como é positivo dedicar tempo aos que nos estão mais próximos e dar algum descanso à tecnologia. Os alunos conseguiram captar a mensagem e, a título de exemplo, registo aqui algumas das suas opiniões:

- “eu gostei da história porque fala de quando a família está junta e feliz”;
- “...hoje em dia a tecnologia parece mais importante do que a família. Dá-nos uma lição de vida”;
- “eu gostei da história por causa dos momentos em família”.

3. CONCLUSÃO

De acordo com Daniel Sampaio, “as famílias de hoje terão de responder aos desafios colocados pelos filhos adolescentes, através da utilização partilhada das novas tecnologias (Sampaio, 2018, p. 209). O mesmo autor refere que “os pais devem valorizar cada vez mais os momentos em que estão a rir, a conversar ou a passear com os filhos” (Sampaio, 2018, p.

211), podendo, nestes momentos de comunicação saudável, elevar a leitura como suporte para a aprendizagem ao longo da vida e como ferramenta para distinguir o mundo real do mundo virtual.

Os momentos em família devem ser cada vez mais valorizados, no sentido de promover uma comunicação saudável (Sampaio, 2018, p.211), elevando a leitura como suporte para a aprendizagem ao longo da vida e como ferramenta para distinguir o mundo real do mundo virtual.

Como sugestão de leitura para a promoção de diversas literacias, apresento a história de *É um Livro*, de Lane Smith (2011). Na minha opinião, esta é uma história que se deve tornar viral em sala de aula, pois, um livro não precisa de bateria ou de palavra-passe. Um livro não precisa de rato, não tem Wi-Fi, mas “envia” mensagens. “É um livro”.

REFERÊNCIAS

- Direção-Geral de Educação. (2013). *Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória*. S/L: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Média para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. S/L: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Rocco, J. (2012). *Blackout*. Nova Iorque: Hyperion Books.
- Sampaio, D. (2018). *Do Telemóvel para o Mundo, Pais e Adolescentes no tempo da internet*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Smith, L. (2011). *É um Livro*. Lisboa: Editorial Presença.

Citação:

Silva, M. de F. (2019). *Blackout, uma estratégia para tornar a leitura viral antes de estarmos online*. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 437-442). Braga: CECS.

TRIBUTO A VÍTOR REIA-BAPTISTA

MANUEL PINTO

mpinto@ics.uminho.pt

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

VÍTOR REIA-BAPTISTA, 1954-2018

Quando começámos a ouvir falar de Vítor Reia-Baptista, ele defendia, com unhas e dentes, a pedagogia da comunicação. Preferia claramente este modo de designar as interacções entre a Comunicação e a Educação face à designação que, em Portugal, se começava a utilizar mais: educação para os *media*. Para trás estava já o seu período de exílio-estudo na Suécia. Conta o seu amigo Carlos Reis:

Ainda andamos em conjunto em Engenharia no Técnico, mas em 1972 o meu amigo decidiu sair para a Suécia, num dia de agosto em que começou a pedir boleia na Rotunda do Relógio e, de boleia em boleia chegou à Suécia, onde pediu exílio às autoridades. Não esquecer que estávamos em plena guerra colonial (...). Ainda estive com ele em Lund, em setembro de 1973, a ver no que dava, mas, como não tinha risco de incorporação militar, regresssei e o Vítor ficou, voltando em 1975¹.

E voltou, claro, por causa da Revolução de Abril. O seu espírito democrático marcou-o desde cedo. Falando de si, dizia que tinha estado, de facto no 1.º ano de Engenharia, descrevendo deste modo a experiência: “só fiz computadores (que se chamavam Fortran IV), greves (todas com distinção) e mais algumas atividades associativas, tais como exhibir o Couraçado Potemkine, a Súbita Riqueza dos Camponeses de Kombach e as Cenas de Caça da Baixa-Baviera”².

Voltou formado em Comunicação e Cinema e foi trabalhar para a Universidade do Algarve, que então dava os primeiros passos, iniciando uma carreira académica de reconhecido mérito, centrada em áreas de

¹ Cf <https://sulesueste.blogspot.com/2018/08/a-morte-saiu-rua.html>

² Cf <http://w3.ualg.pt/~vreja/>

conhecimento de que se tornou especialista, reconhecido nacional e internacionalmente, como o cinema e a literacia fílmica.

Buñuel foi um realizador que o "perseguiu" ao longo da vida. O seu mestrado em Artes, feito na Universidade de Lund, em 1987, completou-se com uma tese que se intitulou *A pedagogia herética de Luis Buñuel*. O doutoramento foi feito em Portugal e, aí, Reia-Baptista sintetiza um percurso, abre um campo e desenha um programa, perceptível no título: "a pedagogia dos *media* – a dimensão pedagógica dos *media* na pedagogia da comunicação: o caso do cinema e das linguagens fílmicas". O objetivo desta investigação doutoral expressou-o o autor deste modo:

Tentar identificar e compreender, sobretudo de forma teórica e reflexiva, os mecanismos predominantes de apropriação das mensagens mediáticas, assim como algumas das suas mais importantes dimensões pedagógicas no que respeita à aquisição de diferentes literacias, nomeadamente uma literacia dos *media*.

A partir daí, grande parte do seu percurso académico foi dedicado a conjugar a linguagem cinematográfica com a pedagogia de comunicação". Mas encontramos-lo igualmente na génese e estruturação de projetos de ensino na área das Ciências da Comunicação e na vertente da investigação. Além de diretor do Departamento de Ciências da Comunicação foi igualmente coordenador do Laboratório de Estudos Fílmicos do Grupo de Investigação em Estudos Fílmicos, Artes Visuais e Comunicação do CIAC-Centro de Investigação em Artes e Comunicação.

Esta foi a sua base para voos mais largos: na Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, de que foi membro fundador, começou por fazer parte da primeira Direção; integrou, na sua fase inicial, a comissão de peritos em literacia dos *media* da Comissão Europeia e coordenou as equipas portuguesas que integraram projetos europeus como EUROMEDUC, MEDIAPPRO e EDUCAUNET. Mais recentemente, na qualidade de especialista, foi consultor do projeto europeu sobre literacia fílmica liderado pelo British Film Institute.

A obra escrita de Vítor Reia-Baptista, em grande parte em acesso aberto no repositório da Universidade do Algarve (<https://sapientia.ualg.pt/>), estende-se por várias dezenas de artigos, livros e capítulos de livros e cobre as temáticas que foram também objeto do ensino e da investigação do autor.

Ao longo da vida, o Vítor procurou dialogar com um desafio que o acompanhou e que exprimiu deste modo, numa entrevista à revista digital

espanhola *Aulária* (n. 1, 2015): “continuar lutando pela afirmação dos valores humanistas em todo o debate comunicacional e educativo”. Este lado humano e humanista conheceu-o bem quem com ele trabalhou e privou.

De resto, os horizontes deste companheiro de jornada estavam longe de se circunscrever ao ambiente da academia. Na verdade ele foi um autor de peças de teatro, de um livro bilingue para crianças (*As aventuras do Zé Pilé*), repórter episódico de rádio, TV e cinema, animador de cineclube, apreciador e praticante de jazz, para deixar apenas alguns sinais de uma figura polifacetada e versátil.

Deixou-nos quando tantos de nós tanto esperávamos do seu saber e experiência. Deixa laços espalhados por muitos sítios. Deixa-nos um contributo relevante para as Ciências da Comunicação e a literacia relacionada com os *media* e, muito particularmente, a literacia fílmica. Reconhecemos e agradecemos o seu valor, sentindo a falta que nos faz.

O vídeo produzido pelo GILM e emitido no Tributo a Vítor Reia-Baptista por altura do "V Congresso Literacia, *Media* e Cidadania" encontra-se disponível no link: <https://youtu.be/-RgRImjYUTg>

Citação:

Pinto, M. (2019). Vítor Reia Baptista, 1954-2018. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 444-446). Braga: CECS.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente:

Sara Pereira
Universidade do Minho/CECS

Lídia Marôpo
Instituto Politécnico de Setúbal

Adelino Gomes
Jornalista e ex-Provedor do Ouvinte

Luís Pereira
Coventry University, UK

Ana Jorge
Universidade Católica Portuguesa

Manuel Pinto
Universidade do Minho/CECS

Armanda Matos
FPCE da Universidade de Coimbra

Maria Emília Brederode Santos
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Carlos Camponez
Universidade de Coimbra

Maria José Brites
Universidade Lusófona do Porto e
CICANT

Conceição Costa
Universidade Lusófona

Nelson Zagalo
Universidade de Aveiro

Conceição Lopes
Universidade de Aveiro

Paula Lopes
Universidade Autónoma de Lisboa

Cristina Ponte
FCSH da Universidade Nova de Lisboa

Pedro Jorge Braumann
RTP e Escola Superior de Comunicação Social

Eduardo Jorge Madureira
Perito em Educação para os *Media*

Rita Espanha
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Elsa Mendes
Plano Nacional do Cinema

Inês Amaral
Universidade de Coimbra

Teresa Calçada
Comissária do Plano Nacional de Leitura

João Carlos Correia
Universidade da Beira Interior

Vítor Tomé
Universidade Autónoma de Lisboa

Joaquim Fidalgo
Universidade do Minho/CECS

José Azevedo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto