

Media & Jornalismo

Imprensa da Universidade de Coimbra | Coimbra University Press

N.º 27, Vol. 15, N.º 2 - 2015

EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA NA ERA DIGITAL



Media&Jornalismo

revista do centro de investigação media e jornalismo

EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA NA ERA DIGITAL

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

ANA JORGE / MARIA JOSÉ BRITES / SÍLVIO CORREIA SANTOS

N.º 27, Vol. 15, N.º 2 – 2015

CIMJ Centro de Investigação Media e Jornalismo

MEDIA&JORNALISMO
UMA REVISTA DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO MEDIA E JORNALISMO

N.º 27, VOL.º 15, N.º 2 – 2015

EDIÇÃO:

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RUA DA ILHA, 1
3000-214 COIMBRA
PORTUGAL

PERIODICIDADE

SEMESTRAL

ISSN

1645-5681

ISSN DIGITAL:

2183-5462

DOI:

[HTTP://DX.DOI.ORG/10.14195/2183-5462_27](http://dx.doi.org/10.14195/2183-5462_27)

DEPÓSITO LEGAL

186314/02

Nº DE REGISTO ERC

124296

DIRECÇÃO EDITORIAL

ESTRELA SERRANO
FRANCISCO RUI CADIMA
MARISA TORRES DA SILVA

CAPA

MICKAEL SILVA. FOTO DE MARC CHOUINARD [PUBLIC DOMAIN]

PAGINAÇÃO

BOOKPAPER

IMPRESSÃO

WWW.ARTIPOL.NET

ÍNDICE

EDITORIAL	5
APRESENTAÇÃO Ana Jorge, Maria José Brites e Sílvio Correia Santos	7
RESUMOS / ABSTRACTS	15
ARTIGOS	
LITERACIA(S) DIGITAL(AIS): DEFINIÇÕES, PERSPETIVAS E DESAFIOS Rita Santos, José Azevedo e Luís Pedro	27
AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS Paula Lopes	45
DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ESTUDO DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS NOTÍCIAS: O RECURSO A METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA DINAMIZAÇÃO DE GRUPOS DE FOCO Patrícia Silveira	71
REDES SOCIAIS: PERCEÇÕES DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTE FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL POR PARTE DE JOVENS, SEUS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROFESSORES Vítor Tomé	87
O RÁDIO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LINGUAGEM RADIOFÔNICA NO ESTUDO DAS ARTES Roseane Andrelo e Lígia Carvalho de Almeida	107
RUBRICAS HUMORÍSTICAS DAS RÁDIOS PORTUGUESAS COM DESCONSTRUÇÃO DA ACTUALIDADE Luís Pereira e Fábio Ribeiro	125
RECENSÃO DE GRIZZLE, A., MOORE, P., DEZUANNI, M., ASTHANA, S., WILSON, C., BANDA, F., ONUMAH, C. (2013). MEDIA AND INFORMATION LITERACY: POLICY & STRATEGY GUIDELINES, DE UNESCO: PARIS Clarisse Pessôa	143

RECENSÃO DE LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M., EDS. (2013).
A NEW LITERACIES READER – EDUCATIONAL PERSPECTIVES.
NOVA IORQUE: PETER LANG | Mariana Guerreiro 147

RECENSÃO DE LEE, E. (2005). HOW INTERNET RADIO CAN
CHANGE THE WORLD: AN ACTIVIST’S HANDBOOK.
NOVA IORQUE: IUNIVERSE, INC | Fábio Ribeiro 151

EDITORIAL

O número 27 da revista *Media & Jornalismo* representa o culminar do projeto de investigação RadioActive Europe, financiado em 2013 e 2014 pela Comissão Europeia, ao abrigo do programa Aprendizagem ao Longo da Vida e acolhido no Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ). Com uma equipa que reúne investigadores de diversas universidades, este projeto que, mais do que de investigação, é de “investigação-ação”, não terminou com o fim do financiamento europeu, já que recebeu, em finais de 2014, o Prémio Inclusão e Literacia Digital da Rede TIC e Sociedade (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) para a expansão em Portugal da sua intervenção por mais centros comunitários que trabalham com crianças e jovens em risco de exclusão-

Os artigos que em seguida se apresentam dão corpo à reflexão que se aprofundou neste terreno da educação para os media. Trabalhando o projeto com uma rádio educativa *online*, a *RadioActive101*, feita por crianças e jovens, promove-se assim sob a égide da *Media & Jornalismo* um debate sobre a educação para os media numa era digital. Com a edição de Ana Jorge, Maria José Brites e Sílvio Correia Santos, o número conta com contributos que se debruçam sobre os conceitos e teorias, bem como abordagens metodológicas sobre a literacia dos media e digital; sobre a relação dos mais novos com as tecnologias e media digitais, em contextos escolares e não escolares, em termos de perceções e competências, mas também com as notícias ou sátiras através dos media tradicionais.

A Direção

APRESENTAÇÃO

Educação para os Media na Era Digital

ANA JORGE, CIMJ, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, FCT¹

MARIA JOSÉ BRITES, CECS/UMINHO², CIMJ E ULP

SÍLVIO CORREIA SANTOS, CIMJ, CEIS20, UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O tema da educação para os media atrai um número crescente de investigadores a nível nacional e internacional, tanto da área da comunicação como da educação. Um relatório da European Science Foundation (Álvares *et al.*, 2014), elaborado para definir agendas de pesquisa dos estudos dos media na Europa, colocava a literacia dos media em foco para a próxima década, entre os principais desafios que se colocam aos estudos dos media. Com efeito, a educação para os media tem merecido uma atenção crescente, não só academicamente, mas também de entidades políticas e decisórias, acompanhando as exigências da evolução dos media cada vez mais convergentes e individualizados.

A atualidade da reflexão promovida com este número especial da revista *Media & Jornalismo* reforça-se assim – cremos – com a ligação ao campo da educação para os media em Portugal, onde significativos avanços se têm registado, em parte por pressão das entidades europeias e internacionais como a UNESCO, em parte por colaboração da própria academia (Jorge *et al.*, 2014; Costa *et al.*, 2014; Ponte e Jorge, 2010). A publicação do Referencial de Educação para os Media em 2014 (Pereira *et al.*, 2014) sinaliza precisamente um avanço no que diz respeito ao enquadramento desta temática nos ambientes educativos em contexto formal; enquanto as iniciativas de educação não-formais estão mais dispersas e deixadas sobretudo à iniciativa das entidades promotoras, que advêm dos sectores público, privado e civil. Com efeito, diversas associações, projetos e empresas (incluindo do setor dos media), frequentemente em articulação com a escola, têm promovido projetos focados em temáticas ou âmbitos diferentes no quadro da literacia mediática, como a informação, a publicidade, ou a internet. Por exemplo, o *Media Smart*, da Associação Portuguesa de Anunciantes, foca-se na literacia da publicidade, e conta com uma parceria com o Ministério de Educação e Ciência; enquanto o *MediaLab*, projeto apoiado pelo *Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias*, se concentra na literacia das notícias e recebe nos espaços dos jornais grupos provenientes de escolas.

Este número especial da revista *Media & Jornalismo*, dedicado ao tema da Educação para os Media na Era digital, procura assim acompanhar e aprofundar essa temática no âmbito dos estudos dos media e do jornalismo em Portugal, com

1 Bolsa individual de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência: SFRH/BPD/85311/2012), com título “Culturas de media e consumos infanto-juvenis”.

2 Bolsa individual de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência: SFRH/BPD/92204/2013), com título “AN-Lite: Audiences, News and Literacy”.

uma aproximação à área da educação. Além disso, fá-lo a partir dessa posição de investigação-ação que caracterizou a experiência do projeto *RadioActive Europe: Promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media* (<http://pt.radioactive101.eu>), financiado pela Comissão Europeia através do Programa Lifelong Learning (531 245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP) entre 2013 e 2014.

Em Portugal, o RadioActive foi implementado em 2013 e 2014 em quatro projetos apoiados pelo Escolhas, um programa governamental de apoio à coesão social, no terreno desde 2001³. O RadioActive Europe foi distinguido pela Rede TIC e Sociedade (da Fundação para a Ciência e a Tecnologia) com o Prémio Inclusão e Literacia Digital⁴ para, em 2015, prosseguir a expansão e aprofundamento da sua experiência, estendendo-se a seis novos centros.

O projeto RadioActive explora as potencialidades da rádio *online* para a capacitação e inclusão de jovens em ambientes de risco de exclusão e em cenários informais. Acredita-se que o envolvimento na produção da rádio em ambiente digital, como acontece com outros programas de produção mediática, consegue resultados eficazes para educar os participantes para a utilização consciente, crítica e criativa dos media (Chávez e Soep, 2005; Goodman, 2003). Neste projeto de investigação-ação participativa, os meios da rádio e da internet conjugam-se para fomentar novos horizontes de cidadania, de diálogo e de aprendizagem em ambientes fora da escola, como aquele que é oferecido pelos centros comunitários de apoio a crianças e jovens apoiados pelo programa Escolhas. Utilizando metodologias participativas, o RadioActive testou as suas potencialidades para os processos de aprendizagem e de identificação positiva dos indivíduos envolvidos com os projetos, no quadro de objetivos mais gerais de inclusão e promoção de autonomia (Brites *et al.*, 2014a; Brites *et al.*, 2014b; Brites *et al.*, 2014c; Santos *et al.*, 2015; Brites *et al.*, 2015).

A investigação-ação: Educação, inclusão e ambientes não-formais

A área dos estudos sobre a educação para os media e da literacia mediática constitui um campo particular, já que “é um dos poucos (...) em que os académicos dos media produzem conhecimento que se destina diretamente a intervir, por oposição a análises mais abstratas e menos práticas que habitualmente produzimos” (Teurlings, 2010, p. 359). O projeto RadioActive é especialmente devedor desta perspetiva, ao reclamar-se como inspirado na filosofia pedagógica de Paulo Freire (1977) e na investigação-ação participativa, que contraria precisamente a exclusão resultante da educação formal de jovens (Cannella, 2008). Esta perspetiva implica uma dialética entre o saber e a ação que Freire sublinha (1977). não só no sentido

3 “O Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, IP, cuja missão é promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.” (in <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>, acesso a 31-Mar-2015).

4 A Rede TIC e Sociedade, que funciona no âmbito da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tem como missão combater a info-exclusão e a iliteracia digital (<http://ticsociedade.pt/>).

do aprofundamento da ação pela reflexão, mas também pela compreensão dos contextos em que a ação se insere.

O diálogo internacional que Portugal tem desenvolvido em torno da educação para os media tem estabelecido ligações com a Europa e com o Brasil, sobretudo, com agendas focadas na inclusão e capacitação dos cidadãos, especialmente crianças e jovens, para a participação na vida social (Carlsson *et al.*, 2008). Com efeito, considera-se, numa linha atual que encara os media no âmago da vida quotidiana, que a inclusão e o empoderamento para o uso dos meios de comunicação pelos cidadãos são acompanhados pela necessidade do incremento da literacia cívica. Esta implica o envolvimento de diversos atores, desde os jovens, passando pelos pais e escola, até aos diversos *stakeholders* implicados na área (Brites, 2015).

Neste âmbito, com a tónica política colocada na aprendizagem ao longo da vida, os últimos anos têm vindo a ilustrar uma atenção cada vez maior para os contextos de aprendizagem não-formal, como potenciadores de metodologias com eficácia nos processos de aprendizagem, até porque as instituições educativas são mais lentas a responder às mudanças nos media (Jenkins, 2009, p. xiii). Nos ambientes informais e não-formais, as novas literacias envolvem uma dinâmica mais comunitária e social, participativa e colaborativa, do que a que é possibilitada em sala de aula, focada nas competências técnicas e analíticas, afirma Jenkins (2009).

Mais ainda, os media especificamente figuram nesse quadro como ferramentas que potenciam o envolvimento – muito em especial quando está envolvida a dimensão de produção de media –, a aquisição e reforço de competências específicas (tecnológicas, linguísticas, etc). mas também a meta-aprendizagem (Sefton-Green, 2013; Stephenson *et al.*, 2011; Drotner *et al.*, 2008).

A necessidade de uma conjugação eficaz e frutífera entre contextos formais, informais e não-formais de aprendizagem sobre os media tem-se revelado urgente face à ascensão e predomínio dos media e tecnologias digitais. “Quer na escola ou em contextos informais, a juventude precisa de oportunidades para desenvolver as capacidades e conhecimento para se envolver com a tecnologia contemporânea de forma efetiva e significativa”, reclama danah boyd (2014, p. 177). No entanto, como a mesma autora denuncia:

“a maioria dos cenários educativos formais não prioriza a competência digital, em parte por presumir que os adolescentes compreendem nativamente qualquer coisa ligada a tecnologia e em parte porque as avaliações educativas existentes não exigem esta priorização” (2014, p. 180).

Na área digital, de resto, na última década registou-se um enorme avanço ao nível da inclusão das gerações mais novas em Portugal, através de programas de incentivo governamental de grande abrangência – o e-Escolas e e-Escolinhas, permitindo acesso a computadores portáteis para uso educativo (Pereira, 2013). Contudo, também em Portugal o investimento ao nível das infraestruturas e equipamentos não encontrou paralelo ao nível do reforço das competências na educação formal (Pereira, 2013).

Na verdade, em torno dos media digitais e das mudanças que estes vieram trazer ao panorama mediático em geral agitam-se atualmente discursos contraditórios,

quer de excessivo entusiasmo quer de extremo pessimismo, sobre o impacto nas vidas dos seus utilizadores, particularmente sobre os mais novos. Esses discursos extremados relevam, uns e outros, de um determinismo tecnológico, uma crença exacerbada nas possibilidades de os media, por si sós, terem a capacidade de alterar os cursos de vida dos que os utilizam (Buckingham, 2008). Parte do discurso otimista sobre o impacto dos media digitais manifesta-se nas expressões de ‘nativos digitais’, cunhada por Marc Prensky (2001), ou de ‘geração digital’, ou ‘geração net’, como apelidada por Don Tapscott (1998). Estas expressões pressupõem que as competências digitais são inatas ou desenvolvidas naturalmente em contextos informais e de autoaprendizagem, o que parece dispensar a necessidade de investimento em educação formal para as mesmas. A perspectiva pessimista, pelo contrário, envolve, numa aceção, um discurso moralmente carregado em que se teme que as tecnologias dos media façam ‘perder a inocência’ dos que as usam, vendo os media no centro das mudanças negativas que fazem parte dos processos de evolução; ou – por outro lado – a ideia de que a tecnologia não é capaz de alterar absolutamente nada acerca das condicionantes sociais, culturais ou económicas em que os indivíduos vivem.

Assim, numa perspectiva tecnodeterminista, “a tecnologia parece emergir de um processo neutro de pesquisa e desenvolvimento científico, e não da interação de forças sociais, económicas e políticas complexas” (Buckingham, 2008, p. 11). O problema dessas conceções é que as causas e a complexidade das desigualdades são mascaradas e incompreendidas, sem capacidade de actuar sobre elas. A ideia de ‘nativos digitais’, diz boyd, “oculta a distribuição desigual de competências tecnológicas e literacia mediática entre a população jovem, apresentando um retrato desadequado dos jovens como uniformemente preparados para a era digital e ignorando o nível presumido de privilégio exigido para ser ‘nativo’” (2014, pp. 179-180). Não só a geração ou idade é característica suficiente para explicar o nível de competências para usar os media digitais, como há diferenças sociais, culturais, económicas ou até de género que é necessário ter em conta. Por outras palavras, a discussão sobre o *digital divide*, a divisão digital, não se situa apenas ao nível do acesso à tecnologia, que será apenas um primeiro nível, mas também ao nível das competências e usos, que constituem um segundo nível. Como relembram os autores, enquanto no primeiro nível se podem gerar diferenças mais simples e temporárias, os efeitos dessas diferenças no segundo nível podem ser estruturais, quer dizer, mais profundas e duradouras em termos de desigualdade social e de informação (van Dijk e van Deursen, 2014, p. 139).

Torna-se, assim, importante, por um lado, “evitar as desvantagens tanto da tecnofobia e tecnofilia quando se trata de avaliar as potencialidades dos novos media em processos de aprendizagem formal bem como em informais por parte de crianças e jovens” (Sørensen, 2001, p. 54). Por outro lado, é fundamental compreender os fatores que influenciam as diferenças na aquisição e mobilização de competências de uso e produção dos media, produzindo diagnósticos que possam informar políticas.

Nesse ponto, a avaliação de competências mediáticas, e dos esforços de educação para os media, constitui uma área ainda à procura de estabilidade, como explora o artigo assinado por Paula Lopes neste número. Nesse domínio, as abordagens

mais utilizadas passam por questionários com autoavaliação de competências, que resultam ou numa sobre- ou numa subavaliação dos níveis de competências; e também por testes de desempenho, em ambientes controlados mas artificiais (van Dijk e van Deursen, 2014). Em Portugal, um estudo piloto feito com jovens no final do ensino obrigatório foi realizado em 2014, seguindo a segunda abordagem e procurando captar os níveis de literacia de vários tipos de media (Pereira *et al.*, 2015).

Apesar de haver um consenso sobre a sua necessidade e relevância, estas avaliações confrontam-se com a dificuldade de medir competências não só técnicas e operacionais, mas também críticas e fundamentais, e tanto mais assim quando se movem para terrenos que envolvem os níveis formal, informal e não-formal de aprendizagem. Outras abordagens, mais qualitativas e do foro etnográfico, procuram captar a literacia “como uma prática social e não como um conjunto de competências autónomas” (Skaar in Drotner *et al.*, 2008). Estas abordagens procuram igualmente dar conta das ‘vidas de aprendizagem’ da ‘juventude digital’, em que a separação entre formal e informal é artificial (Erstad, 2012).

Apresentação do número

Os artigos reunidos neste número aprofundam algumas das questões que aqui levantamos. O número especial abre com o artigo assinado por Rita Santos, José Azevedo e Luís Pedro, com um debate conceptual em torno das literacias digitais. Paula Lopes, como já foi referido, e também Patrícia Silveira, abordam questões relativas às metodologias para ganhar conhecimento sobre literacia entre indivíduos mais novos ou mais velhos, e as formas em que os media atuam no processo de gerar conhecimento sobre o mundo. Já Vítor Tomé apresenta os resultados do seu estudo com jovens, famílias e professores e as suas perceções de aprendizagem relativamente às redes sociais. O ambiente da escola é particularmente focado por Roseane Andrelo e Lígia Almeida, no seu artigo sobre o uso educativo do rádio no contexto brasileiro. Luís Pereira e Fábio Ribeiro trazem para a reflexão o tema das rubricas humorísticas nas rádios portuguesas e a sua relação com a informação de atualidade, a partir de uma análise da oferta mediática e das perceções de ouvintes. O número fecha com um conjunto de recensões que dão conta de obras com particular relevância e atualidade na área da educação para os media e do meio radiofónico.

Agradecimentos

Os editores agradecem o apoio do Prémio Inclusão e Literacia Digital da Rede TIC e Sociedade.

Referências

- boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven; Londres: Yale University Press.
- Brites, M. J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: Livros LabCom. <http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/128>

- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Navio, C. (2014a). Problematizar para intervir: rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. *Observatório (OBS)*, 8(1), 145-169.
- Brites, M. J., Jorge, A. & Santos, S. C. (2014b). RadioActive: um projeto europeu de rádio online. In Eleá, I. (Ed.), *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha (Yearbook 2014)*(181-186). Nordicom: University of Gothenburg.
- Brites, M. J., Ravenscroft, A., Dellow, J., Rainey, C., Jorge, A., Santos, S. C., Rees, A., Auwärter, A., Catalão, D., Balica, M. & F. Camilleri, A. (2014c). *Radioactive101 Practices*. Lisboa: Centro de Investigação Media e Jornalismo. Disponível em <http://pt.radioactive101.eu/2014/12/22/radioactive101-practices/>
- Brites, M. J., Jorge, A. & Santos, S. C. (Eds.) (2015). *Metodologias Participativas: Os media e a educação*. Covilhã: LabCom Books. <http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/139>
- Buckingham, D. (Ed.) (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chávez, V. & Soep, E. (2005). Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality. *Harvard Educational Review*, 75, 409-434.
- Costa, C., Jorge, A. & Pereira, L. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)*. Paris: ANR Translit/ COST. Disponível em http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/PORTUGAL_2014.pdf .
- Drotner, K., Jensen, H. S., & Schrøder, K. C. (Eds.) (2008). *Informal Learning and Digital Media*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Ertstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38, 25-43.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media: a critical guide to literacy, video production and social change*. Nova Iorque; Londres: Teachers College Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Jorge, A., Pereira, L. & Costa, C. (2014). Práticas de educação para os media em Portugal. Uma visão panorâmica. In Eleá, I. (Ed.). *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha (Yearbook 2014)*(167-172). Gotemburgo: NORDICOM.
- Pereira, L. (2013). *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- 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*. Ministério da Educação e Ciência, Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/1822/30320>
- Ponte, C. & Jorge, A. (2010). Media Education in Portugal: a building site. *Journal of Media Literacy*, 57(1-2), 56-61.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.

- Santos, S., Brites, M. J., Jorge, A., Catalão, D. & Navio, C. (2015). Learning for life: A case study on the development of online community radio. *Cuadernos.info*, 36, 111-123.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning at Not-School: A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Dig. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Sørensen, A. S. (2001). Review Article : Media Literacy — A Core Issue in Recent Studies in Youth and New Media. *Young*, 9 (2), 53-58.
- Stephenson, B. H., Rhoten, D., Perkel, D. & Sims, C. (2011). *Digital Media and Technology in Afterschool Programs, Libraries, and Museums*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Teurlings, J. (2010). Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savvy viewers and critical apathy. *European Journal of Cultural Studies*, 13(3), 359-373.
- Van Dijk, J. & van Deursen, A. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

Resumos

Abstracts

Resumos

Abstracts

LITERACIA(S) DIGITAL(AIS): DEFINIÇÕES, PERSPETIVAS E DESAFIOS DIGITAL LITERACY (IES): DEFINITIONS, PERSPECTIVES AND CHALLENGES

RITA SANTOS

RITA.SANTOS@UA.PT
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

JOSÉ AZEVEDO

AZEVEDO@LETRAS.UP.PT
UNIVERSIDADE DO PORTO

LUÍS PEDRO

LPEDRO@UA.PT
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

RESUMO

Este artigo centra-se na discussão dos vários conceitos que são utilizados para designar os conhecimentos, aptidões e atitudes necessários para lidar com as mudanças trazidas pelos meios digitais. O poder integrador que o conceito de literacia digital pode assumir e sugerir leva a que neste texto seja dado especial enfoque à sua análise, abordando-se a sua evolução e as principais perspetivas sobre o seu significado. Pelo facto de a noção de competência digital estar fortemente relacionada com a de literacia digital, esse conceito é também abordado.

O artigo conclui com a apresentação de um conjunto de iniciativas existentes para o desenvolvimento de novas formas de literacias relacionadas com o ambiente digital que caracteriza a Sociedade da Informação atual, reforçando a pertinência destes temas no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia digital, competência digital, novas literacias.

ABSTRACT

This article focuses on the discussion of the various concepts used to describe the knowledge, skills and attitudes that are needed to deal with the changes brought by the digital media environment. Due to the integrative power that the concept of digital literacy can take on and indicate, the authors give special emphasis to its analysis, approaching its evolution and the main perspectives concerning its meaning. Since the concept of digital competence is strongly related to digital literacy, this notion is also addressed.

The final section of the article presents several existing initiatives for the development of new forms of literacies related to today's digital information society, reinforcing the relevance of these issues in the current context.

KEYWORDS

Digital literacy, digital competence, new literacies

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

MEDIA LITERACY ASSESSMENT: METHODOLOGICAL INSTRUMENTS AND THEORETICAL-METHODOLOGICAL OPTIONS

PAULA LOPES

PAULALOPES@NETCABO.PT

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA, CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO
E SOCIEDADE, DA UNIVERSIDADE DO MINHO (CECS-UM)

RESUMO

A avaliação da literacia mediática dos cidadãos e o seu enquadramento em níveis tem estado na ordem do dia. Desde 2007 que a União Europeia (UE) recomenda que, de três em três anos, a Comissão Europeia deva apresentar um relatório sobre os níveis de literacia mediática de todos os estados-membros (UE, 2007). Para responder a esta solicitação, os projetos têm surgido um pouco por toda a Europa, na academia e fora dela. Se parece evidente que o interesse por este domínio de investigação tem crescido nos últimos anos, também é uma evidência que a pesquisa empírica ainda é confusa e insuficiente. Neste texto, desvendamos o processo de operacionalização de um instrumento metodológico concebido e aplicado na investigação “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, desenvolvida, entre 2009 e 2013, no CIES-IUL: uma prova de literacia mediática para avaliação de competências de literacia mediática.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia mediática, competências de literacia mediática, prova de literacia mediática.

ABSTRACT

The evaluation of the media literacy of citizens and the framing in proficiency levels has been on the agenda. Since 2007 that the EU recommends that, every three years, the Commission should present a report on the levels of media literacy of all member states (European Union, 2007). To respond to this request, different projects have emerged all over Europe, in the academy and beyond.

Although interest in this field of research has grown in recent years, it is also evident that empirical research is still poorly grounded and scarce.

In this paper, we describe the operationalization of a methodological instrument designed and applied in the research project “Media literacy and citizenship. Practices and competencies of adults in training in Grande Lisboa”, developed, between 2009 and 2013, in CIES-IUL: a test of media literacy, to assess media literacy skills/competencies.

KEYWORDS

Media literacy, media literacy skills and competencies, media literacy test.

DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ESTUDO DA RELAÇÃO
DAS CRIANÇAS COM AS NOTÍCIAS:
O RECURSO A METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS
NA DINAMIZAÇÃO DE GRUPOS DE FOCO
METHODOLOGICAL CHALLENGES IN THE STUDY
OF CHILDREN'S RELATIONSHIP WITH THE NEWS:
THE USE OF PARTICIPATORY METHODOLOGIES
IN LEADING FOCUS GROUPS

PATRÍCIA SILVEIRA

ANA_DA_SILVEIRA@HOTMAIL.COM

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS),
UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

Este estudo pretende apresentar a opção e o procedimento metodológico de uma tese de doutoramento em curso, que tem como objeto de estudo as crianças e as suas representações sobre a atualidade e o mundo. Partindo de um referencial teórico que se apoia na sociologia da infância, defendemos a ideia de criança como indivíduo competente e criativo na construção de significados sobre a realidade, e como interveniente do processo investigativo. Em simultâneo, entendemos as notícias como importantes referentes para o modo como a criança conhece o mundo, considerando que é fundamental que esta desenvolva competências de literacia mediática face à informação. Com base nestes pressupostos, damos conta do recurso a metodologias participativas na dinamização de grupos de foco com crianças, com o propósito de as colocar numa relação autónoma e criativa com as notícias, com vista ao desenvolvimento de posturas críticas face aos modos de olhar o mundo propostos pelos media.

PALAVRAS-CHAVE

Crianças, atualidade, literacia para as notícias, direitos de participação, metodologias participativas.

ABSTRACT

This paper intends to present the methodological procedure of an ongoing PhD research, whose study object is the children and their representations about current events and the world. From a theoretical framework that builds on the sociology of childhood, we support the idea of child as competent and creative in the construction of their own meanings about reality and as subjects of the research process. At the same time, we look at news media as an important reference to the ways children know the world, considering that it is essential that they develop news literacy skills. Based on these assumptions, we use the account to participatory me-

thods in leading focus groups with children, in order to put them in an autonomous and creative relationship with current events and to enable them to adopt a critical stance about the ways of understanding the world proposed by the media.

KEYWORDS

Children, current events, news literacy, participation rights, participatory methods.

REDES SOCIAIS: PERCEÇÕES DE APRENDIZAGEM
EM AMBIENTE FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL
POR PARTE DE JOVENS, SEUS ENCARREGADOS
DE EDUCAÇÃO E SEUS PROFESSORES
ONLINE SOCIAL NETWORKS: PERCEPTIONS OF LEARNING
IN FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL CONTEXTS BY
YOUNGSTERS, THEIR TEACHERS AND ADMINISTRATORS

VITOR TOMÉ

VITOR@RVJ.PT

CIAC – UNIVERSIDADE DO ALGARVE

RESUMO

As redes sociais *online* (RSO) são ferramentas com potencial no desenvolvimento da literacia digital, focada na aquisição de competências técnicas, de análise crítica e de práticas de formação, contextualmente situada em contextos de aprendizagem formal e informal complementares. Apresentamos neste artigo os resultados de uma investigação que visou compreender se há condições para concretizar o potencial das RSO, pelo que inquirimos jovens portugueses (10-16), seus professores e encarregados de educação (EE), a que se seguiram entrevistas de grupos focais e entrevistas semiestruturadas, seguindo o *design* dos métodos mistos. Os professores reconhecem potencial pedagógico às RSO, mas consideram, tal como os alunos e os EE, que a aprendizagem com recurso às RSO ocorre sobretudo no contexto informal, que veem como quase estanque em relação ao formal, não se sentindo preparados para os integrar no caso específico das RSO.

PALAVRAS-CHAVE

Redes sociais *online*, aprendizagem formal, não-formal e informal, jovens, encarregados de educação, professores de 2.º e 3.º Ciclos.

ABSTRACT

Online social networks (OSN) provide potential opportunities to develop digital literacy, which includes the acquisition of technical skills, critical analysis and contextually situated learning practices in complimentary formal and informal contexts. In this article, we present the results of a study about the conditions to fulfill the potential of RSO. We inquired young Portuguese children (ages 10 to 16 years-old), their teachers and administrators, through focus groups and semi-structured interviews, according to the mixed methods research design. Our results indicate that teachers recognize a pedagogical potential to OSN, but consider, as students and administrators do, that learning using the OSN occurs mainly informally outside of the educational setting. Teachers also stated that they don't feel prepared to integrate these tools into the context of their educational curriculum.

KEYWORDS

Online social networks, digital literacy, young people, administrators, compulsory education teachers.

O RÁDIO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LINGUAGEM RADIOFÔNICA NO ESTUDO DAS ARTES

THE RADIO IN EDUCATION: EXPLORING RADIO LANGUAGE IN THE STUDY OF THE ARTS

ROSEANE ANDRELO

ROSEANE.ANDRELO@FAAC.UNESP.BR
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

LÍGIA CARVALHO DE ALMEIDA

LIGIABIA@GMAIL.COM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

RESUMO

A experiência brasileira revela que, apesar da presença do rádio nas escolas básicas, seu potencial é subaproveitado por educadores que não detêm conhecimento aprofundado sobre a estrutura de sua linguagem, composta por palavra, músicas, efeitos sonoros e silêncio, sobretudo no que diz respeito a três aspectos centrais: a oralidade, a interatividade e a mídia-educação. Assim, com base no conhecimento empírico das autoras e em literatura especializada, analisa-se o potencial da linguagem radiofônica, considerada o alicerce para o uso educativo do rádio, tanto em suporte analógico quanto em digital. Contando com apoio de ambiente virtual, delineia-se uma proposta para o ensino de artes, alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que solicitam o despertar da sensibilidade, da criatividade e o enfoque da diversidade de manifestações artísticas e culturais nas escolas básicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Rádio, mídia-educação, linguagem radiofônica, oralidade, interatividade.

ABSTRACT

The Brazilian experience shows that, despite the presence of radio in elementary schools, the potential for education of this medium is under-utilized by educators who do not hold in-depth knowledge about the structure of the language of the radio (which consists of words, music, sound effects and silence), especially in three central aspects: orality, interactivity and media education. Thus, based on empirical knowledge of the authors and in specialized literature, the potential of radio language is analyzed, due to the fact that this language is considered the foundation for the educational use of radio, both in analog and in digital supports. Aiming to awake the sensitivity and the creativity in primary schools' students and focusing on the promotion of their artistic and cultural diversity, we present a proposal for arts education in line with the National Curriculum's Parameters, to be developed with the aid of virtual media.

KEYWORDS

Radio, media education, radio language, orality, interactivity.

RUBRICAS HUMORÍSTICAS DAS RÁDIOS PORTUGUESAS COMO DESCONSTRUÇÃO DA ATUALIDADE PARODY IN PORTUGUESE RADIO AS A DECONSTRUCTION OF THE NEWS

LUÍS PEREIRA

LUIS.PEREIRA@COVENTRY.AC.UK
UNIVERSIDADE DE COVENTRY

FÁBIO RIBEIRO

FABIOFONSECARIBEIRO@GMAIL.COM
UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

A paródia é uma forma de desconstruir a realidade e pode muito bem contribuir para manter as pessoas informadas – sendo esta dimensão informativa uma parte relevante da Educação para os *Media*. A programação das manhãs da rádio em Portugal apresenta diversos espaços humorísticos. Com esta investigação exploratória pretende-se fazer uma recolha de todos os programas satíricos de curta duração das principais rádios portuguesas para compreender se esses programas têm como tópico a atualidade informativa. Para além da análise de cerca de 50 programas de carácter humorístico, este trabalho inclui ainda dados sobre a percepção de mais de uma centena de ouvintes relativamente à rádio e ao humor. Uma das sugestões dos ouvintes inquiridos é precisamente que os programas satíricos versem mais sobre as temáticas da atualidade política e social.

PALAVRAS-CHAVE

Rádio, humor, educação para os *media*, atualidade.

ABSTRACT

Parody is a way to deconstruct reality and may well contribute to keeping people informed, which should be considered a relevant dimension of Media Education. The morning slots in Portuguese radio stations have begun to include satirical programmes. This exploratory research aims to collect all the short duration satirical programmes of the main Portuguese radio broadcasters in order to understand whether these elements satirise ordinary life or political events. In addition to analysing about 50 satirical programmes, this paper also includes the views of around one hundred people on humour and radio. One of the suggestions of listeners is precisely that satirical programs should emphasise topics on political and social parody.

KEYWORDS

Radio, humour, media education, current affairs.

Artigos

Artigos

LITERACIA(S) DIGITAL(AIS): DEFINIÇÕES, PERSPETIVAS E DESAFIOS

RITA SANTOS

RITA.SANTOS@UA.PT
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

JOSÉ AZEVEDO

AZEVEDO@LETRAS.UPPT
UNIVERSIDADE DO PORTO

LUÍS PEDRO

LPEDRO@UA.PT
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Introdução

Com a propagação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tornou-se necessário que os cidadãos adquirissem um conjunto de competências adicionais às requeridas por tecnologias anteriores. Em particular, a difusão da Internet faz com que seja importante desenvolver um conjunto de competências para uma participação plena na Sociedade da Informação, já que a falta dessas competências pode traduzir-se em desvantagens ou em exclusão (Van Deursen, 2010).

Após vários anos a considerar as competências gerais e digitais como tópicos separados, entrámos numa era na qual as várias competências estão a convergir (Ala-Mutka, 2011). Neste sentido, os autores procuram refletir a variedade de abordagens para referir o conjunto de conhecimentos, aptidões¹ e atitudes necessários para lidar com o ambiente digital e evidenciar como novas configurações e intervenções emergem no campo interdisciplinar das literacias.

Ainda no decorrer desta análise, pretende-se evidenciar que a designação ‘literacia digital’ ou ‘competência digital’ parece ser a que, entre as várias abordagens, menos limitações apresenta como conceito abrangente, integrador de várias outras literacias e conjuntos de aptidões, e a que melhor transmite a ideia do conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que é necessário ter para se ser bem-sucedido na era digital.

Novas formas de literacia

Tal como indicado por Gutiérrez e Tyner (2012, p. 36), “*literacy is a concept that is vibrant and dynamic and constantly evolving*”.

Em “Media Literacy and New Humanism”, Tornero e Varis (2010) analisam o dinamismo do conceito, sintetizando as várias fases de evolução da literacia, concre-

1 Termo utilizado para traduzir *skills*.

tamente a relação entre o período histórico, o contexto comunicativo, competências associadas e consequências socioculturais.

No que se refere ao período histórico recente, os autores indicam que a chegada dos computadores e da comunicação multimídia fez com que fossem necessárias mais aptidões e competências avançadas, sendo assim necessário falar em literacia digital. Quando, nas últimas décadas, as tecnologias digitais se combinaram com tecnologias analógicas, e ambas com as suas linguagens específicas, foram adicionadas e integradas em plataformas multimídia complexas, aconteceu a convergência dos media (Torneró & Varis, 2010). Isto significa que, de uma forma geral, nas sociedades atuais existe uma sobreposição de paradigmas, em que os *mass media*, caracterizados por terem grandes audiências e pela produção e disseminação centralizadas, coexistem com um ambiente digital multimídia caracterizado pela disseminação da informação em rede, interatividade e pelas mensagens multimídia. Assim, para os autores, torna-se parcial e insuficiente falar em literacia digital e deve-se passar a falar em competência e literacia mediática².

Já para Bawden (2001), são vários os conceitos usados simultaneamente para designar novas formas de literacia, entre os quais: *computer literacy*, *information literacy*, *network literacy*, *digital literacy* e *media literacy*. Verifica-se, portanto, que alguns destes conceitos, não sendo recentes, se modificaram para responder às exigências de se viver numa sociedade “marcada” pelo digital. Já Gutiérrez e Tyner (2012) referem os conceitos de *multiliteracies*, *multimedia literacy*, *new media literacy* e *media and information literacy*. Também Renee Hobbs destaca esta diversidade de conceitos interligados e acrescenta que, embora as diferentes designações reflitam referenciais teóricos e valores distintos e importantes, de tradições disciplinares e contextos históricos diferentes, os programas eficazes sobre as “*new media literacies*” revelam muitas semelhanças. Para a autora, a expressão “*digital and media literacy*” é aquela que melhor designa o conjunto de *life skills* que são necessárias para uma plena participação numa sociedade saturada de media e rica em informação (Hobbs, 2010).

Ainda sobre as designações das novas formas de literacias relacionadas com a era do digital, verifica-se que por vezes o contexto digital é tornado explícito (*digital literacy*, *Internet literacy*) mas, em outras situações, esse contexto deve ser entendido implicitamente (*information literacy*, *media literacy*) (Ala-Mutka, 2011). A autora do relatório “*Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*”, desenvolvido no âmbito do projeto europeu “*Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners*” (DIGCOMP)³, refere ainda que, ao discutir um conceito que já tem um significado amplo, por exemplo literacia da informação, e os aspetos adicionais que as ferramentas e processos digitais trazem ao mesmo, facilmente se podem dar

2 Na tradução para português de *media literacy*, são comuns os termos literacia dos media e literacia mediática. O primeiro apresenta a limitação de poder sugerir que estamos a referir-nos essencialmente à capacidade de compreensão crítica das mensagens dos meios de comunicação de massa. A Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Diário da República, 2011) utiliza o conceito literacia mediática e é esta a designação utilizada no âmbito deste artigo.

3 Endereço Web: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP.html> [Acedido a 14 fev., 2015].

diferentes enfoques embora utilizando o mesmo conceito. Por outro lado, se se considerar que cada vez mais tarefas e recursos na sociedade de hoje são suportados por ferramentas e processos digitais, separar o digital do geral torna-se difícil (Ala-Mutka, 2011).

Para Livingstone *et al.* (2005), na literatura acadêmica que abrange os ‘media eletrônicos’, existem dois corpos distintos de investigação: o da literacia mediática e o da literacia da informação. Enquanto tradicionalmente a literacia da informação⁴ enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação e uso ético dessa informação, a literacia mediática⁵, por sua vez, destaca a capacidade de compreender, analisar, avaliar e criar materiais para os media. Ainda segundo os autores, “*meta-phonically, we might say that ‘media literacy’ sees media as a lens through which to view the world and express oneself, while ‘information literacy’ sees information as a tool with which to act on the world*” (Livingstone *et al.*, 2005, p. 12).

Com o objetivo de juntar áreas que tradicionalmente são vistas como sendo distintas e estando separadas, mas que na verdade têm uma ligação próxima, a UNESCO, organização com uma vasta experiência no desenvolvimento da literacia mediática, considerou que se deveria passar a ter um único conceito, “*media and information literacy*” (MIL), que integrasse tanto as ideias da literacia mediática como da literacia da informação⁶. Para esta organização, essa designação refere um conjunto combinado de conhecimentos, aptidões e atitudes que permitem que os cidadãos se envolvam eficazmente com os media e com outros fornecedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e Internet, desenvolvendo o pensamento crítico e competências de aprendizagem ao longo da vida que lhes permitam tornar-se cidadãos ativos.

Pelo que foi apresentado, é possível concluir que as várias aproximações sintetizadas concretizam o que Pinto *et al.* (2011, p. 21) referem, no sentido que:

são vários os autores (...) e as instituições que na última década têm colocado a tónica na literacia que, consoante o domínio, se pode desdobrar em literacia mediática, literacia digital, literacia da publicidade, literacia da imagem, literacia da informação, literacia computacional, entre outras. Este alargamento lexical estará ligado às mudanças trazidas pelos meios digitais e com os desafios que o novo ecossistema vem colocar ao nível da formação dos cidadãos, nomeadamente, ao nível das competências que precisam de desenvolver e de adquirir na nova era digital.

4 O National Forum on Information Literacy (NFIL) define literacia da informação como “the ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate, evaluate, and effectively use that information for the issue or problem at hand”. Informação retirada de <http://infolit.org/about-the-nfil/what-is-the-nfil/> [Acedido a 14 fev., 2015].

5 A comunicação de 2007 da Comissão das Comunidades Europeias “Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital” define literacia mediática 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, 2007b: 3-4).

6 Esta estratégia está explicitamente referida na *site* da UNESCO. Endereço Web: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/> [Acedido a 14 fev., 2015].

Além disso, a análise realizada permite tornar mais evidente que há uma tentativa de utilizar sobretudo os conceitos de literacia mediática, literacia da informação e literacia digital, quer de forma isolada quer combinada, como designação da “grande literacia” para lidar com o ambiente digital que caracteriza a Sociedade da Informação de hoje.

Tradicionalmente, tanto a literacia da informação como a literacia mediática abrangem os domínios digitais e não digitais e, por isso, ambas foram considerando questões não contempladas pela literacia digital. Em todo o caso, muitos dos principais aspetos dessas literacias foram-se revelando pertinentes no domínio digital (logo, para a literacia digital). Considerando que cada vez mais tarefas e recursos na sociedade de hoje são suportados por ferramentas e processos digitais, a diferença entre os domínios digitais e não digitais passará rapidamente a ser obsoleta e, por isso, fará sentido que a literacia digital seja vista como o conceito integrador de literacias prévias ao grande crescimento do contexto digital, daquelas cujo enfoque é o conhecimento técnico e uso de aplicações bem como de outras competências que destacam sobretudo a tendência para o uso de media sociais e participativos e da sua importância para novas formas de comunicação, expressão, viver, aprender e trabalhar.

A emergência do conceito de literacia digital enquanto conceito orientador/conceito de referência

Paul Gilster define o conceito de *digital literacy* no livro com o mesmo nome como:

the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. (...) It is cognition of what you see on the computer screen when you use the networked medium. It places demands upon you that were always present, though less visible, in the analog media of newspaper and TV. At the same time, it conjures up a new set of challenges that require you to approach networked computers without preconceptions. Not only must you acquire the skill of finding things, you must also acquire the ability to use these things in your life (1997, pp. 1-2).

A perspetiva de Gilster sobre a literacia digital, que é ainda frequentemente referida na literatura académica, não envolve, assim, a enumeração de listas de determinadas aptidões, competências ou atitudes que definem o que é ser “*digitally literate*”. O conceito de literacia digital é, portanto, definido de uma forma bastante genérica, como a capacidade de compreender e de utilizar informação de várias fontes digitais, e considerado simplesmente como a literacia na era digital (Bawden, 2008a).

No livro *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, Bawden (2008b) refere que, em grande parte da década que se seguiu à publicação do livro de Gilster, o conceito de literacia digital mereceu pouca atenção comparativamente ao entusiasmo com a literacia da informação, que era definida de uma forma mais “prescritiva” e utilizada como base para muitos programas de formação e tutoriais, particularmente no Ensino Superior. O autor refere ainda que foram feitas algumas tentativas de obter listas específicas de competências a partir do conceito de Gilster.

ter para serem utilizadas em programas de formação mas que estas não ganharam um interesse alargado.

A contínua confusão com a terminologia tornou difícil acompanhar o desenvolvimento e a utilização do conceito de literacia digital. Eshet-Alkalai (2004, p. 94) sugere que “*the indistinct use of the term causes ambiguity, and leads to misunderstanding, misconceptions, and poor communication*” e que há uma especial contradição entre aqueles que consideram que a literacia digital está relacionada, em primeiro lugar, com aptidões técnicas e aqueles que a veem com um enfoque nos aspetos cognitivos e socioemocionais de trabalhar num ambiente digital.

Também Lankshear e Knobel (2008, p. 2) referem que “*the most immediately obvious facts about accounts of digital literacy are that there are many of them and that there are significantly different kinds of concepts on offer*”. Nesse sentido, os autores distinguem definições conceptuais e definições normalizadas operacionais de literacia digital. As definições conceptuais, de que é exemplo a definição apresentada por Gilster, envolvem tipicamente, além de possíveis aptidões específicas, aspetos cognitivos e socioemocionais para atuar num ambiente digital, tais como consciência, compreensão e avaliações reflexivas. As definições normalizadas operacionais, por outro lado, descrevem o que envolve ser “*digitally literate*”, relativamente a tarefas, demonstração de aptidões e desempenho, promovendo estes elementos como um *standard* para uma adoção generalizada. Nesse sentido, as definições operacionais estão mais associadas a uma vertente comercial⁷ (Lankshear & Knobel, 2008; Ala-Mutka, 2011).

Apesar da existência de diferentes abordagens na utilização do termo, Bawden (2008a) considera que, dez anos após o livro de Gilster, o conceito de literacia digital ganhou um interesse renovado. De facto, verifica-se que vários autores, seguindo a abordagem de Gilster, utilizaram e têm vindo a utilizar o conceito “literacia digital” para designar um conceito abrangente.

Um desses autores é Martin (2005) que, no âmbito do projeto DigEuLit⁸, apresenta uma definição de literacia digital em que esta surge de uma forma mais abrangente do que a literacia da informação, ICT *literacy*, etc. e que agrupa estas literacias individuais. Ainda segundo o autor, a literacia digital é uma qualidade que varia consoante as condições de vida do indivíduo e que se modifica e desenvolve ao longo do tempo, uma vez que envolve atitudes e qualidades pessoais, bem como conhecimento e competências. Nesse sentido, Martin apresenta três níveis para o desenvolvimento da literacia digital: *digital competence*, *digital usage*, e *digital transformation* (ver Figura 1).

7 Lankshear e Knobel (2008) apresentam o exemplo do “Internet and Computing Core Certification” (IC³), um programa de formação e certificação que compreende as áreas de “*Computing Fundamentals*”, “*Key Applications*”, e “*Living Online*”. No site do programa é indicado que a certificação IC³ abrange “(...) a broad range of computing knowledge and skills that proves competency in digital literacy”. Informação retirada de http://www.certiport.com/Portal/common/html/library/Sales-Video-Demos/demo_ic3.html [Acedido a 14 fev., 2015].

8 O projeto DigEuLit surgiu como uma resposta a uma *call for actions* em “digital literacy” no contexto do eLearning Programme (2004-2006) da Comissão Europeia.

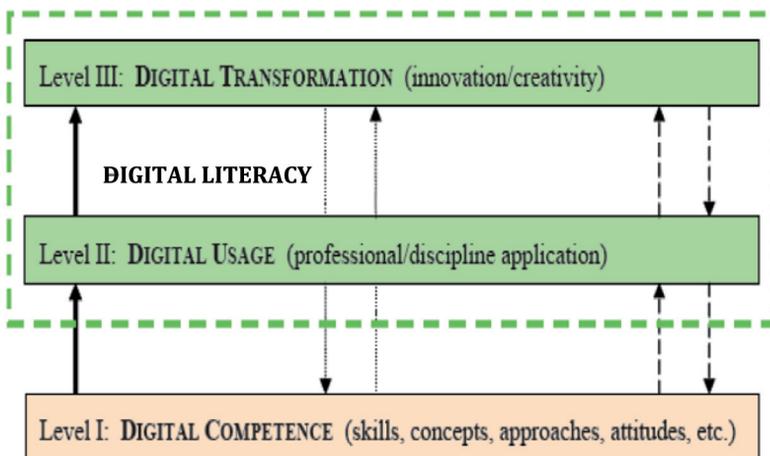


Figura 1 – Níveis da literacia digital
 Fonte: Martin (2006)

Para Martin, a definição apresentada anteriormente implica que apenas se pode falar em literacia digital nos níveis II e III. A *digital competence* (competência digital) é um requisito para e um antecessor da literacia digital, mas que não pode ser descrita como literacia digital (Martin, 2008). Ainda para o autor, embora muitas pessoas '*digitally literate*' possam atingir um nível de transformação, a transformação não é uma condição necessária da literacia digital. Assim, a atividade ao nível de um uso apropriado e informado é suficiente para descrever alguém como '*digitally literate*' (Martin, 2008; Martin & Grudziecki, 2006).

Também Ala-Mutka (2011) apresenta uma imagem em que o conceito de literacia digital surge segundo a visão de Gilster (ver Figura 2), ilustrando também como as definições típicas das várias literacias fazem com que os conceitos se sobreponham.

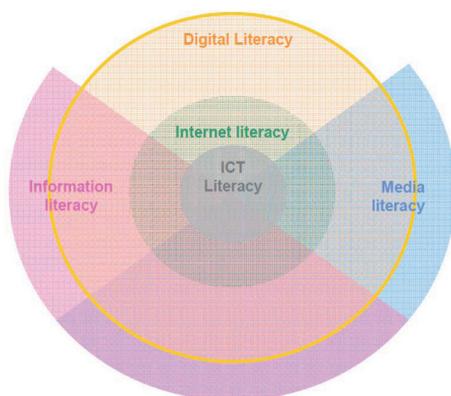


Figura 2 – Mapeamento da literacia digital e de outros conceitos relacionados
 Fonte: Ala-Mutka (2011)

Da figura surge a ideia amplamente aceite que a *ICT literacy* é tipicamente o conceito mais restrito e com enfoque principalmente no conhecimento técnico e utilização de computadores e aplicações de *software*. A *Internet literacy* acrescenta ao conhecimento e aptidões relacionadas com as tecnologias as considerações e a capacidade de trabalhar com sucesso em ambientes em rede.

Ainda segundo a Figura 2, os conceitos de literacia da informação e literacia mediática sobrepõem-se amplamente; no entanto pode ser identificado um enfoque diferente. Por fim, embora não seja apresentada na imagem, Ala-Mutka (2011, p. 30) refere que a literacia como “*a basic concept of understanding information and communicating with culturally agreed symbols and rules*” é fundamental e suporta todas as outras literacias.

Refere-se ainda o modelo com os elementos da literacia digital proposto por Bawden (2008a), resumido na Figura 3 segundo Ala-Mutka (2011)⁹. Este modelo inclui quatro componentes da literacia digital geralmente consensuais: *underpinnings* (fundamentos), *background knowledge* (base de conhecimentos), *central competences* (competências centrais) e *attitudes and perspectives* (atitudes e perspetivas). Ainda segundo Bawden (2008a), estes quatro componentes podem parecer incluir um conjunto de competências e atitudes muito ambicioso para ser “exigido” a alguém. No entanto, o autor considera que este conjunto parece ser o que é necessário para ser bem-sucedido na era digital.

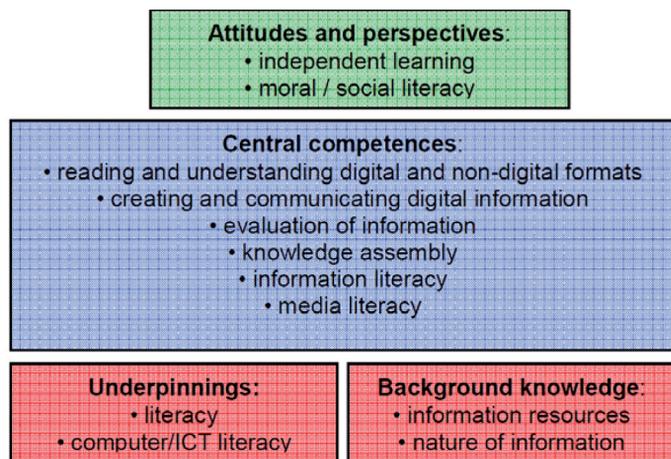


Figura 3 – Elementos da literacia digital segundo Bawden (2008)

Fonte: Ala-Mutka (2011)

Apesar de a revisão efetuada permitir identificar, além destes, outros modelos que utilizam o conceito de literacia digital como sendo abrangente (como o sugerido por Eshet-Alkalai, 2004), não é incomum existirem referências recentes ao conceito de literacia digital num sentido estrito, tal como será visto nas próximas secções.

⁹ Os blocos a vermelho na figura representam “instrumental knowledge and skills”, a azul representam “advanced skills” e a verde “higher level competence and attitudes”.

Esta poderá ser uma das razões para que, frequentemente, se prefira falar em várias literacias que devem coexistir, em vez de utilizar o conceito de literacia digital como englobando várias dessas literacias.

O conceito de competência digital como alternativa ao conceito de literacia digital

Não obstante o termo *literacia*, nomeadamente *literacia digital*, ter uma maior tradição do que o termo isolado *competência*, que surge mais recentemente sobretudo por via da área da educação, constata-se que a designação *competência digital* tem ganho grande destaque como conceito orientador de modelos, recomendações ou mesmo grandes políticas de intervenção.

Para Martin, os conceitos de *literacia digital* e *competência digital* são distintos, indicando que ao passar da competência para a literacia *we take on board the crucial importance of situational embedding. Digital literacy must involve the successful usage of digital competence within life situations*" (Martin, 2008, p. 169).

Outra perspetiva é apresentada num *working paper* da Comissão Europeia (CE), em que a literacia digital é vista como "*skills required to achieve digital competence (...). Digital literacy is underpinned by basic technical use of computers and the Internet*" (2008, p. 4), o que reflete, sobretudo, uma visão instrumental da literacia digital, resumindo-a a *ICT literacy*. Já no relatório realizado no âmbito do Digital Agenda Scoreboard 2011¹⁰ é indicado que "*digital competence can be considered as digital literacy in the broad sense. It encompasses the basic ICT user skills included under the term eSkills, as well as the digital part of Media Literacy*" (Comissão Europeia, 2011). Curiosamente, numa representação visual de conceitos relacionados com competência digital, *e-skills*¹¹ e literacia mediática, a literacia digital surge quer de forma abrangente quer de forma mais restrita, equivalente a "*ICT user skills*".

Já Ferrari (2012, p. 19) justifica a preferência pela designação *competência digital* ao indicar que "*moving towards competence instead of literacies requires taking into account attitudes, which are often left aside in certification and assessment discourses, but which are so intertwined with knowledge and skills to be often difficult to isolate*". Para os autores deste texto, não parece haver, contudo, uma razão forte para distinguir os conceitos de *literacia digital* e *competência digital* já que, como exposto anteriormente, vários modelos sobre a literacia digital têm contemplado não só a questão das mudanças ao nível das dimensões relacionadas com leitura e escrita, característica do discurso sobre a literacia, mas também um novo conjunto de competências, conhecimento e atitudes.

10 O progresso dos objetivos que se pretendem atingir com a Agenda Digital para a Europa (<http://ec.europa.eu/digital-agenda/>) é medido no Digital Agenda Scoreboard. Mais informação em <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/scoreboard> [Acedido a 14 fev., 2015].

11 Conceito adotado, por exemplo, pelo Eurostat nas estatísticas sobre a Sociedade da Informação e pela *Directorate General for Enterprises and Industry* (Direção Geral das Empresas e Indústria). O Fórum Europeu e-Skills adotou em 2004 uma definição do termo "e-skills" que inclui *ICT practitioner skills, ICT user skills* e *e-Business skills*. Endereço Web: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:E-skills> [Acedido a 14 fev., 2015].

A competência digital surge precisamente como uma das competências-chave definidas no Quadro de Referência Europeu sobre Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2007a). Segundo este documento, destinado a decisores políticos, professores, empregadores e aos próprios aprendentes, a competência digital envolve “a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (...) [é] sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (Comissão Europeia, 2007a, p. 7). Nesse documento são também descritos conjuntos de conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais associadas à competência digital.

Tendo por base esta definição, no relatório já referido do *Digital Agenda Scoreboard 2011* (Comissão Europeia, 2011) é proposto um quadro conceptual para a competência digital, estruturado em duas dimensões principais: fatores relativos ao meio e competência individual. A primeira dimensão está relacionada com a disponibilidade das TIC (incluindo computadores, Internet, *smartphones* etc.) e, assim, com o acesso às mesmas. A segunda dimensão, competência individual, inclui: ter aptidões operacionais básicas relacionadas com a utilização do computador e Internet; aplicar de forma ativa esses conhecimentos, por exemplo, em áreas da vida profissional, para aprendizagem (formal ou informal) ou para participação na sociedade; e ter um conjunto de atitudes como um uso crítico e reflexivo, um uso responsável, princípios éticos, um uso confiante e um uso criativo.

Também no âmbito do projeto DIGCOMP já anteriormente referido, Ala-Mutka (2011) sugere um modelo em que são mapeados elementos relativos a conhecimentos, aptidões e atitudes que devem ser considerados na aprendizagem e ensino da competência digital (ver Figura 4).

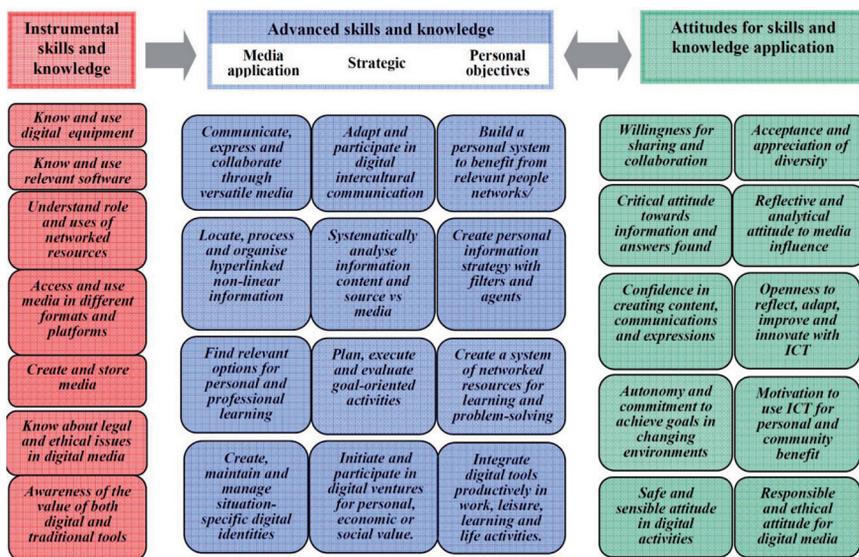


Figura 4 – Conhecimentos, aptidões e atitudes que contribuem para a competência digital
 Fonte: Ala-Mutka (2011)

Este modelo apresenta-se como sendo bastante completo já que, para a elaboração dos blocos integrados, foram analisados elementos das várias literacias que habitualmente se considera estarem relacionadas com competência digital, esquemas como o proposto por Martin (ver Figura 1) e Bawden (ver Figura 3) mas também novos conceitos e abordagens relacionados com as ferramentas e media digitais que estão a emergir e que, tipicamente, destacam a tendência de uso crescente dos media digitais sociais e participativos e a sua importância para novas formas de comunicação, expressão, viver, aprender e trabalhar. Assim, por exemplo, foram consideradas algumas das “competências para o século XXI”¹², definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como “*those skills and competencies young people will be required to have in order to be effective workers and citizens in the knowledge society of the 21st century*” (como referido em Ala-Mutka, 2011, p. 39). Outro dos contributos para construção do modelo vem de Jenkins *et al.* (2006) que defendem que, para além de desenvolverem competências básicas, de pesquisa e de literacia mediática, os jovens devem adquirir, recorrendo ao meio digital, um conjunto de competências sociais e culturais necessárias para se tornarem participantes ativos. Nesse sentido, os autores sugerem um novo conjunto de competências que designam como “*new media literacies*” e que incluem: *play, performance, simulation, appropriation, multitasking, distributed cognition, collective intelligence, judgement, transmedia navigation* e *networking and negotiation* (Jenkins *et al.*, 2006).

Os elementos resultantes da revisão de literatura realizada por Ala-Mutka (2011) foram depois combinados em três grandes grupos¹³: “*instrumental skills and knowledge*”, isto é, as aptidões necessárias para utilizar as ferramentas digitais, considerando a natureza visual, dinâmica e em rede dos meios de comunicação digitais; as “*advanced skills and knowledge*”, que descrevem as três principais áreas que as pessoas devem aprender para aplicar em ambientes digitais; e as “*attitudes for skills and knowledge application*”, que representam formas de pensar e motivações para agir e, portanto, influenciam as atividades das pessoas em ambientes digitais. Dentro de cada grupo, quando possível, os elementos foram organizados de acordo com o aumento da complexidade cognitiva percebida.

Ainda relativamente ao modelo apresentado na Figura 4, Ala-Mutka (2011) considera que nem todas as “*instrumental skills*” são necessariamente simples e cada área das “*advanced skills*” é suportada por aptidões relacionadas com as tecnologias e com o meio, podendo as “*instrumental skills*” ser necessárias para várias *advanced skills* ao mesmo tempo. Assim, por exemplo,

“an understanding of agents, filters and information flows in networked digital media enhances information skills; the ability to create, manipulate and upload digital photos enhances opportunities for creativity; access and skills to use social networking and gaming sites can support participation, learning and social well-being” (Ala-Mutka, 2011, p. 47).

12 As definições são propostas pela Partnership for 21st Century Skills (P21) (Endereço Web: <http://www.p21.org/>) e Assessment and Teaching 21st Century Skills (ATC21S) (Endereço Web: <http://atc21s.org/>) [Acedido a 14 fev., 2015].

13 A divisão nestas três áreas já tinha sido apresentada na Figura 3.

Quanto às “*advanced skills and knowledge*”, é referido que existe uma grande variedade de aptidões e conhecimentos e que nem todas as pessoas precisam de todos, especialmente se a sua utilização de ferramentas digitais e de *media* for limitada.

Iniciativas para o desenvolvimento de literacia(s) digital(ais)

A literacia/competência digital tem sido foco de atenção de diversas iniciativas, nomeadamente ao nível da política Europeia, e por diferentes atores. Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos de grandes ações desenvolvidas ou a decorrer.

A DG INFSO¹⁴ abordou a literacia digital na iniciativa “*Digital Literacy Review*”¹⁵, como parte dos compromissos assumidos pela CE na Declaração de Riga em 2006 e na Comunicação da Info-inclusão em 2007. Num relatório (Comissão Europeia, 2008), são apresentados os resultados da revisão de 470 iniciativas de literacia digital na Europa, direcionadas sobretudo para grupos desfavorecidos que se considerava não estarem a ser capazes de tirar pleno partido da Sociedade da Informação por razões relacionadas com a sua localização geográfica ou contexto socioeconómico. Essas iniciativas foram organizadas em três estádios. No primeiro foram incluídos os programas que tinham como objetivo alargar o acesso, ao proporcionarem infra-estruturas e pontos de acesso, sendo as medidas associadas, genericamente, do tipo “*top-down*” e financiadas a nível nacional (ou regional). Ao segundo estádio foram associadas as iniciativas com enfoque no ensino de aptidões básicas relacionadas com o uso do computador e Internet. Por fim, no terceiro estádio, as iniciativas associadas visam melhorar a qualidade do uso e a participação na Sociedade da Informação. Uma das conclusões do projeto foi que “*most initiatives belong to the first and second stages and the third stage, which focuses on promoting critical thinking, trust, confidence and multiplatform use, is only now starting to develop in most countries*” (Comissão Europeia, 2008, p. 15).

O desenvolvimento de literacia digital tem sido também importante para a EA-CEA¹⁶. No âmbito do “*Lifelong Learning Programme*”, esta tem vindo a suportar projetos que promovem o uso das TIC para melhorar os ambientes e experiências de aprendizagem¹⁷ e, assim, ultrapassar o “*digital divide*” entre aqueles com acesso a tecnologias e competências relevantes e aqueles sem essas oportunidades.

14 DG INFSO - *Directorate General for the Information Society and Media* (Direção Geral da Sociedade da Informação e Meios de Comunicação). Em Julho de 2012 a DG INFSO foi substituída pela Direção-Geral das Redes de Comunicação, Conteúdos e Tecnologias (DG Connect). Endereço Web: <http://ec.europa.eu/dgs/connect/en/content/dg-connect> [Acedido a 14 fev., 2015].

15 Endereço Web: http://web.archive.org/web/20090923234604/http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/digital_literacy/index_en.htm [Acedido a 14 fev., 2015].

16 EACEA- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Endereço Web: http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php [Acedido a 14 fev., 2015].

17 Referem-se, por exemplo, os projetos que têm vindo a ser suportados no âmbito da atividade “Information and communication technologies - ICT (KA 3)”. Endereço Web:

http://eacea.ec.europa.eu/llp/ka3/information_communication_technologies_en.php [Acedido a 14 fev., 2015].

Também na estratégia i2010¹⁸ a literacia digital foi um tópico importante, continuando também a sê-lo na Agenda Digital para a Europa¹⁹ já que o pilar 6, “*Enhancing digital literacy, skills and inclusion*”, inclui um conjunto de ações para o desenvolvimento de literacia digital, competências e inclusão relacionadas, por exemplo, com o desenvolvimento de um quadro de referência para reconhecimento das *ICT skills* ou com recomendações direcionadas aos países-membros no sentido de implementarem políticas para desenvolvimento da literacia digital.

No que se refere a políticas e iniciativas centradas na competência digital, em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia publicaram uma recomendação que aconselha os estados-membros a usar o Quadro de Referência Europeu já referido²⁰, na sequência da necessidade reconhecida e manifestada em anteriores Conselhos Europeus de um “quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento” (Comissão Europeia, 2006, p. 10).

A competência digital e o uso e potencial das TIC para aprendizagem, educação e formação surge também como uma dos temas de investigação da Information Society Unit²¹. Como exemplos de estudos desenvolvidos nesse âmbito destacam-se o já referido projeto recente DIGCOMP, que teve como principais resultados: a) uma proposta consolidada para uma *Digital Competence framework*, válida a nível europeu e aplicável a todos os níveis de ensino, incluindo contextos não formais, e que em que foram consideradas *frameworks* relevantes disponíveis atualmente; e b) um roteiro sobre como utilizar e reavaliar essa *framework* para todos os níveis de ensino.

Também o DG EMPL²² tem como alvo de atenção a competência digital, por exemplo no âmbito da iniciativa “Novas competências para Novos empregos”²³. Num

18 A iniciativa i2010 da Comissão Europeia foi uma das iniciativas para definir um roteiro que maximizasse o potencial das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), promovendo a inovação, o crescimento económico e o progresso. A partir de 2011, a estratégia foi seguida por uma nova iniciativa – a Agenda Digital. Informação retirada de

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/index_pt.htm [Acedido a 14 fev., 2015].

19 A Agenda Digital para a Europa é uma das iniciativas da estratégia Europa 2020. Endereço Web: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/> [Acedido a 14 fev., 2015].

20 Como já foi referido, a competência digital surge nesse quadro de referência como uma das oito competências-chave.

21 Esta é uma das unidades do European Commission’s Joint Research Centre (JRC). No *site* do Information Society Unit é indicado que “(...) our research work programme is aligned to the priorities of our policy customers in a number of Directorates General of the Commission including DGs Communications Networks, Content and Technology, Education & Culture, Enterprise, Home Affairs, Justice, Employment, Health & Consumer Protection, amongst others”. Informação retirada de <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/Mission.html> [Acedido a 14 fev., 2015].

22 DG EMPL - Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion (Direção Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão). Endereço Web: <http://ec.europa.eu/social/home.jsp?langId=en> [Acedido a 14 fev., 2015].

23 Endereço Web: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=pt> [Acedido a 14 fev., 2015].

relatório de um grupo de peritos realizado para a CE é referido que “*the world of work requires continual adaptation of competences, especially digital competence, communication skills and adaptability to changes in work organisation*” (Comissão Europeia, 2010, p. 14). De facto, na taxonomia das qualificações, competências e profissões europeias (ESCO)²⁴, uma das medidas práticas da iniciativa “Novas competências para Novos empregos”, é evidente a presença de elementos da competência digital, por exemplo ao nível das competências transversais.

Paralelamente ao grande destaque que surge em políticas governamentais europeias, verifica-se que a literacia/competência digital surge também no âmbito de outras iniciativas. Destacam-se, por exemplo, as iniciativas de organizações como o JISC²⁵, como é exemplo o *Digital Literacies programme*²⁶, que teve como objetivo principal “*promote the development of coherent, inclusive and holistic institutional strategies and organisational approaches for developing digital literacies for all staff and students in UK further and higher education*” (JISC, 2014).

Mas não só se constata existirem grandes iniciativas centradas na literacia/competência digital, sendo também evidente a existência de iniciativas nas áreas da literacia mediática e da literacia da informação. Por estas contemplarem de forma bastante evidente também o contexto digital, considera-se que faz sentido serem aqui referidas.

Numa comunicação de 2007 da Comissão das Comunidades Europeias (Comissão Europeia, 2007b) é defendida uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital que deve abranger todos os media e considerar vários níveis de literacia mediática e são ainda descritas as principais iniciativas realizadas até essa altura no campo da literacia mediática. Várias outras realizações importantes recentes na área da literacia mediática nas agendas europeias e nacionais encontram-se sintetizadas em Lopes (2014).

Destacam-se ainda os vários estudos desenvolvidos pela EAVI²⁷ como o *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, de 2009²⁸ e o seu *follow-up Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*, de 2011²⁹, desenvolvidos para a Comissão Europeia, para dar resposta à “obrigação de a Comissão

24 Endereço Web: <https://ec.europa.eu/esco> [Acedido a 14 fev., 2015].

25 JISC - Joint Information Systems Committee. Endereço Web: <http://www.jisc.ac.uk/> [Acedido a 26 abr., 2013].

26 O programa teve a duração de 2 anos e terminou em Julho de 2013. Endereço Web: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702233839/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/developingdigitalliteracies.aspx> [Acedido a 14 fev., 2015].

27 EAVI - European Association for Viewers Interests. Endereço Web: <http://www.eavi.eu/> [Acedido a 14 fev., 2015].

28 Endereço Web: <http://www.eavi.eu/joomla/what-we-do/researchpublications/70-study-on-assessment-levels-of-ml-in-europe> [Acedido a 14 fev., 2015].

29 Endereço Web: <http://www.eavi.eu/joomla/what-we-do/researchpublications/103-testing-and-refining-criteria-to-assess-media-literacy-levels-in-all-member-states><http://www.eavi.eu/joomla/what-we-do/researchpublications/103-testing-and-refining-criteria-to-assess-media-literacy-levels-in-all-member-states> [Acedido a 14 fev., 2015].

apresentar relatórios que quantifiquem o nível de literacia mediática em todos os Estados-Membros” (Comissão Europeia, 2007b, p. 2).

Além de se verificarem iniciativas ao nível de políticas europeias, verifica-se ainda que diversas organizações têm desenvolvido iniciativas para a promoção da literacia mediática, como a ACMA³⁰, ou para a promoção da literacia digital e mediática, como o MediaSmarts³¹. Relativamente ao contexto português, refere-se o relatório “*Media and Information Literacy Policies in Portugal*” (Costa *et al.*, 2014), desenvolvido no âmbito de um muito recente estudo comparativo sobre as políticas de literacia para os media e a informação na Europa e o Portal da Literacia mediática³², promovido pelo Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

Ainda no que se refere à literacia mediática, verifica-se que o campo da educação para a literacia mediática apresenta também um grande destaque. No contexto português, por exemplo, face às recomendações da CE, e por considerar que é indispensável acompanhar o apetrechamento tecnológico que tem sido realizado nos últimos anos em Portugal “de uma preparação, de uma formação, que permita aproveitá-lo e rentabilizá-lo de forma a traduzi-lo numa verdadeira literacia, sob pena de todo esse esforço ter sido em vão” (Diário da República, 2011, p. 50943), o Conselho Nacional de Educação emitiu em 2011 uma Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática que:

“acentua não apenas os aspectos preventivos e proteccionistas, mas também a preparação para os aspectos mais pró-ativos, mais capacitadores que as NTIC proporcionam. Pretende evitar, ultrapassar ou reduzir o “fosso digital” que se pode criar - que se está a criar - entre países, entre gerações, entre os que têm acesso e os que não têm acesso não só ao equipamento tecnológico mas também à formação para lidar com ele de forma crítica, criativa e responsável” (Diário da República, 2011, p. 50943).

Têm assim surgido várias iniciativas no campo da Educação para a Literacia Mediática. Destaca-se, por exemplo, o trabalho desenvolvido pelo Media Education Lab³³, coordenado por Renee Hobbs e que tem como missão melhorar a “*digital and media literacy education*”. Já no contexto português, refere-se o estudo “Educação para os Media em Portugal. Experiências, Atores e Contextos”, que propõe “orientações tendentes à promoção da educação para os media no país, com base em resultados obtidos” (Pinto *et al.*, 2011, p. 11) ou o recente Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (Pereira *et al.*, 2014).

A literacia da informação tem sido também fomentada de forma explícita por várias organizações, embora o destaque pareça ser menor face às outras literacias. Refere-se, por exemplo, a UNESCO, que tem tido um papel preponderante na promoção e avaliação de iniciativas e recomendações sobre o *empowerment* das

30 ACMA - Australian Communication and Media Authority. Endereço Web: <http://www.acma.gov.au/> [Acedido a 14 fev., 2015].

31 Endereço Web: <http://mediasmarts.ca/> [Acedido a 14 fev., 2015].

32 Endereço Web: <http://www.literaciamediatica.pt/> [Acedido a 14 fev., 2015].

33 Endereço Web: <http://mediaeducationlab.com/> [Acedido a 14 fev., 2015].

peças por meio da literacia mediática e da informação (UNESCO). Nesse sentido, uma das ações-chave da estratégia da UNESCO é a iniciativa *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. O enfoque da UNESCO na formação dos professores faz parte de uma estratégia chave para conseguir um potencial efeito multiplicador: “*from information-literate teachers to their students and eventually to society at large*” (Wilson *et al.*, 2011, p. 17). A UNESCO está ainda a desenvolver outras iniciativas como a “*Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework*”, as “*Guidelines for Broadcasters on Promoting User-generated Content and Media and Information Literacy*” e a incentivar o *networking* entre instituições de Ensino Superior para promover investigação e troca de conhecimento sobre literacia mediática e da informação (UNESCO, s.d).

Da revisão de iniciativas para o desenvolvimento de literacia(s) digital(is), vários aspetos se destacam. O primeiro é que se verifica que todas essas iniciativas realçam que, hoje, a principal questão não é mais o acesso e a utilização de tecnologias mas a capacidade de beneficiar destas, de forma significativa na vida, trabalho e aprendizagem. O segundo é que, tal como defendido por Sefton-Green *et al.* (2009), grande parte dessas iniciativas segue uma abordagem *top-down*, tendo em vista padrões de referência. Assim, estas iniciativas têm pouco em atenção o contexto social a partir do qual a literacia digital se pode desenvolver, como defendem autores como Jenkins *et al.* (2006) relativamente a ambientes de cultura participativa. Por fim, verifica-se que, embora não evidente no contexto internacional, no contexto português parece haver um maior dinamismo das iniciativas relacionadas com literacia mediática face a iniciativas de literacia digital ou literacia da informação.

Notas conclusivas

Pelo que foi apresentado ao longo deste artigo, verifica-se que são vários os conceitos que “reclamam” designar os conhecimentos, aptidões e atitudes considerados necessários para lidar com o ambiente digital e que estes têm sido alvo de atenção de políticas europeias e de grandes organizações. Entre estes incluem-se os conceitos de *literacia mediática*, *literacia da informação*, *literacia digital* ou *competência digital* que, muito por influência dos interesses políticos e comerciais, vão ganhando maior ou menor destaque (Pinto *et al.*, 2011).

Diversos autores (*e.g.* Bawden, 2008b) têm procurado ultrapassar a visão da literacia digital como sendo simplesmente ‘*basic operational ICT skills*’ ou como estando integrada noutras literacias como a literacia mediática ou literacia da informação. Considerando que o conceito de literacia de informação tende a centrar-se nas formas como a informação é acedida e avaliada e que as definições de literacia mediática tendem a enfatizar a natureza dos vários tipos de media e a forma como as mensagens são construídas e interpretadas, a opinião dos autores é que o conceito de literacia digital parece ser aquele que melhor transmite a ideia de uma *framework* que integra várias outras literacias e conjuntos de competências para lidar com o ambiente digital que caracteriza a Sociedade da Informação.

Não obstante, reconhece-se que utilizar a designação literacia/competência digital nesse sentido poderá transmitir a ideia, não partilhada pelos autores, de que existe a necessidade de incluir todas as literacias numa única ou de, utilizando a expressão de Martin (2006a como referido em Bawden, 2008b, p. 24), “*one literacy*

to rule them all", ignorando-se especificidades de outras literacias. Nesse sentido, a designação literacias digitais poderá ser uma opção já que parece destacar mais a ideia de várias literacias ou conjuntos de competências que devem coexistir com o objetivo de ser bem-sucedido na era do digital.

Referências

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC Technical Notes. Disponível em: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bawden, D. (2008a). Digital Literacy. *SciTopics*. Disponível em: http://web.archive.org/web/20110815032149/http://www.scitopics.com/Digital_Literacy.html
- Bawden, D. (2008b). Origins and Concepts of Digital Literacy. In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (17-32). Nova Iorque: Peter Lang.
- Comissão Europeia (2007a). *Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Disponível em: <http://goo.gl/eVJiy0>
- Comissão Europeia (2007b). Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital – Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia (2008). *Digital Literacy Report: a review for the i2010 eInclusion Initiative*. Disponível em: <http://www.ifap.ru/library/book386.pdf>
- Comissão Europeia (2010). *New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4505&langId=en>
- Comissão Europeia (2011). *Digital Agenda Scoreboard 2011 – Monitoring digital competencies*. Disponível em <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/digitalalliteracy.pdf>
- Costa, C., Jorge, A. & Pereira, L. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)*. Paris: ANR Translit/ COST. Disponível em http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/PORTUGAL_2014.pdf
- Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Disponível em <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nova Iorque: John Wiley.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute. Disponível em: http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.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*. Massachusetts: MacArthur Foundation/ MIT Press. Disponível em https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf
- JISC (2014). *Developing digital literacies*. Disponível em <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702233839/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/developingdigitalliteracies.aspx>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Livingstone, S., Couvering, E. V. & Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: A review of the research literature*. London School of Economics and Political Science. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf>
- Lopes, P. (2014). *Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, ISCTE-IUL. Lisboa, Portugal.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report, *JeLit*, 2(2). Disponível em: <http://www.jelit.org/65/>
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. In Lankshear, C. & Knobel, M., (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (151-176). Nova Iorque: Peter Lang.
- Martin & Grudziecki Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development, *ITALICS* 5(4), 249-267.
- 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*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao_media/dge_referencial_educacao_para_os_media.pdf
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Disponível em <http://www.erc.pt>
- Recomendação n.º 6/2011, de 30 de Dezembro [sobre Educação para a Literacia Mediática]. Diário da República. Disponível em <http://www.literaciamediatica.pt/download.php>
- Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia L394/2006*. Comissão Europeia. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>
- Sefton-Green, J., Nixon, H. & Erstad, O. (2009). Reviewing Approaches and Perspectives on “Digital Literacy”. *Pedagogies: An International Journal*, 4(2), 107-125.
- Tornero, J. M. P. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>
- UNESCO (s.d.). *Media and Information Literacy*. UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/capacity-building-tools/media-and-information-literacy/>

- Van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet Skills. Vital assets in an information society*. Tese de Doutorado, University of Twente, Twente, Países Baixos. Disponível em: <http://doc.utwente.nl/75133/>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

PAULA LOPES

PAULALOPES@NETCABO.PT

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA, CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO
E SOCIEDADE, DA UNIVERSIDADE DO MINHO (CECS-UM)

Introdução

De forma mais ou menos simplista, podemos dizer que uma prática corresponde a um 'fazer' e uma competência a um 'saber-fazer'. O conceito de competência – central quando se fala em literacia – traduz a capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (Rychen e Salganik, 2003).

Assim, se práticas mediáticas e competências de literacia mediática não são uma e a mesma coisa, não devem ser investigadas, avaliadas ou medidas através de um mesmo instrumento metodológico de recolha de informação. Para objetivos diferentes, instrumentos distintos.

A avaliação da literacia mediática dos indivíduos tem assentado sobretudo em referenciais teórico-empíricos quantitativos-extensivos e tem incidido mais sobre práticas do que competências (*cf.*, por exemplo, o EU Kids Online, os estudos do Office of Communications – Ofcom – ou do Observatório da Comunicação – Obercom). O método de investigação mais comum neste domínio é o inquérito por questionário, em suporte papel ou *online*. A metodologia parece-nos adequada à inquirição das práticas mediáticas, mas não à avaliação das competências de literacia mediática dos indivíduos. Neste caso, o das competências, julgamos mais adequado recorrer a modelos como o do Programme for International Student Assessment (PISA), do International Adult Literacy Survey (IALS) ou do Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

Neste texto, desvendamos o *framework* de uma Prova de Literacia Mediática, concebida no âmbito do projeto de investigação "Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa" (Programa de Doutoramento em Sociologia, ISCTE-IUL), bem como a operacionalização do seu quadro teórico-metodológico. A sua construção traduz empiricamente o esforço teórico reflexivo que lhe está subjacente: o mapa conceptual, as dimensões, os domínios operacionais de processamento, as tarefas e os critérios que sustentam a medição.

Avaliação de competências: Framework conceptual da Prova de Literacia Mediática

Como avaliar a literacia mediática dos cidadãos? O que medir, como medir e com que instrumentos? A resposta a estas perguntas mostra-se ainda extremamente complexa¹.

O conceito de literacia – remetendo, por um lado, para conhecimentos e, por outro, para competências mobilizadas em contextos particulares – traduz uma natureza multidimensional, dinâmica, processual. Os domínios avaliados nos grandes *surveys* internacionais, como o IALS, o ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey) ou o PIAAC, espelham bem essa diversidade (e renovação) conceptual². Recentemente, à avaliação direta de competências básicas de literacia (como a literacia em leitura ou a numeracia, por exemplo), o PIAAC (OECD, 2009) acrescenta a avaliação direta de competências de literacia digital (solicitando a resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos). Por um lado, alarga-se substancialmente o leque de tarefas e operações; por outro, requer-se o processamento de informação proveniente de diferentes *media*, em diferentes formatos e servindo diferentes objetivos (Levy, 2010, p. 12). Em rigor, ampliam-se as dimensões cognitivas avaliadas.

Tal como a literacia digital, a literacia mediática é um complemento à literacia dita “tradicional”. A literacia mediática, entendida como uma competência do sujeito – como “a sua cultura dos *media*” (Sorlin, 1997, p. 78) –, consolida-se enquanto recurso básico indispensável no acesso ao conhecimento e à informação numa sociedade multimediática cada vez mais mutante e global. É essa competência, mobilizada quotidianamente em variadíssimas situações, que permite a cada indivíduo aceder, compreender e avaliar criticamente, mas também criar e comunicar mensagens mediáticas.

Centrar a investigação nas competências de literacia mediática de tipo operativo (Costa, 2003, p.188) – na resolução de tarefas ou problemas, nos processos de atribuição de sentido – invoca a tradição empírica dos grandes estudos extensivos de literacia (como, por exemplo, o Estudo Nacional de Literacia – ENL, o IALS, o ALL ou o PIAAC) e a investigação mais ou menos recente no domínio da literacia mediática (Quin e McMahan, 1991, 1995; Hobbs e Frost, 2003; Arke, 2005; Mihailidis, 2008; João e Menezes, 2008; Arke e Primack, 2009; EAVI, 2009, 2011), articulando e integrando contributos de abordagens teóricas tão diversas como o interaccionismo simbólico (Mead, 1926; Goffman, 1974), a psicologia cognitiva (Rumelhart,

1 *Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report* (2011), o mais recente documento da EAVI – European Association for Viewers Interests para a Comissão Europeia representa um bom exemplo desta complexidade. A aplicação, sugerida aos estados-membros, de um inquérito por questionário para avaliação/medição de competências críticas e de competências comunicativas não nos parece a metodologia mais adequada aos objetivos, uma limitação que, aliás, é reconhecida no próprio relatório.

2 Domínios avaliados nos principais estudos internacionais de literacia: “literacia em prosa”, “literacia documental”, “literacia quantitativa” (IALS, 1994-2000); “literacia em prosa”, “literacia documental”, “numeracia”, “resolução de problemas” (ALL, 2002-2006); “componentes de leitura”, “literacia em leitura”, “numeracia”, “resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos” (PIAAC, 2008-2013). Fonte: PIAAC (OECD, 2009)

1977; Gagné *et al.*, 1993; Morais, 1997, 2002, 2010; Whitehurst e Lonigan, 2001) ou as teorias da recepção (Katz, Gurevitch e Hass, 1973; Hall *et al.*, 1978/1999; Hall, 1980; Fiske, 1987; Jensen, 1991), e muito em particular da compreensão do texto jornalístico (Tuchman, 1978; van Dijk, 1983a, 1983b, 1988, 1990, 2002, 2008, 2009; Fowler, 1991; Fairclough, 1995; Deacon *et al.*, 1999; Mathieu, 2009; Coleman, Anthony e Morrison, 2009).

Numa abordagem extensiva, o instrumento mais adequado à avaliação direta de competências de literacia é, comprovadamente (*cf.* ENL, IALS, ALL, PIAAC, por exemplo), o que podemos designar por “prova de literacia”, um teste composto por um conjunto de tarefas e operações que simulam situações do quotidiano. A prova materializa-se num caderno em suporte papel³, solicitando uma resposta individual em ambiente controlado, na presença de um entrevistador e sem limite de tempo para a resolução dos exercícios que a compõem. A Prova de Literacia Mediática (PLM) foi concebida nestes moldes, seguindo de perto modelos (bem) testados nos grandes estudos internacionais.

A PLM ajudará a perceber o papel (decisivo) da literacia mediática na vida dos cidadãos – muito concretamente a forma como estes (re)conhecem o universo mediático, a forma como interpretam e avaliam criticamente mensagens mediáticas e a forma como as criam e comunicam.

Literacia mediática: O conceito

O conceito de literacia mediática constituiu o ponto de partida para a operacionalização da PLM.

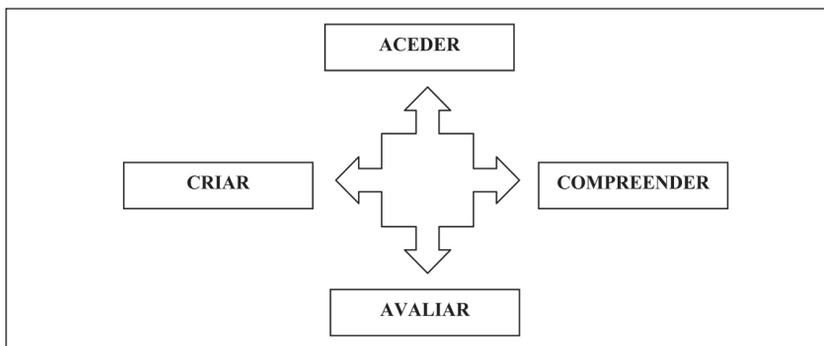
Literacia mediática é a capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos (Aufderheide e Firestone, 1993; Thoman, 2003; Livingstone, 2003; Thoman e Jolls, 2003). Na mesma linha teórica conceptual, um grupo de peritos europeus (*Media literacy expert group*⁴) validou, no último trimestre de 2006, uma definição europeia de literacia mediática, a qual é proposta 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*”⁵. O conceito (polissémico) remete, portanto, para quatro domínios operacionais de processamento da informação:

3 No PIAAC, recorreu-se também ao enunciado em suporte eletrónico, disponibilizado em computador portátil, para a avaliação direta de competências de literacia digital.

4 A constituição do grupo de peritos pode ser consultada em http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/expert_group.pdf

5 *Cf. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*, de 20 de dezembro de 2007.

Figura n.º 1 – Literacia Mediática: Domínios operacionais de processamento da informação



No primeiro domínio (aceder), sobressai a relação entre o indivíduo e o meio enquanto plataforma de procura/aquisição de informação. Aceder aos *media* constitui, simultaneamente, uma prática e uma competência: de forma deliberada e continuada⁶, acede aos *media* quem tem meios (tecnologia, por exemplo), *know-how* e competências para o fazer. Na sociedade da informação e do conhecimento, das redes e em rede, acede e usa eficazmente os *media* quem sabe *como* e sabe *o que fazer* com diversos equipamentos e dispositivos, com diversas tecnologias e aplicações em diversos contextos⁷. Teun A. van Dijk (*apud* Pereira, 2013) sugere a análise do acesso tendo em conta quatro dimensões: motivacional (ter predisposição/motivação para aceder), material (ter acesso à tecnologia), competências de acesso (de literacia, cognitivas, tecnológicas, entre outras), usos do acesso (contextos, autonomia, qualidade do uso).

Como sabemos, o acesso aos *media* enquanto conjunto de práticas (autodeclaradas) é habitualmente medido através de um instrumento de recolha de informação que não uma prova de literacia mediática, bem mais adequado: o inquirido por questionário. A informação recolhida prende-se, por exemplo, com indicadores relacionados com hábitos, práticas e consumos de leitura (livros e imprensa), de audição de rádio, de visionamento de televisão e de utilização de internet, nas suas várias dimensões.

O acesso aos *media* enquanto conjunto de competências, embora não submetido a medição pela resolução *específica* de uma prova de literacia mediática, tem vindo a ser, de alguma forma, sujeito a avaliação direta. Neste particular, saliente-se o novo domínio PIAAC “Resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos” [“a capacidade de encontrar, avaliar e usar informação proveniente de diversas fontes para resolver problemas como procurar um livro numa biblioteca ou navegar numa página de internet complexa” (Ávila *et al.*, 2011, p. 7)] que submete a avaliação o acesso à informação: a resolução de uma tarefa, de uma operação, implica, quase sempre, o acesso *online* à informação. Embora o domínio não tenha sido especificamente concebido visando a medição

6 E não unicamente pela imersão na cultura mediática, característica da contemporaneidade.

7 A sociedade dos computadores, dos PDA, dos *ebooks*, dos *tablets*, dos *smartphones*...

direta do acesso enquanto uma competência de literacia mediática, visa sem dúvida competências de literacia digital (competências em tecnologias de informação e comunicação – TIC, estreitamente relacionadas com as competências de literacia mediática), pela utilização, pela primeira vez numa avaliação internacional de competências de literacia, de computadores portáteis para aceder a/procurar informação. Na mesma linha reflexiva, também o *Eyetrack*, do americano Poynter Institute (numa parceria com a Universidade de Stanford), estuda padrões de comportamento no processamento da informação. O estudo analisa e compara a leitura de jornais impressos e digitais (*webjournals*), desvendando padrões de leitura no acesso aos *media*, a partir da medição de movimentos oculares monitorizados, em tempo real, graças ao uso da tecnologia Eye Tracking: em 1990, o Poynter testou a forma como as pessoas leem notícias na imprensa; em 2000 e 2003, testou a leitura de notícias *online*; em 2007, avaliou e comparou a leitura de notícias em ambos os suportes (imprensa e *online*); e em 2012, observou como as pessoas interagem com a informação em suportes *tablet* (no caso, iPad).

O segundo (compreender) e o terceiro domínios (avaliar) evidenciam o indivíduo e a sua circunstância: a sua própria cultura dos *media* (*knowledge about Media + understanding Media*). Constituem, por assim dizer, o núcleo duro/central das competências de literacia mediática a mobilizar numa prova de literacia mediática. A avaliação crítica – a “critical autonomy”, a capacidade de pensar por si próprio, de que nos fala Len Masterman – tem sido frequentemente identificada como a mais importante das competências na relação indivíduo-*media* (Masterman, 1985; Feuerstein, 1999; Silverblatt, 2001; Fedorov, 2003; Jenkins, 2007; Pérez-Tornero e Varis, 2010). Estes domínios têm vindo a ser avaliados desde os anos 90 do século XX, por investigadores como Quin e McMahan (1991, 1995), Feuerstein (1999), Hobbs e Frost (2003), Arke (2005), Mihailidis (2008) ou Arke e Primack (2009).

O quarto domínio (criar) expressa a produção individual de conteúdos mediáticos e a sua comunicação, em diversos contextos (Hobbs, 1998; Silverblatt, 2001; Potter, 2001, 2004; Thoman e Jolls, 2003; Livingstone, 2004a, 2004b, 2011; Kist, 2005; Jenkins, 2007; Pérez-Tornero e Varis, 2010).

De forma simplificada, digamos que os domínios a avaliar através da PLM dizem respeito a dois tipos de operações de processamento de informação – descodificação (ou compreensão enquanto “descodificação ativa”), isto é, retradução da mensagem para se extrair o seu significado; e codificação, isto é, tradução da mensagem para uma linguagem ou código adequado aos meios de transmissão e aos recetores visados (McQuail e Windahl, 2003, p. 13) – e remetem para a problemática do *empowerment* do indivíduo (muito em voga nas mais recentes teorias da receção), reconhecendo o seu poder e o seu papel na sociedade da informação e do conhecimento.

Os domínios objetivados e validados pelo *Media literacy expert group*, sujeitos a avaliação direta na PLM (compreender, avaliar, criar)⁸, foram operacionalizados

8 Como já sabemos, no âmbito desta investigação, o domínio “Aceder” foi avaliado através de um inquérito por questionário: a medição visou, portanto, práticas e consumos mediáticos (auto)declarados pelos sujeitos.

com as seguintes designações: “conhecer e compreender”⁹ (dois eixos de análise: um centrado no conhecimento; outro mais reflexivo), “avaliar criticamente” e “criar para comunicar”.

Figura n.º 2 – Domínios operacionais de processamento da informação presentes na PLM



Em detalhe, a descrição de cada domínio:

Quadro n.º 1 – Descrição dos domínios operacionais de processamento da informação

Domínio operacional:	Descrição:
Conhecer (a) e Compreender (b) (CONHECIMENTOS & COMPETÊNCIAS)	(a) Diz respeito ao (re)conhecimento do universo mediático e à identificação de componentes básicos: símbolos, marcas, palavras, técnicas. (b) Diz respeito à capacidade de interpretar e compreender a forma e a estrutura de uma mensagem mediática, o seu conteúdo e o contexto em que ocorre. Em pormenor, refere-se à interpretação de mensagens e de conteúdos usando variados conceitos e ao uso de estratégias cognitivas incluindo comparação/contraste, distinção factos/opinião e identificação causa/efeito.
Avaliar criticamente (COMPETÊNCIAS)	Diz respeito à capacidade de avaliar mensagens, fazer julgamentos acerca da sua veracidade, qualidade e relevância. Em pormenor, refere-se à apreciação de mensagens de diferentes géneros e formatos, à avaliação da qualidade de uma mensagem com base na seu conteúdo, à produção de um julgamento de valor baseado em princípios éticos, morais, democráticos do próprio indivíduo.
Criar para comunicar (COMPETÊNCIAS)	Diz respeito à capacidade de criar, editar e comunicar mensagens mediáticas, usando várias técnicas e tecnologias mediáticas em vários contextos. Em pormenor, refere-se ao uso da linguagem e ao uso de técnicas de comunicação para produzir e disseminar conteúdos na esfera pública.

Fonte: Adaptação de “Process skills: success for life” – Literacy for the 21st Century/Center for Media Literacy (2003: 28) (disponível em http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKOrientation.pdf)

⁹ Como salienta a psicologia cognitiva, “compreender” implica uma descodificação a partir de um manancial de conhecimento prévio (esquemas) que o sujeito mobiliza no processo.

Dimensões de análise: Técnica, crítica, criativa

O conjunto de domínios considerados pelo *Media literacy expert group* (“aceder”, “compreender”, “avaliar”, “criar”) como domínios sistêmicos e interpenetrantes traduz a multidimensionalidade do próprio conceito de literacia mediática e pode inscrever-se em três macro-dimensões de análise: a dimensão técnica¹⁰, a dimensão crítica e a dimensão criativa. Estas dimensões correspondem, na sua essência, àquelas identificadas no modelo da literacia mediática dos 3 C's (*Cultural, Critical e Creative*) de que falam, por exemplo, Burn ou Reia-Baptista (Euromeduc, 2009); aos critérios identificados no modelo de literacia mediática da EAVI: *Technical, Cognitive, Communicative* (EAVI, 2009, 2011); ou no modelo de Helsper e Eynon (2013): *Technical, Critical, [Social] e Creative*.

As dimensões remetem de forma evidente para dois contextos¹¹ (complementares) de análise: consumo e produção. O centro gravitacional dos “indivíduos mediáticos” é o consumo, a nova “antropologia” da sociedade contemporânea (Pérez-Tornero, 2007a, p. 201), conjunto de processos de apropriação, sistema de produção de sentidos (Martín-Barbero, 1997). O consumo está ligado a um tipo de experiência que podemos designar como “privada”, no sentido de ser íntima e não coletiva, e em oposição à experiência “pública” ou “partilhada”, aqui associada à produção mediática. A comunicação mediada é sempre um fenómeno social contextualizado: é implantada em contextos sociais que se estruturam de diversas formas e que produzem impacto na comunicação que ocorre (Thompson, 2009, p. 20).

Nestes termos, os contextos de “consumo” e “produção” estão assim, de forma mais ou menos evidente, relacionados com os dois tipos de operações de processamento da informação, já identificados. Adota-se o conceito de “consumo”

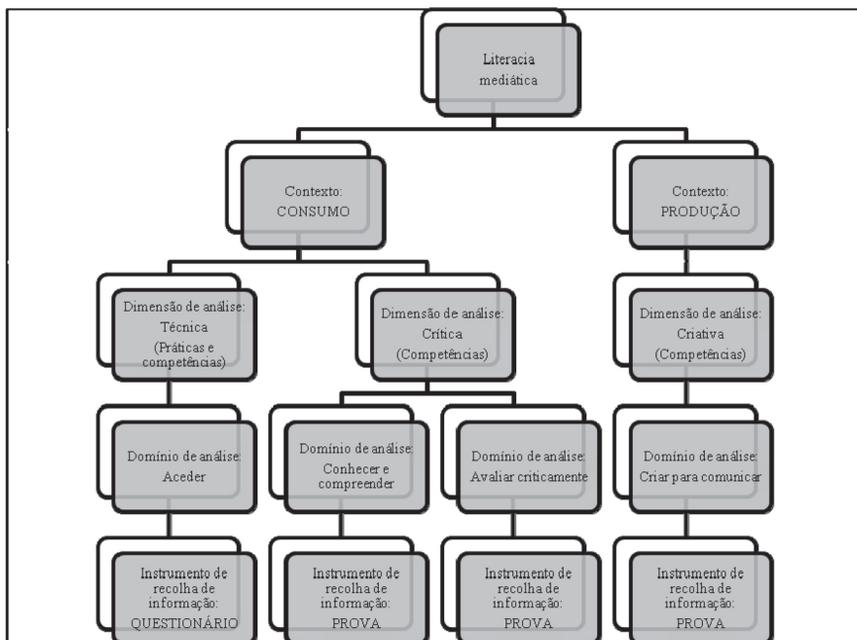
10 No nosso modelo corresponde a “Aceder”.

11 Os grandes estudos extensivos de literacia consideram o “contexto”, visto, por um lado, que a leitura se desenvolve em determinado ambiente social e, por outro, que a motivação para ler e a interpretação de mensagens podem ser influenciadas por ele. O PISA adotou a operacionalização das variáveis de “situação” do *Common European Framework of Reference* (CEFR), desenvolvido pelo Conselho da Europa, em 1996. Estas categorias foram adaptadas enquanto “contextos”, a saber: ‘pessoal’, ‘público’, ‘ocupacional’ e ‘educacional’. Fixemo-nos nos contextos ‘pessoal’ e ‘público’. O contexto ‘pessoal’ relaciona-se com textos cuja intenção é satisfazer interesses pessoais, tanto práticos/utilitários como intelectuais. Nesta categoria, também se incluem os materiais cuja intenção é manter ou desenvolver relações pessoais com outros, como cartas ou *emails*. O contexto ‘público’ reporta à leitura de textos relacionados com atividades/assuntos sociais. Os textos associados a esta categoria incluem sítios *web* informativos e notícias impressas ou *online*, por exemplo. Nos mais recentes estudos internacionais de referência, como o PIAAC, por exemplo, as categorias de “contexto” foram identificadas como ‘profissionais/ocupacionais’; ‘pessoais’ (onde se incluem as subcategorias ‘casa e família’; ‘saúde e segurança’; ‘economia de consumo’; ‘lazer e recreio’); ‘comunitárias e de cidadania’; e ‘educacionais e formativas’. No modelo EAVI (2009), a terminologia adotada faz a distinção entre ‘competências pessoais’ e ‘competências sociais’ (contexto ‘individual’), o que nos parece pouco adequado aos objetivos.

enquanto “recepção”¹² e enquanto operação de “descodificação”¹³; e o de “produção” enquanto operação de “codificação” no seu sentido clássico: a codificação de mensagens (a codificação de signos) num código (re)conhecido e partilhado por emissor e recetor, conceito transversal aos modelos do processo de comunicação ao longo da História¹⁴.

Tendo por base este espantoso teórico, construiu-se um primeiro modelo de análise:

Figura n.º 3 – Modelo de análise



A literacia mediática é um recurso que os indivíduos mobilizam, uma espécie de “caixa negra” que possibilita não só o acesso e uso instrumental dos *media* (dimensão técnica), mas sobretudo a interpretação e avaliação crítica das culturas do quotidiano (Ferin, 2002), como a cultura multimediática (dimensão crítica). Aos cidadãos do século XXI pede-se que consumam informação mas também que a produzam, e de forma responsável e consciente (dimensão criativa). Pede-se que analisem criticamente mas também que criem reflexivamente. Pede-se que acedam ao conhecimento mas também que o partilhem com outros cidadãos, que intervenham no espaço público. Nas sociedades multimediáticas contemporâneas, exigem-se

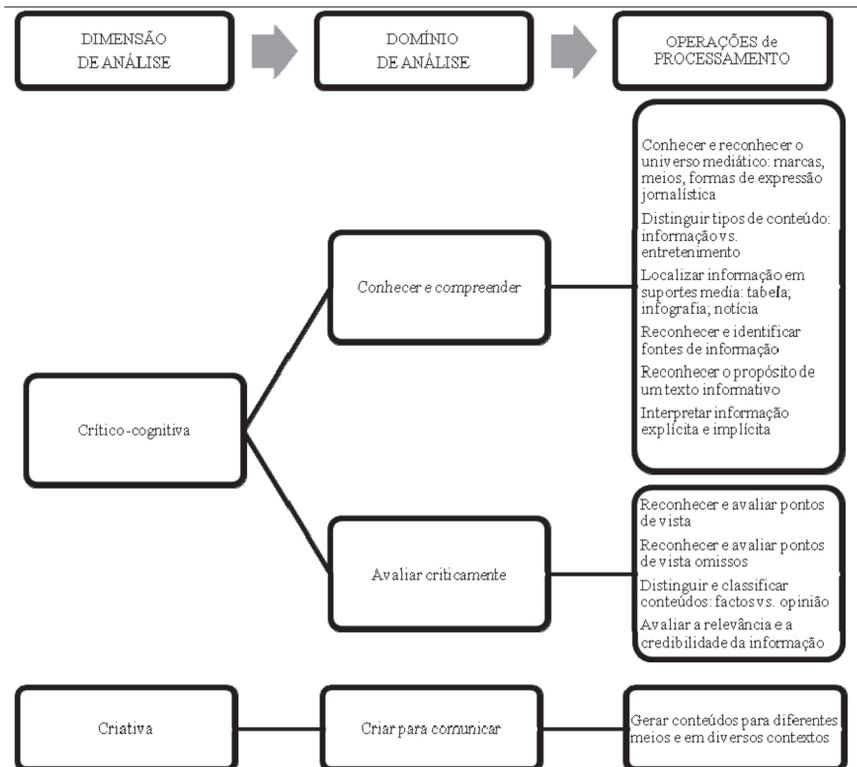
12 Recepção como “apropriação quotidiana”, como em Thompson (1995) ou Silverstone (2005).

13 Descodificação em sentido lato, como em Ang (1985), Morley (1992), Silverstone *et al.* (1996) ou Fiske (1987).

14 Desde Aristóteles, que, com *Arte Retórica*, lança os fundamentos do processo de comunicação com “quem fala – que discurso faz – quem ouve”, passando por Lasswell (1948), Shannon e Weaver (1949), Schramm (1960), Jakobson (1960) ou Hall (1980), por exemplo.

cidadãos proativos, críticos, participativos. Como é já evidente, a PLM avalia competências circunscritas a duas (das três) dimensões: crítica e criativa. A cada uma destas dimensões (e respetivos domínios de análise) corresponde um conjunto de “operações de processamento”.

Figura n.º 4 – Dimensões, domínios e operações de processamento



A identificação e construção destas operações de processamento resultaram da combinação reflexiva de várias fontes de informação: os programas de avaliação de competências de literacia ENL, PISA, IALS, ALL e PIAAC; os estudos europeus de literacia mediática *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – Media Literacy Framework*¹⁵ (EAVI, 2009) e *Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report*¹⁶ (2011) da EAVI; o conjunto de documentos produzidos pelo grupo de investigadores Euromeduc, reunidos em *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*¹⁷ (2009); assim como o contri-

15 Disponível em http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_annex_b_framework_rev_en.pdf

16 Disponível em http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/final-report-ML-study2011_en.pdf

17 Disponível em http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf

buto de investigadores como van Dijk (1983a, 1983b, 1990, 2002, 2008, 2009), Quin e McMahon (1991, 1995), Potter (2001, 2004), Hobbs e Frost (2003), Arke (2005), Mihailidis (2008), Arke e Primack (2009) e Mathieu (2009).

Os suportes

Os suportes usados nesta pesquisa são materiais provenientes de fontes impressas ou digitais, apresentados aos inquiridos em formato papel. Para a avaliação da literacia mediática foi construída uma prova (a PLM), na qual são apresentados diversos conteúdos, a propósito dos quais são colocadas questões. Os conteúdos apresentados são rigorosamente, e na sua maioria, géneros jornalísticos, ou seja, formas narrativas de apresentação da informação nos *media*, modelos narrativos (ou rotinas) próprios do jornalismo e constituem as plataformas para a resolução das tarefas ou atividades.

Os consumos mediáticos estão a mudar. Nas últimas décadas, as TIC transformaram decisivamente a forma como aprendemos, nos informamos, comunicamos, enfim, a forma como vivemos em sociedade. Sendo assim, não faria qualquer sentido passar ao lado do mundo mediático digital, ainda que assumindo à partida, e de forma muito clara, a impossibilidade de avaliar de forma direta competências de literacia digital dos cidadãos com um teste em suporte papel¹⁸. Assim, a avaliação de competências de literacia digital é feita apenas de forma indireta, pela inclusão na PLM de suportes provenientes de *websites* informativos e de tarefas diretamente relacionadas com o meio.

Recuperando o modelo de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal (1998), aplicado no IALS e no ALL, por exemplo, existem dois tipos de variáveis de interpretação do processo de informação escrita: as variáveis de legibilidade ou variáveis de estrutura, e as variáveis de processo.

Os suportes de informação escrita são as *variáveis de legibilidade ou estrutura*. Observemos, em pormenor, estas variáveis. Kirsch, Jungeblut e Mosenthal classificam os textos em contínuo e não-contínuo. O texto contínuo é o texto em prosa convencional: um conjunto de palavras que formam frases que formam parágrafos. São exemplos de textos contínuos os artigos de jornais e revistas, os manuais, as brochuras ou os emails. No texto não-contínuo, a informação encontra-se frequentemente organizada segundo uma lógica gráfica ou tipográfica, permitindo ao leitor diferentes estratégias de apropriação da informação: é o caso das tabelas, dos gráficos, das infografias ou dos formulários. Kirsch, Jungeblut e Mosenthal batizam o texto não-contínuo como 'documento'. Esta classificação de Kirsch e Mosenthal foi adotada nos grandes estudos internacionais de literacia, como o PISA, o IALS ou o ALL. Em alguns deles, como muito recentemente o PIAAC, a classificação é mais abrangente, incluindo o "texto misto" e o "texto múltiplo".

Na PLM, à classificação de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal acrescentámos um outro tipo de variável na interpretação do processamento de informação: a imagem¹⁹. A imagem é aqui concebida como uma unidade de sentido (um "texto visual"), opção

18 Existiu, como é evidente, a impossibilidade (financeira e logística) de usar computadores portáteis no âmbito desta investigação.

19 Refira-se que a utilização de imagens é recorrente nas provas de literacia do PIAAC.

que tem por espartilho referencial teórico contributos de Peirce, Saussure, Barthes, Eco, Deleuze ou Moles, por exemplo. Indiscutivelmente, a sociedade contemporânea é uma sociedade da imagem – a civilização da imagem (ou a civilização do cliché, segundo Deleuze) –, da valorização da imagem, da massificação da imagem. Os *media* suportam e mantêm o “império” da imagem. O jornalismo é hoje, em larga medida, muito mais do que um produto linguístico: é também um produto visual não-linguístico (concordando com a classificação proposta, em 1976, por Eliseo Verón), isto é, gráfico, fotográfico, infográfico, iconográfico (Peltzer, 1992).

A classificação de suportes obriga ainda a uma maior especificação conceptual (cf. PISA, IALS, ALL, PIAAC). Para além do formato (texto contínuo, texto não-contínuo e imagem), os textos/imagens foram classificados segundo o meio de origem, isto é, a fonte (impressa ou digital) e o tipo de informação. A classificação dos suportes segundo o tipo de informação – ou modo narrativo, uma opção diretamente relacionada com a intencionalidade da mensagem – impôs a conceção de uma grelha de análise original. Foram criadas seis categorias:

- textual informativo, onde se incluem textos jornalísticos informativos (*facts*) de diferentes géneros, como a notícia e a reportagem;
- textual opinativo, onde se incluem textos jornalísticos opinativos (*comments*), como o artigo de opinião;
- textual prescritivo, onde se incluem textos de instrução ou doutrina, como o *Código Deontológico do Jornalista*;
- visual informativo, onde se incluem imagens com forte conteúdo informativo (*facts*) de diferentes géneros, como tabelas, infografias ou primeiras-páginas;
- visual opinativo, onde se incluem imagens com forte conteúdo opinativo (*comments*), como o *cartoon*;
- visual instrumental, onde se incluem imagens estereotipadas que ordenam (e reforçam) a cultura mediática, como o logotipo.

A seleção de cada um dos suportes prende-se, como é evidente, com a construção das tarefas sujeitas a medição, tendo em conta distintos graus de dificuldade. Essa seleção é orientada por três preocupações fundamentais:

- representação de uma vasta gama de suportes, assegurando uma diversidade linguística e iconográfica/visual tão ampla e rica quanto possível (diferentes géneros jornalísticos presentes nos *media* tradicionais e nos novos *media*);
- representação de uma vasta gama de suportes, passíveis de enquadramento em diferentes graus de complexidade;
- representação de uma vasta gama de suportes, traduzíveis num número suficiente de tarefas e enquadráveis em cada um dos domínios operacionais.

A cada um dos suportes corresponde um determinado número de tarefas, isto é, de atividades a desenvolver.

As tarefas

A partir da identificação das grandes dimensões de análise (crítica, criativa), dos domínios operacionais (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar), das operações de processamento e dos suportes, procedeu-se à conceção de tarefas.

As tarefas são tidas pelos investigadores como o *ponto crucial* na avaliação direta de competências de literacia (Ávila, 2008, p. 137). São em rigor problemas, isto é, atividades específicas e diferenciadas que implicam a leitura e a interpretação de conteúdos e mensagens mediáticas presentes nos suportes e cuja resolução está relacionada com um (ou mais) suporte. A realização de cada uma das tarefas implica, em cada momento e de forma diversificada, a capacidade de mobilização de competências.

Segundo o modelo de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, as tarefas constituem o segundo tipo de variável: são as *variáveis de processo*²⁰. Neste caso, há a considerar o tipo de associação, cuja medição resulta da relação entre o enunciado (onde é solicitada determinada operação, a resolução de determinado problema, geralmente sob a forma de uma pergunta) e o suporte (que apresenta um maior ou menor nível de densidade e complexidade). Kirsch identifica quatro tipos de operações com diferentes graus de dificuldade: localizar, relacionar, integrar e gerar.

Na PLM, numa primeira fase, optámos pela integração teórica deste modelo com o modelo PIAAC. À terminologia usada no PIAAC (cf. OECD, 2009) – ‘localizar e identificar’, ‘integrar e interpretar’ e ‘avaliar e refletir’ – juntámos a tarefa ‘gerar’ de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, possibilitando também a avaliação direta de competências criativas e comunicativas (contexto: produção; dimensão: criativa). Numa segunda fase, adaptámos a descrição de tarefas adotada no ENL (Benavente *et al.*, 1996) e no PIAAC (OECD, 2009) a uma prova de literacia mediática. Em pormenor:

- localizar e identificar: Tarefas de nível 1. Implicam, por exemplo, a localização de informação, o reconhecimento e identificação de conteúdos e dos seus elementos distintivos (segmentos) em vários suportes. São as tarefas menos exigentes, tarefas básicas de interação como um texto ou um documento (em geral, um suporte pequeno e simples) que alavancam as tarefas dos níveis subsequentes.
- integrar e interpretar: Tarefas de nível 2. Implicam, por exemplo, a determinação (e associação) das principais ideias de um texto, a classificação de mensagens e de conteúdos mediáticos, a interpretação de informação explícita ou implícita, a relação/conexão entre diferentes partes de um texto. Requerem um processamento de informação mais elaborado.

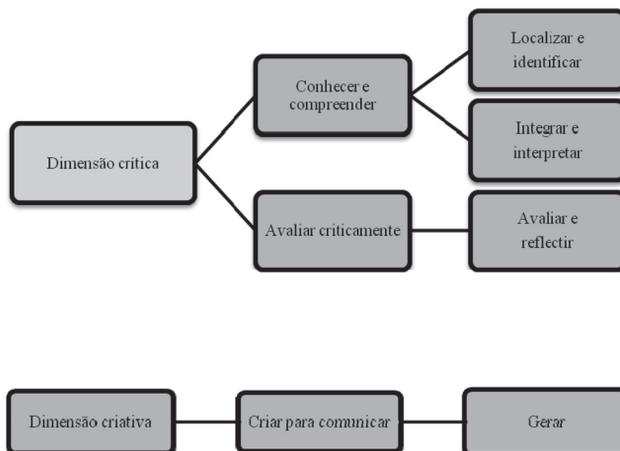
20 Kirsch e Mosenthal consideram três variáveis de processo. Para além do tipo de associação, identificam o tipo de informação solicitada e a plausibilidade dos distractores. O tipo de informação solicitada refere-se à informação a encontrar no suporte, segundo as instruções presentes no enunciado. Informação mais concreta determina tarefas mais simples, informações mais abstratas determinam tarefas mais exigentes. A plausibilidade dos distractores diz respeito à existência de distractores nos suportes: informação semelhante à solicitada no enunciado mas que não lhe corresponde exatamente e, portanto, distrai.

- **avaliar e refletir:** Tarefas de nível 3. Implicam, por exemplo, a avaliação de conteúdos, a seleção, organização e integração de informação proveniente de várias fontes, a capacidade de efetuar inferências sobre o texto ou a capacidade de relacionar ideias e de entender o texto como um todo, e de fundamentar uma ideia ou conclusão. Requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Remetem para conhecimentos, ideias e valores do indivíduo, externos ao texto. Mais exigentes e mais abstratas.
- **gerar:** Tarefas do nível 4. As mais exigentes de todo o teste de literacia mediática. Implicam, por exemplo, a seleção, organização e processamento de informação em suportes complexos, mobilizando conhecimentos próprios especializados, a capacidade de organizar e editar uma mensagem segundo a lógica própria do jornalismo e tendo em vista a sua publicação em diferentes *media* e em diversos contextos.

A PLM encontra-se, portanto, organizada em torno de quatro tipos de tarefa que, por sua vez, se encontram organizadas em níveis (1 – 4). Esta organização em níveis não é original: por exemplo, W. James Potter teorizou, em 2004, uma organização em níveis de literacia mediática e José Manuel Pérez-Tornero e Tapio Varis (2010) retomaram, alguns anos mais tarde, essa metodologia operatória.

Este tipo de estrutura motivou novo desenho do modelo:

Figura n.º 5 – Dimensões, domínios e tarefas



A avaliação de competências

Um breve sumário do *framework* da PLM revela um modelo operacional estruturado em dimensões (crítica, criativa), domínios (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar) e respetivas operações de processamento, com caracterização de variáveis de estrutura (suportes) e de variáveis de processo (tarefas).

A avaliação direta de competências de literacia (nomeadamente mediática) exige a definição do grau de dificuldade de cada uma das tarefas e esse grau de dificuldade resulta “da inter-relação entre o que é suscetível de se designar, abreviadamente, por *dificuldade teórica* e por *dificuldade empírica*” (Benavente *et al.*, 1996, p. 66). Esta metodologia, concebida e testada com êxito no Estudo Nacional de Literacia – ENL (1996, coordenação de Ana Benavente), revela-se adequada aos objetivos.

Assim, a definição do grau de dificuldade das tarefas acontece, a um nível teórico, graças ao cruzamento entre variáveis de estrutura (formato, meio, tipo) e variáveis de processo (tipo de associação), isto é, o modelo teórico “conceptualiza a dificuldade das tarefas em função da complexidade dos suportes (em termos de estrutura, extensão e forma gráfica) e do grau de complexidade das operações de processamento da informação necessárias à resolução das tarefas (do reconhecimento literal, localização direta e cálculo numérico simples a inferências complexas, geração de sínteses e resolução de problemas implicando operações encadeadas)” (Benavente *et al.*, 1996, pp. 65-66).

Este modelo teórico surge no momento de construção da prova (concretamente, na fase de escolha dos suportes e na fase de formulação de tarefas) e no momento de análise de resultados, confrontando o grau de dificuldade das tarefas previsto teoricamente com o grau de dificuldade verificado empiricamente (Benavente *et al.*, 1996, p. 66).

Deste processo reflexivo resulta uma matriz de enquadramento das tarefas por grau de dificuldade, a partir do cruzamento entre variáveis de estrutura e variáveis de processo. À partida, foram considerados quatro níveis de dificuldade em cada um dos eixos (o eixo vertical da matriz diz respeito à complexidade das variáveis de processo, ou seja, das operações; o eixo horizontal da matriz diz respeito à complexidade das variáveis de estrutura, ou seja, dos suportes). As tarefas mais difíceis são, em rigor, as que resultam do cruzamento entre operações mais complexas (níveis 3 e 4) vs. suportes mais complexos (níveis 3 e 4).

A um nível empírico, a definição do grau de dificuldade das tarefas pode ter por base a percentagem de respostas certas a cada uma das operações (quanto menos respostas certas, maior a dificuldade da tarefa). A avaliação de cada uma das tarefas resulta de um processo de valoração: a cada tarefa será atribuído um valor (1 ou 0, consoante a resposta esteja certa ou errada, 9 no caso de não resposta – *missing*; em alguns casos, 2, 1 ou 0, consoante a resposta esteja certa, parcialmente certa ou errada, 9 no caso de não resposta – *missing*).

Nas próximas páginas, apresentam-se alguns exemplos de tarefas, dos quatro níveis de dificuldade, presentes na PLM.

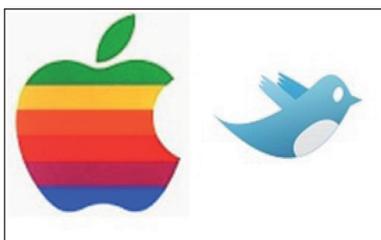
Exemplo de tarefas de nível 1:

Dimensão: Crítica

Domínio: Conhecer e compreender

Tarefa: Localizar e identificar

Figura n.º 6 – Exemplo de tarefas de nível 1



Identifique os logótipos:

Quadro n.º 2 – Guião de avaliação da questão “Identifique os seguintes logótipos”

Pergunta:	Identifique o seguinte logótipo
Formato do suporte:	Imagem
Tipo de suporte:	Visual instrumental: Logótipo
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Localizar/Identificar
Objetivo:	Reconhecer e identificar um signo do universo mediático: marca

Pergunta:	Identifique o seguinte logótipo
Formato do suporte:	Imagem
Tipo de suporte:	Visual instrumental: Logótipo
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Localizar/Identificar
Objetivo:	Reconhecer e identificar um signo do universo mediático: marca

Exemplo de uma tarefa de nível 2:

Dimensão: Crítica

Domínio: Conhecer e compreender

Tarefa: Integrar e interpretar

Figura n.º 7 – Exemplo de uma tarefa de nível 2

Código Deontológico do Jornalista

1. O jornalista deve relatar os factos com rigor e exactidão e interpretá-los com honestidade. Os factos devem ser comprovados, ouvindo as partes com interesses atendíveis no caso. A distinção entre notícia e opinião deve ficar bem clara aos olhos do público.
2. O jornalista deve combater a censura e o sensacionalismo e considerar a acusação sem provas e o plágio como graves faltas profissionais.
3. O jornalista deve lutar contra as restrições no acesso às fontes de informação e as tentativas de limitar a liberdade de expressão e o direito de informar. É obrigação do jornalista divulgar as ofensas a estes direitos.
4. O jornalista deve utilizar meios legais para obter informações, imagens ou documentos e proibir-se de abusar da boa-fé de quem quer que seja. A identificação como jornalista é a regra e outros processos só podem justificar-se por razões de incontestável interesse público.
5. O jornalista deve assumir a responsabilidade por todos os seus trabalhos e actos profissionais, assim como promover a pronta rectificação das informações que se revelem inexatas ou falsas. O jornalista deve também recusar actos que violentem a sua consciência.
6. O jornalista deve usar como critério fundamental a identificação das fontes. O jornalista não deve revelar, mesmo em juízo, as suas fontes confidenciais de informação, nem desprestigiar os compromissos assumidos, excepto se o tentarem usar para canalizar informações falsas. As opiniões devem ser sempre atribuídas.
7. O jornalista deve salvaguardar a presunção de inocência dos arguidos até a sentença transitar em julgado. O jornalista não deve identificar, directa ou indirectamente, as vítimas de crimes sexuais e os delinquentes menores de idade, assim como deve proibir-se de humilhar as pessoas ou perturbar a sua dor.
8. O jornalista deve rejeitar o tratamento discriminatório das pessoas em função da cor, raça, credos, nacionalidade, ou sexo.
9. O jornalista deve respeitar a privacidade dos cidadãos excepto quando estiver em causa o interesse público ou a conduta do indivíduo contradiga, manifestamente, valores e princípios que publicamente defende. O jornalista obriga-se, antes de recolher declarações e imagens, a atender às condições de serenidade, liberdade e responsabilidade das pessoas envolvidas.
10. O jornalista deve recusar funções, tarefas e benefícios susceptíveis de comprometer o seu estatuto de independência e a sua integridade profissional. O jornalista não deve valer-se da sua condição profissional para noticiar assuntos em que tenha interesse.

Aprovado em 4 de Maio de 1993

Após a leitura do Código Deontológico do Jornalista, diga se é verdadeira (**V**) ou falsa (**F**) a seguinte afirmação:

O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas

Quadro n.º 3 – Guião de avaliação da questão “O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas”

Pergunta:	Após a leitura do ‘Código Deontológico do Jornalista’ diga se é verdadeira (V) ou falsa (F) a seguinte afirmação: O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas
Formato do suporte:	Contínuo
Tipo de suporte:	Textual prescritivo: Código deontológico profissional
Meio de origem:	Impresso
Tarefa:	Integrar/Interpretar
Objetivo:	Interpretar informação implícita e inferir por dedução

Exemplo de tarefas de nível 3:

Dimensão: Crítica

Domínio: Avaliar criticamente

Tarefa: Avaliar e refletir

Figura n.º 8 – Exemplos de tarefas de nível 3

É proibido conquistar

4 de Julho de 2011 por Vítor Rainho (SOL)

Ponto prévio. tenho pelos violadores o mesmo apreço que tenho por um assassino. Isto é: nojo e repulsa e gosto de os ver na cadeia.

Vem esta conversa a propósito das folclóricas manifestações intituladas Slutwalks ou Marcha das Galdérias. Vamos à história. Um polícia canadiano tontaço foi a uma universidade de Toronto defender a ideia peregrina de que a melhor forma de as mulheres evitarem ser violadas era deixarem de se vestir como umas galdérias.

A história passou-se em Janeiro e, desde então, a comoção tomou conta de raparigas indefesas que se manifestaram em mais de 70 cidades por esse mundo. Vestidas para matar, de freiras ou de bimbas, muitas empunhavam cartazes a dizer que têm todo o direito de se apresentarem como galdérias sem que isso dê o direito a quem quer que seja de as importunar. Não posso estar mais de acordo, embora tenham que ter cuidado com a zona que frequentam.

Mas voltemos às nossas galdérias actuais. Dizem também nos cartazes que podem vestir-se como quiserem, mas não estão para ser importunadas, leia-se não querem ouvir um piropro ou uma tentativa de sedução. Mas o mundo está louco? Como é que seria o mundo sem sedução? Carregava-se num botão na internet e aparecia o desejo? Que as pessoas não importunem as outras, parece-me claro como a água. Agora que não possam mostrar agrado, roça a tonteria.

Galdérias portuguesas vão sair à rua em protesto

22 de Junho de 2011 por Paula Cosme Pinto (EXPRESSO.PT)

Decotes, mini-saias, collants de rede, calças bem justas ao rabo, saltos altos (como não podia deixar de ser), vestidos provocantes: no próximo sábado, as mulheres portuguesas vão dar largas à imaginação (e ao guarda-roupa) para saírem à rua na primeira "Slut Walk" (qualquer coisa como "Marcha das Galdérias") em Portugal.

Começaram em abril e confesso que tenho vindo a assistir com alguma curiosidade às proporções que estas "SlutWalks" contra o machismo têm ganho. A ideia partiu de um grupo de mulheres canadianas, após as declarações de um polícia que dizia: "as mulheres devem evitar vestir-se de forma provocante se não quiserem ser violadas". A indignação do mundo dos saltos altos espalhou-se como um rastilho e a "Marcha das Galdérias" chegou a mais de 70 cidades, desde Sidney, a Londres e Brasília. Será um sinal de que comentários tão idiotas como o deste senhor polícia são, afinal, comuns nos mais diversos países? Parece que sim.

Ontem li o manifesto da marcha portuguesa e fez-me sentido. Já escrevi aqui várias vezes esta frase e hoje volto a dizê-lo: nada justifica uma violação. E se é preciso irmos para a rua, descascadas, em protesto para conseguirem perceber isto, então que seja. Faço minhas as palavras do manifesto.

Após a leitura dos textos de Vítor Rainho e Paula Cosme Pinto, responda às perguntas:
Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias? Justifique as suas respostas com alguns exemplos.

Quadro n.º 4 – Guião de avaliação da questão **"Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias?"**

Pergunta:	Após a leitura dos textos de Vítor Rainho e Paula Cosme Pinto, responda às perguntas: Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias? Justifique as suas respostas com alguns exemplos. Vítor Rainho
Formato do suporte:	Contínuo
Tipo de suporte:	Textual opinativo: Opinião
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Avaliar/Refletir
Objetivo:	Reconhecer e avaliar o ponto de vista do autor (o argumento)

Pergunta:	Após a leitura dos textos de Vítor Rainho e Paula Cosme Pinto, responda às perguntas: Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias? Justifique as suas respostas com alguns exemplos. Paula Cosme Pinto
Formato do suporte:	Contínuo
Tipo de suporte:	Textual opinativo: Opinião
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Avaliar/Refletir
Objetivo:	Reconhecer e avaliar o ponto de vista do autor (o argumento)

Exemplo de uma tarefa de nível 4:

Dimensão: Criativa

Domínio: Criar para comunicar

Tarefa: Gerar/Criar

Figura n.º 9 – Exemplo de uma tarefa de nível 4

Quadro 1. Literacia de leitura, matemática e ciências de alunos com idade entre os 15-16 anos (2009)

Leitura	Média	Matemática	Média	Ciências	Média
Coreia do Sul	539	Coreia do Sul	546	Finlândia	554
Finlândia	536	Finlândia	541	Japão	539
Canadá	524	Suíça	534	Coreia do Sul	538
Nova Zelândia	521	Japão	529	Nova Zelândia	532
Japão	520	Canadá	527	Canadá	529
Austrália	515	Holanda	526	Estónia	528
Holanda	508	Nova Zelândia	519	Austrália	527
Bélgica	506	Bélgica	515	Holanda	522
Noruega	503	Austrália	514	Alemanha	520
Estónia	501	Alemanha	513	Suíça	517
Suíça	501	Estónia	512	R. Unido	514
Polónia	500	Islândia	507	Eslovénia	512
Islândia	500	Dinamarca	503	Polónia	508
Estados Unidos	500	Eslovénia	501	Irlanda	508
Suécia	497	Noruega	498	Bélgica	507
Alemanha	497	França	497	Hungria	503
Irlanda	496	Eslováquia	497	Estados Unidos	502
França	496	Áustria	496	R. Checa	500
Dinamarca	495	Polónia	495	Noruega	500
R. Unido	494	Suécia	494	Dinamarca	499
Hungria	494	R. Checa	493	França	498
Portugal	489	R. Unido	492	Islândia	496
Itália	486	Hungria	490	Suécia	495
Letónia	484	Luxemburgo	489	Áustria	494
Eslovénia	483	Estados Unidos	487	Letónia	494
Grécia	483	Irlanda	487	Portugal	493
Espanha	481	Portugal	487	Lituânia	491
R. Checa	478	Espanha	483	Eslováquia	490
Eslováquia	477	Itália	483	Itália	489
Israel	474	Letónia	482	Espanha	488
Luxemburgo	472	Lituânia	477	Luxemburgo	484
Áustria	470	Grécia	466	Grécia	470
Lituânia	468	Israel	447	Israel	455
Turquia	464	Turquia	445	Turquia	454
Chile	449	Bulgária	428	Chile	447
Bulgária	429	Roménia	427	Bulgária	439
México	425	Chile	421	Roménia	428
Roménia	424	México	419	México	416

Fonte: PISA 2009.

Do ponto de vista estatístico, significativamente acima da média da OCDE.

Do ponto de vista estatístico, semelhante à média da OCDE.

Do ponto de vista estatístico, significativamente abaixo da média da OCDE.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

O Quadro 1 (em cima) revela os *rankings* do programa de avaliação de competências PISA 2009 (leitura, matemática e ciências). Escreva uma notícia, para ser publicada num **jornal português, diário e de referência** (por exemplo, o jornal 'Público'). Use o esquema básico de construção do *lead* da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê).

Quadro n.º 5 – Guião de avaliação da questão **“Escreva uma notícia, para ser publicada num jornal português, diário e de referência (por exemplo, o jornal ‘Público’). Use o esquema básico de construção do lead da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê)”**

Pergunta:	O Quadro 1 (em cima) revela os rankings do programa de avaliação de competências PISA 2009 (leitura, matemática e ciências). Escreva uma notícia, para ser publicada num jornal português, diário e de referência (por exemplo, o jornal “Público”). Use o esquema básico de construção do lead da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê).
Formato do suporte:	Não-contínuo
Tipo de suporte:	Visual informativo: Infografia
Meio de origem:	Impresso
Tarefa:	Gerar
Objetivo:	Selecionar, organizar e gerar informação, tendo em conta a natureza do meio (imprensa)

Notas finais

Quando falamos em literacia mediática, falamos em práticas e em competências. Esta distinção conceptual, de base, motivou a conceção de um instrumento de recolha de informação muito específico – a PLM –, cujo processo reflexivo de operacionalização aqui foi detalhadamente revelado. O principal contributo deste documento para a área científica das ciências sociais, e em particular para o domínio da literacia mediática, é, manifestamente, teórico-metodológico.

A multidimensionalidade da literacia mediática evidenciou limitações quanto à opção metodológica tomada e quanto à abrangência da prova de literacia mediática nas sociedades atuais: (multi)mediáticas, (multi)tecnológicas, em rede.

A opção metodológica adotada (metodologia quantitativa-extensiva) desvendou muito sobre “o quê” e muito pouco sobre o “porquê”. Em investigações futuras, recomenda-se uma pluriabordagem metodológica, com recurso a metodologias quantitativas-extensivas e qualitativas-intensivas.

Por fim, o facto de a prova se materializar num caderno de exercícios impresso em papel constitui uma limitação evidente, a nível da avaliação de competências de literacia mediática digital, nomeadamente as competências relacionadas com o acesso a/uso de plataformas tecnológicas/tecnologia para a resolução de problemas e para a execução de tarefas mais ou menos complexas, e da integração de novos problemas e de novas operações adequadas a cenários tecnológicos digitais. Neste sentido, o *framework* conceptual da prova de literacia mediática deverá ser, em futuras investigações, objeto de atualização, tendo em conta diferentes plataformas, novos formatos e mais tarefas. Uma revisão e adequação da prova à captação de uma diversidade de práticas e competências de literacia mediática no “mundo digital” – integrando tarefas de rotina, mas também tarefas que requerem competências especializadas e complexas, nomeadamente no domínio da comu-

nicação – servirá diferentes objetivos e possibilitará a avaliação de práticas e de competências relacionadas com a Web 2.0, no que respeita à navegação (e às ferramentas de navegação), à interatividade e à participação *online*, à criação, organização e partilha de conteúdos (em hipertexto) em rede, nas redes.

Referências

- Ang, I. (1985). *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. Londres: Methuen & Co.
- Arke, E. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?*. Tese de Doutoramento, Duquesne University, Pittsburgh, Pennsylvania, Estados Unidos da América.
- Arke, E. T. & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: Development, reliability and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53-65.
- Aufderheide, P. & Firestone, C. M. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown: Aspen Institute.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta.
- Ávila, P., Costa, A. F., Ramos, P., Botelho, M. C., Mauritti, R. & Rodrigues, E. (2011). *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC): Relatório de Atividades 2010*, Lisboa: CIES-ISCTE.
- Barthes, R. (1989). *Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Burn, A. (2009). Process and outcomes. What to evaluate and how? In Euromeduc (Ed.), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, 61-69. Bruxelas: Euromeduc.
- Coleman, J. S., Anthony, S. & Morrison, D. E. (2009). *Public Trust in the News. A Construction Study of the Social Life of the News*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism – University of Oxford.
- Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital (COM 2007. 833).
- Costa, A. F. (2003). Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação. In Almeida, J. F. (Ed.), *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis* (179-194). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Deacon, D., Fenton, N. & Bryman, A. (1999). From inception to reception: The natural history of a news item. *Media, Culture and Society*, 21(1), 5-31.
- Deleuze, G. (1990). *A Imagem-Tempo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007 que altera a Directiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva.

- Eco, U. (1987). *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Euromeduc (2009). *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Euromeduc.
- European Association for Viewers Interests – EAVI (coord.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- European Association for Viewers Interests – EAVI (coord.) (2011). *Media Literacy: Testing and Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. Londres: Edward Arnold.
- Fedorov, A. (2003). *Media education and media literacy: Expert's opinion, UNESCO – MENTOR: A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. The Thesis of Thessaloniki.
- Ferin, I. (2002). *Comunicação e Culturas do Quotidiano*. Lisboa: Quimera.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-55.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*, Londres: Routledge
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. Londres: Routledge.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W. & Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Nova Iorque: Harper Collins.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Hall, S. (1980). Encoding, decoding in the television discourse. In Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. & Willis, P. (Eds.), *Culture, Media, Language* (128-138), Londres: Hutchinson.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J. & Roberts, B. (1990). The social production of news. In Marris, P. & Thornham, S. (Eds.), *Media Studies. A Reader* (645-652). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J. & Roberts, B. (1999). A produção social das notícias: O *mugging* nos media. In Traquina, N. (Org.), *Jornalismo. Questões, Teorias e "Estórias"* (224-248). Lisboa: Veja.
- Helsper, E. & Eynon, R. (2013). Pathways to digital literacy and engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696-713.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the Media Literacy Movement, *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38, 330-352.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In Sebeok, T. (Ed.), *Style in Language* (350-377). Cambridge: MIT Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2007). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MacArthur Foundation/MIT Press.

- Jensen, K. B. (1991). When is meaning? Communication theory, pragmatism and mass Media reception. In Anderson, J. A. (Ed.), *Communication Yearbook – 14* (3-32). Newbury Park (CA): Sage.
- João, S. G. & Menezes, I. (2008). Construção e validação de indicadores de literacia mediática. *Comunicação e Sociedade*, 13, 55-68.
- Katz, E., Gurevitch, M. & Haas, H. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38(2), 164-181.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: ETS – Educational Testing Service.
- Kirsch, I., Jungeblut, A., Jenkins, L. & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Kirsch, I., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. (1998). The measurement of adult literacy. In *Adult Literacy in Murray, T. S., Kirsch, I. & Jenkins, L. (Orgs.). OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington, US Department of Education - National Center for Education Statistics.
- Kist, W. (2005). *New Literacies in Action: Teaching and Learning in Multiple Media*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Lahire, B. (1992). Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur un problème social. In Besse, J-M, Gaulmyn, M-M., Ginet, D. & Lahire, B. (Eds.), *L'Illettrisme en Question* (59-75). Lyon: Press Universitaires de Lyon.
- Lasswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. In Bryson, L. (Ed.), *The Communication of Ideas* (37-51). Nova Iorque: Institute for Religious and Social Studies.
- Levy, F. (2010). *How technology changes demands for human skills*. OECD Education Working Paper 45.
- Livingstone, S. (2003). *The changing nature and uses of media literacy*. Media@lse Electronic Working Paper, 4.
- Livingstone, S. (2004a). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S. (2004b). What is media literacy?. *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, S. (2011). *Media Literacy: Ambitions, Policies and Measures*, Media@lse.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Londres: Routledge.
- Mathieu, D. (2009). Cultural knowledge in news comprehension. *Journal of Audience & Reception Studies*, 6(1), 77-117.
- McQuail, D. & Windahl, S. (2003). *Modelos de Comunicação para o Estudo da Comunicação de Massas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Mead, G. H. (1926). The nature of aesthetic experience. *International Journal of Ethics*, 36, 382-392.
- Mihailidis, P. (2008). *Beyond cynicism. How media literacy can make students more engaged citizens*. Tese de Doutorado, University of Maryland, Estados Unidos da América.

- Moles, A. (1969). *Teoria da Informação e Percepção Estética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J. (2002). Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. In Viana, F. L., Martins, M. & Coquet, E. (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (45-62). Investigação e Prática Docente – 3. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Morais, J. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330: 1359-1364.
- Morley, D. (1992). *Television, Audience and Cultural Studies*. Londres: Routledge.
- OECD (2009). *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*. Paris: OECD.
- Peirce, C. S. (1977). *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Peltzer, G. (1992). *Jornalismo Iconográfico*. Lisboa: Planeta Editora.
- Pereira, L. (2013). *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pérez-Tornero, J. M. (Coord.) (2007a). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas Linguagens e Consciência Cívica*. Porto: Porto Editora.
- Pérez-Tornero, J. M. (Coord.) (2007b). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Pérez-Tornero, J. M. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscovo: UNESCO.
- Potter, W. J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Quin, R. & McMahon, B. (1991). *Media analysis: Performance in media in western Australian government schools*. Western Australian Ministry of Education Report.
- Quin, R. & McMahon, B. (1995). Evaluating standards in media education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 15-25.
- Reia-Baptista, V. (2009). Media literacy and Media Appropriations by Youth. In Euromeduc (Ed.), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives* (181-165). Bruxelas: Euromeduc.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In Dornic, d. S. (Ed.), *Attention and Performance 6* (573-503). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Orgs.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schramm, W. (Ed.) (1960). *Mass Communications*, Urbana: Univ. of Illinois Press
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Westport: Praeger Publishers.
- Silverstone, R. (2005). Mídia e vida cotidiana: Elementos para uma teoria da mediação. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 28(2), 127-137.

- Silverstone, R., Hirsch, E. & Morley, D. (1996). Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. In Silverstone, R. & Hirsch, E. (Eds.), *Los Efectos de la Nueva Comunicación* (39-58). Barcelona: Bosch.
- Sorlin, P. (1997). *Mass Media*. Oeiras: Celta.
- Thoman, E. (2003). *Skills and Strategies for Media Education*. Santa Monica: Center for Media Literacy (CML).
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st Century – An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. Santa Monica: Center for Media Literacy (CML).
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Thompson, J. B. (2009). *A Mídia e a Modernidade. Uma Teoria Social da Mídia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tuchman, G. (1978). *Making News: A Study in the Construction of Reality*. Nova Iorque: Free Press.
- Van Dijk, T. A. (1983a). Estructuras textuales de las noticias de prensa. *Análisis. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 7/8, 77-105.
- Van Dijk, T. A. (1983b). Discourse analysis: Its development and application to the structure of news. *Journal of Communication*, 33(3), 20-43.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T. A. (1990). *La Noticia como Discurso. Comprensión, Estructura e Producción de la Información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2002). El conocimiento y las noticias. *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació*, 1, 249-270.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verón, E. (1975). *A Produção de Sentido*. São Paulo: Cultrix.
- Verón, E. (1976). *Lenguaje y Comunicación Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (11-29). Nova Iorque: Guilford Press.

DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ESTUDO DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS NOTÍCIAS: O RECURSO A METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA DINAMIZAÇÃO DE GRUPOS DE FOCO

PATRÍCIA SILVEIRA

ANA_DA_SILVEIRA@HOTMAIL.COM

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS),
UNIVERSIDADE DO MINHO

1. Introdução

Os estudos sobre os mundos das crianças têm problematizado a entrada de novos agentes de socialização, nomeadamente dos meios de comunicação, no quotidiano dos mais novos. Estes estudos dizem que os media e as suas mensagens são tão importantes para a vida das crianças que acabam por concorrer com as agências e instituições tradicionais, como a família e a escola (Lazo, 2005; Setton, 2002). Embora estes contextos continuem a ser fundamentais para o desenvolvimento da criança e o modo como esta cria conhecimento sobre o mundo, há autores que defendem que os media interferem diretamente nos modos de compreensão da realidade pelas crianças (Lacave, 2011), desempenhando um importante papel na transmissão de normas e valores a que, de outro modo, estas dificilmente teriam acesso (Galera & Pascual, 2005).

Neste contexto, os conteúdos informativos ganham especial destaque ao constituírem-se como veículos dos acontecimentos e importantes auxiliares da interpretação do mundo. Ainda que esta influência não se dê toda da mesma forma e dependa, também, de outros fatores, como as negociações entre as crianças e a família, (Buijzen *et al.*, 2007), as condições circunstanciais, as necessidades dos mais novos, e os valores e costumes adquiridos (Galera, 2000), é inegável que as notícias são importantes mediadoras no contato das crianças com os acontecimentos do mundo. Estudos recentes demonstram que a atualidade faz parte da vida das crianças e que estes públicos entendem que o acesso às notícias é fundamental, procurando estes conteúdos para estar a par de assuntos relacionados com política internacional, novas descobertas científicas, conflitos armados, desporto, crimes, etc. (Condeza *et al.*, 2014). Além disso, as crianças reconhecem que as histórias expostas nas notícias são relevantes para a sociedade e indispensáveis para a tomada de decisões e a formação de opinião sobre assuntos públicos (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Carter *et al.*, 2009).

Estas questões levam os autores (Thoman & Jolls, 2004; Gonnet, 2007; Buckingham, 2000) a sublinhar a necessidade de as crianças desenvolverem competências críticas face às notícias e aos modos de olhar o mundo propostos pelos media. Considerando que estes funcionam como mecanismos relevantes para a compreensão de aspetos da realidade e a ampliação de um conjunto de saberes, observam que é fundamental que os públicos infantis, desde cedo, possam refletir sobre e questio-

nar os valores e princípios transmitidos, assim como aspetos mais técnicos, como as opções editoriais, por exemplo, e os modos de funcionamento das empresas mediáticas. Além disso, advogam que é necessário que os mais novos tenham oportunidade para aprender a distinguir factos de ficção, e para desenvolver as suas próprias ideias sobre verdade e informação credível, desenvolvendo competências de literacia para as notícias de modo a tornarem-se públicos mais competentes.

A relação que as crianças estabelecem com as notícias e a importância destes assuntos para o seu conhecimento do mundo e a socialização têm vindo a ser alvo de estudo de investigadores de áreas distintas, tendo aumentado o número de pesquisas em torno desta problemática (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Condeza *et al.*, 2014; Marôpo, 2014). Nestas investigações, há autores (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Carter *et al.*, 2009) que sublinham a necessidade de compreender a importância do lugar dos media e da atualidade na vida das crianças, a partir das perspetivas destes públicos, considerando as suas ideias e opiniões, dando-lhes, assim, um lugar privilegiado no processo investigativo. Estes estudos, apoiados também na sociologia da infância, rompem com pressupostos clássicos defensores da ideia de criança como reprodutora do mundo adulto e parte integrante de outros objetos de estudo (como a família). Perspetivam a ideia de criança como criadora da sua própria cultura, realidade e experiência (Moinian, 2009) e defendem um novo posicionamento das crianças nos estudos que incorpore as suas vozes sobre as experiências de vida, entendendo-as como parceiras e sujeitos de todo o processo (Janzen, 2008).

Todas estas questões colocam desafios aos investigadores das ciências sociais, que necessitam de desenvolver metodologias que permitam chegar mais perto do olhar e das experiências das crianças, dando-lhes espaço para participarem ativamente no processo de investigação. É nesta preocupação, e na intenção de partilhar a experiência de um estudo qualitativo conduzido junto dos mais novos, que este artigo assenta. Tendo por base um marco teórico que parte, sobretudo, da sociologia da infância, visa dar conta da opção e do procedimento metodológico levado a cabo no âmbito de uma investigação de doutoramento, em curso no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, que tem como objeto de estudo os públicos infantis e as suas representações sobre as notícias. Uma das fases do trabalho empírico compreendeu a realização de grupos de foco junto de crianças a frequentar a escola primária; no entanto, a consciência de que a opção pela forma clássica de conduzir estes grupos junto de crianças pequenas não seria a desejável e poderia comprometer a recolha dos dados e a qualidade da investigação levou à opção por novas estratégias de investigação designadas “atividades estruturadas” (Gibson, 2012, p.157), como forma de dinamização dos grupos de foco e com vista a um maior envolvimento dos participantes. A apresentação e a descrição dessas atividades, assim como do modo como decorreu a dinâmica dos grupos, são o principal foco de atenção deste artigo.

2. A criança como sujeito-ativo no processo de investigação

Nos últimos anos, tem crescido o número de estudos sobre os mecanismos ligados ao processo de socialização das crianças e a influência de novos agentes – como os media e os seus conteúdos – nas suas vidas e nos modos de entendimento do mundo (Ladavéze, 2012; Kotilainen, 2011; Richert *et al.*, 2011; Lazo, 2005). Estes tra-

balhos abrem caminho a novas investigações que perspetivam a ideia de construção social da infância e de criança como co-constutora de conhecimento, identidade e cultura (Janzen, 2008), reelaborando o conceito face à visão ocidental e adultocêntrica da criança. Hoje fala-se na *reinstucionalização da infância*, assistindo-se a novos modos de ser criança como resultado de mudanças e ruturas sociais complexas de âmbito económico, familiar, escolar e cultural (Sarmento, 2004).

O entendimento da criança como ator social e sujeito de forças e competências emerge, sobretudo, como resultado do desenvolvimento nos estudos da sociologia da infância e das teorias socioculturais, e da implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de Novembro de 1989 (Graham e Fitzgerald, 2010). No âmbito dos direitos legitimados por esta Convenção, importa fazer referência aos direitos de participação que são os direitos civis e políticos, nomeadamente, *ao nome e à identidade, a ser consultada e ouvida, a aceder à informação e a ser informada, à liberdade de expressão e opinião, e à tomada de decisões em seu proveito* (artigos 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 17.º da CDC). Estes últimos dão legitimidade às crianças para decidirem por si (Fernandes, 2005, p. 35), sendo “reconhecidas como seres independentes e afirmativos, agentes da própria vida” (Marôpo, 2013, p. 17). A introdução dos direitos de participação na legislação e no debate público e político fez reacender a necessidade de se olhar para as crianças como pessoas com um certo grau de autodeterminação, com o direito de expressarem as suas opiniões e pontos de vista sobre todas as questões que lhes dizem respeito, de acordo com a sua idade e maturidade cognitiva. Neste contexto, o artigo 12.º da CDC é muito importante, uma vez que insiste na visibilidade da criança, reconhecendo o seu estatuto na sociedade, sem no entanto desvalorizar a necessidade de adultos e crianças colaborarem com vista à efetivação do reconhecimento e do exercício dos direitos destas. Este artigo prevê que a criança possa formar e expressar livremente os seus pontos de vista em matérias que lhe dizem respeito de acordo com a sua maturidade e entendimento dos assuntos. O artigo 13.º da CDC é, também, fundamental neste domínio, já que prevê o direito à liberdade de expressão, considerando que “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”.

Um dos passos importantes no reconhecimento destes direitos passa pela oportunidade que é dada à criança de participar no processo investigativo não como objeto de estudo, mas como sujeito de investigação. Considerar a criança como participante, superando o paradigma que encara o adulto como superior e autoritário face à criança submissa e permissiva, traduz-se na consciencialização da multiplicidade de significados, interesses, valores e formas de expressão infantil (Soares, 2006). Cada pesquisa deve, assim, ser pensada tendo em conta este pressuposto. Na opinião de Soares (2006), é essencial que o pesquisador esteja alerta e seja criativo na definição da sua estratégia de investigação, de modo a valorizar a ação da criança como importante interveniente e parceira de todo o processo. Por outro lado, a adequação da pesquisa a este novo movimento deve ter em conta a coerência entre o contexto, os objetivos, os métodos, e os princípios éticos inerentes a todas as etapas (Alderson & Morrow, 2011). Por estes motivos, em termos metodológicos, os autores defendem a adoção de técnicas aplicáveis a “populações

tão singulares” (Javeau, 2005, p. 386), de âmbito qualitativo, como a realização de entrevistas, a etnografia ou a observação. A necessidade e a preocupação em desenvolver metodologias que permitam compreender melhor as experiências das crianças vão ganhando terreno nas investigações. A criança deixa de estar à margem para passar a ser entendida como parceira do processo de pesquisa (Gibson, 2012), autora e protagonista num cenário em que “ela e o pesquisador precisam se dar a conhecer mutuamente” (Delorme, 2008, p. 23).

3. Apresentação do objeto de estudo e da opção metodológica

Partindo dos pressupostos teóricos mencionados, este artigo pretende dar conta de uma das fases de trabalho empírico desenvolvida no âmbito de uma investigação de doutoramento, ainda a decorrer. Com o objetivo principal de compreender os significados e as emoções decorrentes da exposição das crianças às notícias, e as implicações desses sentidos para os modos de estar e de olhar o mundo por parte dos mais novos, o estudo teve como universo as crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (no ano letivo 2013/2014) das escolas do Concelho de Pa-redes, situado no norte do país. Combinando métodos quantitativos e qualitativos, numa primeira fase foram administrados inquéritos por questionário a 690 crianças com idades compreendidas entre os oito e os 12 anos. Numa segunda fase, que será objeto de atenção neste artigo, realizaram-se grupos de foco com crianças, selecionadas a partir da amostra do inquérito por questionário, com o propósito de corroborar resultados e de aprofundar relações sugeridas pela análise quantitativa. A escolha das turmas para a realização destes grupos foi feita junto dos professores que, durante a administração dos inquéritos por questionário, demonstraram receptividade e prontidão em providenciar as condições (espaciais e temporais, sobretudo) necessárias à boa condução dos grupos.

Foram conduzidos seis grupos de foco nas duas turmas do 4º ano das escolas EB1 de Lage-Parada, inserida no Agrupamento de Escolas Daniel Faria-Baltar, e EB1/JI de Serrinha, do Agrupamento de Escolas de Vilela. No total, participaram 42 crianças – 22 raparigas e 20 rapazes – com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos. A recolha dos dados decorreu nos dias 22 e 23 de Maio de 2014.

4. Desafios na realização de grupos de foco com crianças e o recurso a novas ferramentas investigativas

A realização de grupos de foco com crianças, enquanto método de recolha de dados na área das ciências sociais, conheceu uma expansão considerável durante a década de 90 não só como técnica complementar nas pesquisas, mas enquanto método em si mesmo (Morgan *et al.*, 2002).

No entanto, o valor e as vantagens desta opção metodológica nem sempre foram reconhecidos. Como sublinha Gibson (2012), até aos anos 90 prevalecia um certo silenciamento e distanciamento das crianças nos estudos científicos, em parte devido à conceção que predominava sobre elas que as entendia como seres em devir, imaturas e incompetentes. Por isso, nas pesquisas de âmbito qualitativo, quando se recorria aos grupos de foco ou a entrevistas, os participantes eram, na maioria dos casos, adultos. Como consequência deste afastamento da criança enquanto

informante privilegiada, pouco se sabia sobre a sua natureza, aquilo que pensava, os seus mundos e o modo como estava no mundo.

Diferentemente, a necessidade e a preocupação em desenvolver metodologias que permitissem chegar mais perto do olhar e das experiências dos mais novos, impôs-se no âmbito das investigações sociais. Ao mesmo tempo, esta nova consciência, a par da necessidade de aperfeiçoamento metodológico, suscita dúvidas, impõe desafios e especial cuidado a quem investiga, apenas superáveis pela disponibilidade e abertura de espírito que devem emergir em qualquer estudo deste tipo.

O maior desafio metodológico desta investigação foi procurar adaptar a técnica clássica dos grupos de foco ao grupo de crianças que participaram no estudo. Sabíamos, pela experiência de condução de outros grupos de foco, que se recorrêssemos a esta técnica através dos moldes tradicionais – uma reunião informal, com os intervenientes dispostos em círculo, na qual é lançado o tema para discussão e colocadas várias questões pelo moderador – as crianças rapidamente revelariam sinais de cansaço e de distração, comprometendo a recolha dos dados e esta fase da investigação. Além disso, este formato não é fácil nem desejável para a maioria dos participantes (Gibson, 2012), fazendo com que estes deem respostas monossilábicas, especialmente quando as questões lhes parecem pouco relevantes (Morgan *et al.*, 2002). Como advoga Colucci (2007), os grupos de foco são um interessante método para a recolha de dados de natureza qualitativa, no entanto, exigem do investigador a procura por fórmulas que incentivem o interesse e o real contributo dos participantes na investigação. A autora, seguindo a linha de pensamento de Krueger – autor de referência no estudo dos grupos de foco – fala no desenvolvimento de “atividades” ou “exercícios” (Colucci, 2007, p. 5) que se tornem importantes complementos das questões a tratar. Gibson (2012, p. 157) chama-lhes “atividades estruturadas”. Além de incentivarem à discussão e tornarem a experiência dos grupos mais interessante e apelativa para todos os envolvidos (Gibson, 2012), estas atividades são particularmente benéficas para os participantes que têm dificuldade em responder imediatamente às questões colocadas pelo investigador, já que lhes permitem ter mais tempo para responder ou produzir respostas mais completas. No caso particular das crianças e jovens, Colucci (2007) considera que a opção por estas atividades pode ajudar a ultrapassar as dificuldades causadas pelo aborrecimento e pela falta de motivação que estes participantes expressam ao longo do tempo de conversa, além de contribuir para superar o facto de estes grupos tendencialmente agirem e expressarem ideias e sentimentos diferentemente dos adultos.

Apesar de não ser nossa intenção proceder a uma descrição intensiva e detalhada das propostas de atividades existentes em literatura sobre o assunto (Gibson, 2012; Darbyshire *et al.*, 2005; Paquette *et al.*, 2007; Morgan *et al.*, 2002; Barker & Weller, 2003; Colucci, 2007), deixamos alguns exemplos inspiradores deste trabalho de investigação. Além destes, socorremo-nos de um conjunto de pesquisas desenvolvidas no âmbito de teses de doutoramento (Delorme, 2008; Monteiro, 2013; Brites, 2013; Pedrosa, 2013), por as mesmas providenciarem elementos úteis para esta fase do estudo, não apenas porque as idades dos participantes se aproximam, em alguns casos, das desta investigação, como também as temáticas trabalhadas dizem respeito às questões dos media e infância/adolescência.

A *forma*, e não apenas o conteúdo, assume um lugar preponderante. Os autores propõem a realização de *jogos* que permitam a redução da ansiedade e um maior envolvimento entre os participantes e o dinamizador. Estes podem ser especialmente usados no início da atividade, no espaço de tempo dedicado à apresentação das crianças e do investigador. As pesquisas propõem a utilização de balões/bolas, que podem ser passados de participante em participante, ao mesmo tempo que cada um diz o seu nome (Monteiro, 2013; Morgan *et al.*, 2002). É nesta fase que se promove, também, uma conversa mais informal e descontraída em que as crianças falam sobre si e a sua família e animais de estimação, sobre o que gostam de fazer nos tempos dedicados ao lazer, sobre os seus medos e desejos, etc. (Delorme, 2008). O dinamizador da atividade pode aproveitar este momento para introduzir o tema da discussão, pedindo para que as crianças falem livremente sobre o mesmo.

A fotografia, o desenho, o diário ou os exercícios escritos (como composições, textos legendados, etc.) constituem-se também como opções viáveis enquanto métodos alternativos e impulsionadores dos grupos de foco (Barker & Weller, 2003; Morgan *et al.*, 2002; Paquette *et al.*, 2007). Em particular, o desenho tem-se revelado uma técnica recorrente e bem sucedida nos estudos, já que permite que a criança reflita sobre as suas próprias ideias sem a pressão do adulto e dos pares, é particularmente motivador e permite-lhe dar asas à imaginação. Embora de difícil e exigente análise e interpretação, o desenho traduz-se numa ferramenta valiosa especialmente quando é procedido por um momento de conversa e de debate em que os participantes falam sobre o que fizeram não apenas entre si, mas também com o investigador (Barker & Weller, 2003; Delorme, 2008; Paquette *et al.*, 2007). Delorme (2008) considera que é essencial para a validação das interpretações que as crianças falem sobre a atividade, neste caso, sobre o desenho que fizeram. Esta partilha permite perceber como se veem e aos restantes membros do grupo (*ibidem*) e, sobretudo, trata-se de um importante auxílio para o investigador no conhecimento das representações dos participantes. Ao mesmo tempo, ao conversarem as crianças afinam os seus conhecimentos e aprendem mais sobre aspetos dos seus mundos sociais (Mayall, 2001).

Esta partilha de informações é igualmente útil no caso da fotografia, enquanto interessante auxiliar da expressão de ideias, pensamentos e sentimentos. Brites (2013), na sua pesquisa sobre o lugar das notícias na construção da participação cívica e política dos jovens portugueses, apresentou aos participantes grupos de fotografias ligadas às temáticas em estudo (notícias, participação, género e emoções), pedindo que selecionassem dois ou três conjuntos e justificassem a escolha. Para a autora, trata-se não apenas de incentivar ao debate, mas de fazer com que os intervenientes participem efetivamente, se envolvam e proponham temas e outras questões. Há, também, investigadores que optam por pedir aos participantes para tirarem as fotografias. Essa opção depende dos propósitos do estudo e daquilo que se espera obter através da recolha dos dados. No final, é vital que os participantes falem sobre os motivos das suas escolhas, discutam e expliquem as fotografias (Barker & Weller, 2003).

5. Apresentação das atividades

Tendo em vista os aspetos referenciados e a bibliografia apresentada, procuramos desenvolver os grupos de foco sob o formato de um conjunto de atividades

estruturadas em que tivemos em conta, na sua elaboração, os objetivos da pesquisa, o uso destes grupos como forma complementar da análise quantitativa¹, e as características dos participantes.

Este trabalho enquadra-se também na educação para os media e na importância de as crianças desenvolverem competências críticas face às notícias e às representações do mundo nos media. Por esse motivo, pensamos as atividades pressupondo que as crianças pudessem, durante a realização dos grupos de foco, posicionar-se crítica e criativamente em torno da atualidade, através do contato com as notícias, da reflexão e do questionamento dos assuntos do dia, do debate em torno das escolhas dos jornalistas e da proposta de novas ideias sobre como poderia ser a informação². Defendemos que é fundamental despertar as crianças para as questões da atualidade, permitindo que estas questionem e reflitam sobre os conteúdos que os media oferecem, e tenham oportunidade para os reelaborar de acordo com a sua visão do mundo.

No desenho das atividades, procurámos inspirar-nos noutros modelos e observações emergentes de trabalhos científicos nacionais e internacionais, os quais passamos a enumerar: Brites (2013), Monteiro (2013), Delorme (2008), Morgan *et al.* (2002), Paquette *et al.* (2007), Barker & Weller (2003). Baseamo-nos, ainda, no projeto de investigação *Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos Media Digitais nas Crianças* (PTDC/CCI-COM/101381/2008), desenvolvido no CECS, da Universidade do Minho. Estas pesquisas foram importantes para a estruturação das atividades realizadas, já que providenciaram, nuns casos, modelos de atividades que pudemos adaptar ao nosso estudo e, noutros, elementos que funcionaram como sugestões fundamentais à boa condução dos grupos de foco, como, por exemplo, a necessidade de incentivar as crianças a participar, o registo do momento de entrada no campo e de particularidades (como reações e comentários paralelos) que se considere importantes para a análise, o pedido para os participantes comentarem e confrontarem os argumentos, a criação de um ambiente descontraído e não intimidatório, etc.

Os grupos de foco foram dinamizados a partir das seguintes atividades:

ATIVIDADE 1 – *DESCOBRIR A ATUALIDADE*

Teve como principais objetivos: refletir sobre o modo como as crianças percebem as notícias; compreender que tipo de imagens e emoções as crianças associam a determinados assuntos; refletir sobre os motivos que levam as crianças a interessar-se mais por determinados tópicos, em detrimento de outros; refletir sobre os interesses, motivações e expectativas das crianças face à informação.

Esta atividade iniciou-se com a apresentação aos participantes de um conjunto de notícias recortadas de jornais, tendo-lhes sido colocadas as seguintes questões: *O que acham destas notícias? Há alguma coisa que vos chame a atenção? Porquê?*

1 Antes de procedermos ao desenho das atividades, partimos da análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário para, a partir da mesma, aferirmos um conjunto de questões orientadoras dos grupos de foco. O objetivo foi obter uma representação dos aspetos a que tivemos que atender no momento de elaboração e concretização das atividades. Trata-se de uma espécie de estrela guia, essencial para esta fase do percurso.

2 Sublinhamos, no entanto, que não tivemos como finalidade avaliar competências de literacia mediática.

Estes temas interessam-vos? Porquê? E conseguem lembrar-se de notícias que não vos interessem? Em seguida, divididas em grupos de dois ou três elementos, e com o auxílio de materiais (como cartolinas, lápis, cola, etc.) necessários à atividade, as crianças foram convidadas a selecionar uma das notícias inicialmente apresentadas e a refletir sobre os seguintes aspetos: quem produziu e com que propósito (informar, persuadir, entreter, vender); público a que se destina; contexto e características (como a escolha do título, das imagens e o seu impacto, etc.); emoções que provoca (alegria, medo, tristeza, nojo, etc.); que escolhas faria (o que a criança mudava, acrescentava, etc.). Por fim, convidou-se cada grupo a apresentar e a debater com os colegas as suas escolhas.

ATIVIDADE 2 – QUEM É QUEM

Esta atividade teve como propósitos: refletir sobre o lugar das notícias no conhecimento do mundo, por parte das crianças; refletir sobre o papel das notícias na sociedade e na forma como representam a realidade.

Inicialmente, apresentou-se aos participantes a edição diária de um jornal generalista nacional³, pedindo que o folheassem e comentassem o que iam lendo, de forma livre. Em seguida, convidou-se as crianças a elaborarem uma possível primeira página para o jornal, descrevendo as suas escolhas.

ATIVIDADE 3 – OFICINA DOS DIREITOS

Visou refletir sobre o modo como as crianças percecionam os seus direitos, em especial os direitos de participação (no âmbito pessoal e social mas, particularmente, na relação com os media), e que valor lhes atribuem.

No começo da atividade, realizou-se uma breve exposição e explicação sobre os Direitos da Criança com o apoio de materiais (poster e *flyers*) cedidos pela Delegação Regional do Porto do Comité Regional para a UNICEF, e de um esquema elaborado por nós, em formato *Power Point*. Durante esta apresentação, foi pedido às crianças que lessem em voz alta os seus direitos e que comentassem em torno de algumas questões, como por exemplo: *O que é mais importante, direitos ou responsabilidades? Quais são os direitos mais importantes? E ser livre, ter direito à liberdade quer dizer o quê?* No final da atividade, apresentou-se às crianças excertos de notícias. Umas, produzidas e transmitidas por noticiários de canais televisivos generalistas nacionais⁴; outras, direcionadas exclusivamente aos públicos infantis⁵. Durante esta exposição, gerou-se o debate entre o grupo, que ia sendo feito de modo livre

3 Na EB1 de Lage-Parada, apresentou-se às crianças o Jornal de Notícias, enquanto o Público foi o jornal escolhido para desenvolver a atividade com a turma da EB1/JI de Serrinha.

4 Para esta atividade, foram escolhidas duas notícias transmitidas pelos canais RTP1 e SIC. Uma versava sobre o aumento de casos de tráfico de seres humanos, particularmente, de crianças; a outra dizia respeito a pinturas realizadas por crianças hospitalizadas.

5 As notícias apresentadas foram retiradas do site Recontando.com (<http://www.recontando.com/v2/>), um portal criado pela jornalista brasileira Simone Ronzani com o propósito de tornar as notícias mais atrativas e de fácil compreensão para as crianças, o seu principal público-alvo. As notícias apresentadas versaram sobre os seguintes acontecimentos: incêndio trágico resultante de explosão em clube noturno de Santa Maria, no Brasil; trabalho infantil; manifestações no Rio de Janeiro.

e espontâneo; no entanto, em alguns momentos foi conduzido por nós através da colocação de questões previamente definidas para esta atividade, como por exemplo: *As crianças têm direitos em relação aos media? Quais? O que acham sobre as crianças aparecerem nas notícias? E participarem nas notícias?*

Todas as atividades iniciaram com uma apresentação entre nós e as crianças, durante a qual quisemos criar um ambiente informal e descontraído de modo a colocar os participantes à vontade. Este foi também o momento escolhido para as crianças falarem sobre o que gostam de fazer nos tempos livres e de lazer. Foi-lhes igualmente pedido que escolhessem o nome pelo qual gostariam de ser tratadas durante as atividades e que, conseqüentemente, as iria identificar no trabalho final. Além desta apresentação, realizou-se sempre um momento introdutório que consistiu numa pequena conversa sobre os media e as notícias, de modo a introduzir o tema dos grupos de foco e a familiarizar as crianças com o mesmo.

6. Dinâmica dos grupos

No Quadro I apresenta-se o desenho da amostra escolhida para a implementação dos seis grupos de foco realizados.

Quadro I – Desenho dos grupos de foco (GF)

	EB1 de Lage – Parada 22 de Maio de 2014	EB1/JI de Serrinha 23 de Maio de 2014
Atividade 1 DESCOBRIR A ATUALIDADE	GF2 3 Raparigas 3 Rapazes 9-11 anos	GF4 4 Raparigas 4 Rapazes 9-10 anos
Atividade 2 QUEM É QUEM	GF1 3 Raparigas 4 Rapazes 9-10 anos	GF5 5 Raparigas 3 Rapazes 9-10 anos
Atividade 3 OFICINA DOS DIREITOS	GF3 4 Raparigas 3 Rapazes 9-10 anos	GF6 4 Raparigas 3 Rapazes 9-10 anos

Os participantes, as atividades e as notícias: De modo geral, as crianças mostraram-se sempre recetivas à realização das atividades sugeridas, demonstrando curiosidade sobre os jornais e as notícias que disponibilizamos para o debate e a realização das propostas mais práticas e interventivas. Além de manifestarem conhecimento sobre alguns dos jornais apresentados, como o *Jornal de Notícias*, as crianças demonstraram estar a par da atualidade e de alguns acontecimentos

que lhes chamaram muito a atenção, como o caso de uma notícia sobre um homicida – Manuel Baltasar (apelidado de Manuel “Palito”) – que teria matado duas familiares, e ferido a ex-mulher e a filha, tendo estado fugido das autoridades durante 34 dias. Este acontecimento terá tido um elevado impacto nas crianças, de tal modo que estas demonstraram saber os pormenores da notícia, desde o número de mortes/feridos causadas pelo homicida, as vezes que teria conseguido escapar da polícia, os nomes dos locais por onde teria passado, aos pormenores relativos à ocorrência das mortes e das agressões. Por esse motivo, durante a **Atividade 2**, em que as crianças foram convidadas a realizar uma primeira página de jornal, além de outros assuntos do seu interesse (como a educação, o desporto e o meio ambiente), em ambos os grupos de foco em que a atividade se concretizou, a notícia do Manuel “Palito” foi a escolhida para o centro da página, por forma a servir de “aviso” ao público. Pelo contrário, em nenhuma das páginas criadas houve espaço para notícias sobre política e economia, já que as crianças consideraram estes temas repetitivos e enfadonhos. A realização desta atividade permitiu, ainda, confirmar o interesse das crianças pelas imagens, em detrimento do texto, uma vez que, na sua opinião, permitem compreender melhor os acontecimentos. No final desta atividade, os participantes atribuíram nomes às duas primeiras páginas de jornal criadas a pensar nos públicos infantis: *Importância do Mundo* (GF5) – porque se refere e ajuda a conhecer o que se passa no mundo – e *Jornalunos* (GF1) – porque foi feito por alunos – foram as suas escolhas.

Figura 1 – Primeiras páginas de jornais criadas pelas crianças



As atividades, além de envolverem as crianças nos grupos de foco, despertaram o seu interesse para as notícias e levaram-nas a questionar, em certos momentos, as opções dos jornalistas: como o caso de uma criança que não compreendia porque é que os jornalistas estão sempre a falar sobre notícias tristes, negativas e aborrecidas; ou de uma outra que aconselhou estes profissionais a pensarem mais nos públicos infantis e nos seus temas de interesse.

Por sua vez, a **Atividade 3** deu oportunidade para que as crianças refletissem sobre os seus direitos, em especial os direitos com implicações para a relação com os media. As crianças questionaram a possibilidade de uma participação mais ativa nos media, em que pudessem intervir como comentadoras das notícias, apresentadoras ou repórteres, considerando que poderia ser um importante passo no sentido de aumentarem o seu interesse pela atualidade e pelos assuntos da sociedade.

Além de todos estes aspetos, durante o decorrer das atividades, fomos nos apercebendo da importância que os mais novos atribuem ao facto de os seus pontos de vista serem valorizados e considerados pelos adultos. As crianças desejam envolver-se mais e debater sobre todos os assuntos. No entanto, sublinham que as suas opiniões são, muitas vezes, ignoradas, ainda que se trate de questões em que são diretamente implicadas. No caso da atualidade, admitem que a desconsideração para com as suas ideias sobre assuntos sérios, como a política e a economia, as leva a afastar-se destes temas, embora reconheçam a sua importância para a sociedade. De modo geral, as crianças desejam ser vistas como verdadeiros públicos pelas empresas mediáticas, e não como uma audiência desinteressada e “à parte” dos assuntos da atualidade. Consideram que as notícias dizem respeito a todos os cidadãos e que têm o direito de estar informadas sobre o que se passa, e de aceder a formatos e a conteúdos informativos mais adequados aos seus interesses e capacidades.

Espaço: As sessões decorreram, em ambas as escolas, em espaços destinados à leitura e ao convívio, longe da sala de aula onde habitualmente imperam relações de poder (Darbyshire *et al.*, 2005) que desejávamos evitar. Apesar de, em ambos os casos, ainda nos encontrarmos dentro do recinto escolar, o facto de as sessões terem decorrido fora do espaço formal da sala de aula foi, a nosso ver, vantajoso na medida em que permitiu uma maior descontração dos participantes e a perceção de que as atividades se encontravam alheias aos habituais exercícios das matérias lecionadas. Ao mesmo tempo, com a ausência das professoras, evitamos que as atividades se pudessem tornar intimidatórias, como propõem Morgan *et al.* (2002), tentando que as sessões fossem mais interativas e produtivas (Darbyshire *et al.*, 2005).

Tempo: Não existe unanimidade na literatura no que se refere ao tempo ideal para a realização destas sessões. Há autores, como Morgan *et al.* (2002), que defendem que ao fim de 45 minutos, sobretudo quando os participantes são crianças dos sete aos 11 anos de idade, a qualidade das respostas começa a deteriorar-se e que, por esse motivo, o ideal será realizar sessões de 20 minutos com intervalos para descanso. Na sua investigação recente com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, Pedrosa (2013) realizou grupos de foco que duraram entre 60 a 90 minutos. Como a autora reconhece, não existe um tempo ideal para concretizar estas reuniões, sendo fundamental adaptar os critérios clássicos definidos para esta técnica qualitativa aos objetivos e necessidades do estudo (*idem*,

p. 259). As sessões que realizamos duraram entre 60 a 90 minutos, oscilando este tempo de acordo com as atividades realizadas e a intensidade da participação das crianças. No primeiro grupo de foco, desenvolvido com sete participantes da escola EB1 de Lage-Parada, a duração da sessão excedeu os 90 minutos, já que as crianças, no final, manifestaram vontade em realizar um desenho sobre a atividade. Noutros casos, como na sessão dinamizada com o GF3, o tempo ultrapassou em poucos segundos os 60 minutos pelo facto de as crianças terem participado menos, comparativamente a outros grupos. Concluimos, assim, que a duração das sessões variou conforme o carácter das atividades promovidas e o grau de envolvimento dos participantes. As **Atividades 1 e 2** superaram, em termos de tempo, a **Atividade 3**, pois pressupuseram uma maior participação, em termos práticos, das crianças, enquanto esta última era mais dedicada à exposição e ao debate. Foi sobretudo no decorrer das **Atividades 1 e 2** que encontramos uma das principais dificuldades de conduzir grupos de foco com crianças pequenas, uma vez que estas, ao longo do tempo, foram demonstrando sinais de inquietação e de pouca concentração, empenhando-se menos no final das atividades. Nestes casos, como desejávamos continuar com a recolha de dados e, ao mesmo tempo, tornar a experiência de envolvimento nos grupos o mais agradável possível para as crianças, optamos por não fazer imposições, mediando as intervenções de modo mais ligeiro, deixando que as crianças tivessem mais liberdade na sua participação. Apesar de termos tido sempre em mente os propósitos do estudo, temos consciência de que esta opção poderá ter limitado a obtenção de informações relevantes sobre questões previamente definidas.

A investigadora e os participantes: Existem muitas “receitas” sobre como o investigador/dinamizador dos grupos de foco deve preparar e moderar estas sessões. Krueger (1998), na obra *Moderating Focus Groups*, propõe alguns desses princípios, dando conta dos passos a tomar na preparação das reuniões, dos pontos merecedores de atenção durante as mesmas, das qualidades e características pessoais do dinamizador, dos problemas a que é necessário atender e esforçar-se por ultrapassar não apenas durante as sessões, como também no momento de análise dos dados, entre outros aspetos. Concordamos com os vários pontos apresentados pelo autor, e pudemos experienciá-los em vários momentos destas reuniões, no entanto, consideramos que a verdadeira aprendizagem se fez pelo terreno, nos momentos de partilha, nas conversas (muitas vezes paralelas) que se foram gerando entre nós e as crianças, nos constrangimentos surgidos aqui e ali e, até mesmo, nos momentos em que, chegados esgotados das reuniões, nos sentávamos a registar e a assimilar notas de campo que sabíamos serem essenciais para a análise da informação recolhida.

No que se refere à preparação das sessões, tivemos sempre o cuidado de organizar todo o material necessário ao desenvolvimento das atividades, assim como criamos um guião que pudesse servir de auxiliar durante as reuniões. Além da descrição das atividades, do mesmo constava um conjunto de questões preparadas de modo a evitar a dispersão dos comentários dos participantes e a orientar as suas intervenções para os assuntos pretendidos. Apesar de termos intervindo o mínimo possível, já que o que se pretendia era dar um certo nível de liberdade aos participantes, temos consciência de que sobretudo por se tratar de crianças a frequentar

a escola primária, deve existir algum grau de direção na moderação. O nosso papel foi, assim, o de provocar o debate, lançando os temas para discussão, ao mesmo tempo que iam sendo articulados com as atividades, e intervir sempre que consideramos oportuno, particularmente através do lançamento das questões previamente definidas. No papel de moderadores, íamos, certas vezes, questionando o nosso lugar, sobretudo nos casos em que nos deparamos com grupos heterogêneos de participantes muito faladores em contraste com crianças mais tímidas e introvertidas. Nestas situações, não queríamos perder a riqueza das intervenções daqueles que pareciam querer dominar toda a conversa, pelo que optamos por deixá-los falar, ao mesmo tempo que incentivamos os restantes a participar, salientando o valor e a importância das suas opiniões.

Outro dos pontos que nos parece importante salientar traduz-se no facto de, desde o início, termos clarificado que não existia qualquer tipo de imposição para as crianças participarem. Apesar de no momento de entrega dos pedidos de consentimento informado, termos referido que as crianças apenas interviriam nas atividades mediante a sua vontade, fizemos questão de, em cada sessão, voltar a relembrá-las desse facto. Não queríamos que se sentissem obrigadas a algo, pelo que consideramos que foi um desafio mantê-las atentas, ativas e curiosas durante as reuniões. Todas as crianças quiseram participar e não houve casos de desistências, apesar de saberem que tinham essa opção. No final das sessões, colocámos várias questões às crianças: *O que acharam desta experiência? Do que gostaram mais? Gostariam de repetir? Como foi a experiência de participar e pensar sobre as notícias?* Este *feedback* foi fundamental não apenas para estarmos atentos ao que poderia ser melhorado nas reuniões seguintes e obtermos as percepções dos nossos informantes acerca das sessões, como também para, enquanto investigadores, podermos aprender com aqueles que aceitaram ceder-nos um pouco das suas experiências e pontos de vista.

7. Notas conclusivas

As atividades pensadas para dinamizar os grupos de foco foram essenciais para a riqueza das intervenções das crianças durante as reuniões, e o seu envolvimento nas questões da atualidade. Através dos exercícios propostos, as crianças puderam questionar e refletir sobre os acontecimentos do mundo, revelando as suas representações e emoções sobre as notícias. As atividades permitiram, ainda, colocar as crianças no lugar de produtoras da informação, através da criação de uma página de jornal, possibilitando um maior conhecimento dos seus interesses e das suas escolhas, e alertando para a necessidade de se repensar os conteúdos e os formatos dos produtos informativos disponibilizados pelos media. Além disso, a realização dos grupos de foco com os públicos infantis chamou a atenção para a necessidade de se considerar os seus pontos de vista sobre assuntos que a todos dizem respeito. As crianças estão atentas às notícias e reconhecem que estas são importantes veículos para o conhecimento e a interpretação do mundo. No entanto, admitem que há certas notícias que as chocam e perturbam. Por estes motivos, é necessário que haja um esforço no sentido de promover competências críticas que lhes permitam compreender melhor estes assuntos e saber lidar com as emoções resultantes da exposição aos mesmos. Com origem, particularmente, nos Estados

Unidos, e replicados noutros pontos do mundo, há programas de literacia para as notícias (como o *The Powerful Voices for Kids*, o *Center for News Literacy*, o *News Trust*, ou o *The News Literacy Project*) que providenciam métodos úteis que cativam os mais novos e que os ajudam a desenvolver as suas competências de pensamento crítico, tornando-os mais aptos para compreender, apreciar e criticar as notícias (Hobbs, 2013).

Tendo em vista estas questões, os investigadores poderão apostar em ferramentas investigativas que permitam resgatar o olhar da criança sobre as notícias e o mundo e, ao mesmo tempo, colocá-las numa relação crítica e criativa em torno destes assuntos. Concordamos com Jacques Gonnet (2007), quando o autor defende a importância de os mais novos aprenderem a utilizar e a decifrar os meios de comunicação. Para isso, seria importante posicionar estes públicos numa relação crítica com os media – **preventiva** (contra formas de influência e manipulação mediática) e **criadora** (apropriação do máximo de informações a partir da sua própria visão sobre qualquer tipo de documento mediático) – colocando-os em ação num processo de transformação e de aprendizagem em que se evidencia uma iniciação à pluralidade de pensamento e uma responsabilidade ativa.

Consideramos ainda que, sendo este estudo pioneiro em Portugal, seria importante que o mesmo servisse de base a outras pesquisas que optassem por metodologias qualitativas enquanto técnica autossuficiente. Estamos certos que um estudo longitudinal que recorresse a este método iria aproximar-nos, enquanto adultos e investigadores, das verdadeiras e profundas experiências e mundos de vida das crianças e, mais do que isso, melhorar o conhecimento sobre o modo como os acontecimentos das notícias têm real impacto nos seus trajetos e aprendizagens.

Financiamento

Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do QREN-POPH (Tipologia 4.1 – Formação Avançada), participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência. Referência da bolsa: SFRH/BD/80918/2011.

Referências

- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. Los Angeles: Sage.
- Alon-Tirosh, M. & Lemish, D. (2014). "If I Was Making the News": What do Children Want From News?. *Participations-Journal of Audience & Reception Studies*, 1, 108-128.
- Barker, J. & Weller, S. (2003). "Is it Fun?" Developing Centred Research Methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 1(2), 33-57.
- Brites, M. J. (2013). *O Papel das Notícias na Construção da Participação Cívica e Política dos Jovens em Portugal: Estudo de Caso Longitudinal (2010-2011)*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Buijzen, M., Molen, J. & Sondji, P. (2007). Parental Mediation of Children`s Emotional Responses to a Violent News Event. *Communication Research*, 2, 212-230.

- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. Londres: Routledge.
- Carter, C., Davies, M. M., Allan, S. & Mendes, K. (2009). What Do Children Want from BBC? Children's Content and Participatory Environments in an Age of Citizen Media. Acedido a 14 de maio de 2014, em <http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy/knowledgeexchange/cardifftwo.pdf>
- Colucci, E. (2007). "Focus Groups Can Be Fun": The Use of Activity Oriented Questions in Focus Groups Discussions. *Qualitative Health Research*, 10, 1422-1433.
- Condeza, R., Bachmann, I. & Mujica, C. (2014). News Consumption among Chilean Adolescents: Interest, Motivations and Perceptions on the News Agenda. *Comunicar*, 43, 55-64.
- Darbyshire, P, Macdougall, C. & Achiller, W. (2005). Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More?. *Qualitative Research*, 4, 417-436.
- Delorme, M. I. C. (2008). *Domingo é Dia de Felicidade: As Crianças e as Notícias*. Tese de doutoramento, Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Delorme, M. I. C. (2013). As Crianças e as Notícias da Televisão. *Educação em Revista*, 1, 205-223.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida: Representações, Práticas e Poderes*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Galera, M. (2000). *Televisión, Violencia e Infancia: El Impacto de los Medios*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Galera, M. & Pascual, R. (2005). La Televisión como Agente Socializador ante el 11-M: Percepciones y Reacciones de la Infancia frente a los Atentados Terroristas, *Zer*, 10, 173-189.
- Gibson, J. (2012). Interviews and Focus Groups with Children: Methods that Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory and Review*, 4, 148-159.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As Controversas Fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Hobbs, R. (2013). Media Literacy. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (417-424). Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Janzen, M. D. (2008). Where is The (Postmodern) Child in Early Childhood Education Research?. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 3, 287-298.
- Javeau, C. (2005). Criança, Infância(s), Crianças: Que Objetivo Dar a Uma Ciência Social da Infância?. *Educação e Sociedade*, 91, 379-389.
- Kotilainen, S. (ed.) (2011). *Children's Media Barometer 2012: The Use of Media Among 0-8 Years Old in Finland*. Helsinki: Finnish Society on Media Education.
- Krueger, R. (1998). *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage.
- Lacave, T. (2011). El Lugar de la Familia en el Proceso de Recepción Televisiva Infantil. In P. F. Martínez (Ed.), *Los Niños y el Negocio de la Televisión: Programación, Consumo y Lenguaje* (31-65). Zamora: Comunicación Social.

- Ladavéze, L. (2012). La Investigación sobre Comunicación e Infancia. In A. G. Jiménez (Ed.), *Comunicación, Infancia y Juventud*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lazo, C. (2005). Agentes Mediadores y Responsables del Consumo Infantil de Televisión: Familia, Escuela y Medios de Comunicación. *Revista Comunicación y Hombre*, 1, 19-34.
- Marôpo, L. (2013). *Jornalismo e Direitos da Criança: Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil*. Coimbra: MinervaCoimbra.
- Marôpo, L. (2014). Identidade e Estigmatização: As Notícias nas Percepções de Crianças e Jovens de um Bairro de Realojamento. *Análise Social*, 1, 104-127.
- Mayall, B. (2001). Conversations with Children: Working with Generational Issues. In P. Christensen & A. James (Ed.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (120-135). London: Routledge.
- Moinian, F. (2009). "I'm Just Me!": Children Talking Beyond Ethnic and Religious Identities. *Childhood*, 1, 31-48.
- Monteiro, A. F. C. (2013). *"Tem é de Ser de Mim": Novas Tecnologias, Risco e Oportunidades na Perspetiva das Crianças*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing Children's Voices: Methodological Issues in Conducting Focus Groups with Children Aged 7-11 Years. *Qualitative Research*, 1, 5-20.
- Paquette, K. R., Fello, E. S. & Jalongo, R. M. (2007). The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children's Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text. *Early Childhood Education Journal*, 1, 65-73.
- Pedrosa, L. P. (2013). *Proceso de Socialización y Cine de Animación de Disney y Pixar: Estudio del Tratamiento y la Recepción de los Conflictos Emocionales en la Audiencia de 5 a 11 años*. Tese de doutoramento, Facultad Ciencias de la Información, Universidad Complutense Madrid, Madrid, Espanha.
- Richert, R., Robb, M. & Smith, E. (2011). Media as Social Partners: The Social Nature of Young Children's Learning from Screen Media. *Child Development*, 1, 82-95.
- Sarmento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. Sarmento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (9-34). Porto: Asa.
- Setton, M. (2002). Família, Escola e Mídia: Um Campo com Novas Configurações. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*, 1, 107-116.
- Soares, N. (2006). A Investigação Participativa do Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 25-40.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media Literacy: A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, 1, 18-29.

REDES SOCIAIS: PERCEÇÕES DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTE FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL POR PARTE DE JOVENS, SEUS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROFESSORES

VITOR TOMÉ

VITOR@RVJ.PT

CIAC – UNIVERSIDADE DO ALGARVE

1. Introdução

A Internet e os media sociais estão hoje presentes na vida quotidiana de crianças e jovens europeus (9-16 anos), sendo que a “maioria [cerca de 60%] acede todos os dias ou quase todos os dias” e cada vez mais a partir de dispositivos móveis (Ólafsson *et al.*, 2014, p. 24). Um estudo europeu concluiu que o acesso diário ocorre mais em casa e no quarto de dormir (55%) do que fora de casa (17%). E se os que usam a Internet diariamente recorrem mais a computadores portáteis (46%), o *smartphone* é usado por 41%, mais que o computador fixo (33%) e o *tablet* (23%) (Mascheroni & Cuman, 2014, p. 6).

Nos Estados Unidos da América, 92% dos jovens (13-17 anos) acedem à Internet diariamente, sendo que 24% estão ligados ‘quase constantemente’, 56% acedem várias vezes por dia, só 12% afirmam aceder uma vez por dia. Frequências de uso semanais (6%) ou superiores (2%) são marginais. Os jovens que usam dispositivos móveis têm frequências de acesso mais elevadas, sendo que 91% acedem à Internet a partir desses dispositivos, pelo menos ocasionalmente (Pew Research Center, 2015).

Um estudo português realizado junto de 1814 jovens do ensino básico (14,3%), secundário (43,8%) e profissional (41,9%), com média etária de 16 anos, sendo 90% menores de 18 anos, revela que 90% dos indivíduos acedem à Internet todos os dias. Entre os que acedem à Internet, 92% usam o computador portátil. Segue-se o telemóvel (80%) e o *tablet* (38%), mais referido por alunos do básico (Lopes, 2015).

As atividades mais comuns dos jovens europeus na Internet estão relacionadas com trabalhos escolares (85%), jogos (83%), ver vídeos (76%), mensagens instantâneas (62%), publicação de imagens (39%) e mensagens (31%), uso da *webcam* (31%), o uso de sítios de partilha de ficheiros (16%) e de blogues (11%) (Ólafsson *et al.*, 2014, p. 25).

Em Portugal, crianças e jovens dos 9-16 anos usam sobretudo a Internet para trabalhos escolares (89%), jogos (83%), ver vídeos (70%), enviar mensagens instantâneas (69%) postar mensagens em sítios Internet (11%), usar sítios de partilha de ficheiros (7%) e blogues (7%) (Haddon & Livingstone, 2012, p. 51).

Os jovens são maioritariamente utilizadores diários de Internet, a que acedem sobretudo ainda através de computador portátil, mas o telemóvel tende a ser o principal meio de acesso. A utilização da Internet é justificada pelos jovens com objetivos escolares, seguidas de objetivos de entretenimento (*e.g.*, jogos, ver vídeos)

e de comunicação (*e.g.*, publicação e troca de mensagens). Consta-se assim que os jovens adaptaram rapidamente as ferramentas digitais aos seus interesses, designadamente em termos de entretenimento e de utilização das redes sociais (Underwood *et al.*, 2013, p. 479).

Rede social *online* (RSO) é um grupo de pessoas conectadas na Internet que partilham interesses e atividades comuns, podendo publicar perfis e informação acerca de si próprias (UNESCO, 2011). A que tem atualmente mais utilizadores é o Facebook, que conta com cerca de 1415 milhões de aderentes em todo o mundo (Statista, 2015).

Nos Estados Unidos 89% dos jovens usam pelo menos uma RSO, sendo o Facebook a mais usada (71%) (Pew Research, 2015), enquanto na Europa são 68%, com o Facebook a liderar (Mascheroni & Cuman, 2014). Em Portugal, 64,3% dos jovens usam as RSO numa frequência diária, sendo o Facebook a rede preferida por 85,6% dos utilizadores (Lopes, 2015). Os estudos apontam ainda para uma diversificação no uso de RSO, pois a maioria dos jovens tem um perfil em duas ou mais.

As RSO estão a mudar a natureza dos grupos, das formações sociais e do poder. Alteraram a forma de atribuição de significados a conteúdos dos media, pelo que transformam a sociedade e, em particular, a cultura popular (Gee, 2010). Os utilizadores têm cada vez menos barreiras à expressão artística, beneficiam de um forte apoio à criação e partilha de criações com terceiros, acedem rapidamente a informações de profissionais e amadores, sentem que as suas contribuições têm valor para os outros e sentem algum grau de conexão social com os outros utilizadores (Jenkins, 2009).

O uso das RSO muda as práticas culturais, que assumem sobretudo um carácter exploratório, pelo que os jovens, em particular, “aprendem através das suas práticas nas redes sociais” (Endrizzi, 2012, p. 12). Quando se interessam por um tema, encontram outros que partilham esses centros de interesse e procuram saber cada vez mais, para serem reconhecidos pelos pares, e evoluem por tentativa-erro.

Os jovens melhoram progressivamente a sua capacidade de utilização de media sociais e mostram uma clara “preferência por uma aprendizagem interativa fora da escola” (Underwood *et al.*, 2013, pp. 479-80), colocando em causa o monopólio da escola formal tradicional e conferindo maior relevância à aprendizagem não-formal e informal.

A aprendizagem formal tem lugar em instituições de educação e formação (Perulli, 2009), é organizada em função de um programa, estruturada, intencional e visa a obtenção de uma certificação (Smith & Clayton, 2009). É um sistema fechado que funciona de acordo com uma lógica prescrita, assente num currículo e em papéis pré-estabelecidos dos seus agentes, pois os professores ensinam e os alunos aprendem, reproduzindo as aprendizagens em testes para obterem graus (Underwood *et al.*, 2013).

A aprendizagem não-formal é desenvolvida em instituições de educação e formação mas também no local de trabalho, organizações culturais e desportivas e outras associações (Perulli, 2009). Organizada em função de um programa e estruturada, não visa a obtenção de certificação mas sim o desenvolvimento de competências específicas (Smith & Clayton, 2009).

A aprendizagem informal decorre da vida quotidiana e pode não ser reconhecida pelos sujeitos aprendentes, por ser não-intencional, carecer de estrutura e de uma associação à instituição escolar (Smith & Clayton, 2009). É “um sistema de negociação aberto, recetivo a nova informação, ferramentas, tarefas e a novos participantes no decurso de uma atividade” (Underwood *et al.*, 2013, p. 482).

Aprendizagem formal distingue-se de aprendizagem informal a seis níveis (Jenkins, 2009):

- a. a formal é conservadora, associada à cultura mais elitista, enquanto a informal é mais vezes experimental e está associada à cultura popular;
- b. a formal é mais estática, perdurando no tempo, enquanto a segunda é mais inovadora e não tem uma dimensão temporal previamente definida;
- c. a formal tem uma estrutura institucional, enquanto a segunda é mais ou menos organizada, em função dos agentes envolvidos;
- d. na formal a comunidade muda pouco ao longo do tempo, enquanto na informal essa comunidade é dinâmica e pode apenas existir no curto prazo;
- e. a formal é burocrática e, normalmente, de âmbito nacional, enquanto na informal a comunidade é formada *ad-hoc* e de localização volátil;
- f. na formal, a mobilidade (ex: abandono) está limitada, enquanto na informal os participantes podem abandonar a comunidade de aprendizagem a qualquer momento se, por exemplo, não corresponde às suas expectativas.

Apesar das diferenças, importa perceber se aprendizagem formal e informal podem articular-se na formação integral dos cidadãos. O debate está ativo na Europa desde os anos 90 do século XX, pois o reconhecimento de competências não certificadas pela escola é decisivo em termos laborais e sociais, mas “há ainda um longo caminho a percorrer entre a teoria e a prática no que diz respeito à associação entre estes tipos de aprendizagem” (Perulli, 2009, p. 98) e das implicações a ela associadas.

1.1 CONCEITO ALARGADO DE LITERACIA E COMPETÊNCIAS DE LITERACIA DIGITAL

A articulação das aprendizagens formal e informal pressupõe o alargamento do conceito de literacia, que mantém a lógica tradicional, assente em ler, escrever, ouvir e falar, mas integra a literacia digital, que consiste em “criar, trabalhar, partilhar, socializar, investigar, jogar, colaborar, comunicar e aprender” (Meyers *et al.*, 2013, p. 356). É que a literacia não é um fenómeno apenas mental mas também sociocultural, estando relacionada com a participação em grupos sociais e culturais, de que resultam experiências mediadas por tecnologias, sejam elas impressas, digitais ou outras (Gee, 2010). Os processos de aprendizagem “não são apenas interiorizados individualmente mas são socialmente distribuídos, com implicações na pedagogia e na instrução” (Underwood *et al.*, 2013, p. 479). É preciso questionar e refletir sobre a natureza da educação, de forma a explorar novos tipos de experiências de aprendizagem para estudantes e professores (*idem*, p. 481).

Os cidadãos do século XXI precisam de desenvolver três níveis de competências essenciais: *i)* as técnicas, para lidarem com as tecnologias digitais (*e.g.*: acesso, difusão de mensagens); *ii)* as reflexivas e criativas, para concretizarem a análise

crítica e produção de mensagens media (Buckingham, 2009; UNESCO, 2011); *iii*) as sociais ou gerais, decisivas para uma participação efetiva em práticas contextualmente situadas, que só fazem sentido em articulação com as duas anteriores, numa perspectiva holística, uma vez que “as competências não podem ser entendidas fora de um contexto” (Meyers *et al.*, 2013, p. 361).

É preciso apostar claramente nas competências sociais, pois a produção social de significado é mais do que a soma das produções dos indivíduos. A escola deve integrar as RSO, desenvolver conhecimento no seio da inteligência coletiva, agir em comunidades com diferentes culturas e reconciliar dados em conflito. Não pode é continuar a preparar indivíduos para resolverem problemas individualmente, porque já não é isso que a sociedade pede aos cidadãos (Jenkins, 2009).

Também os encarregados de educação (EE) devem ter, desde cedo, um papel ativo com os seus educandos, reforçando as suas capacidades e competências emergentes. Em lugar de insistirem no controlo e proteção dos educandos, muitas vezes em relação a fenómenos que não conhecem bem, devem apostar na preparação dos educandos para a interação com os media, bem como na sua própria formação, uma vez que os media que os educandos usam hoje não fizeram parte da sua infância (*idem*, 2009).

Mas se o caminho está definido, há obstáculos a ultrapassar em termos de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e media: *i*) existe um fosso de participação na faixa de crianças e jovens, pois não basta ter acesso mas é preciso saber usar de forma efetiva; *ii*) existe um problema de transparência, pois usar TIC e media para consumir e produzir mensagens não significa ser capaz de o fazer de forma crítica e reflexiva, o que obriga a uma preparação dos jovens nesse sentido; *iii*) existe uma questão ética, pois a escrita de crianças e jovens é mais pública que nunca, sem que estejam preparados para o fazer, pois usam novas formas de expressão que os adultos não dominam, estando assim pouco sujeitos a acompanhamento e supervisão.

1.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA E OS CONTEXTOS FORA DA ESCOLA

Urge perceber se é possível modernizar as instituições educativas, de modo a preparar os cidadãos para o século XXI (Redecker *et al.*, 2010). Uma das tendências anunciadas para os próximos cinco anos é a mudança do papel dos professores em resultado da influência das TIC e do “impacto das plataformas de media sociais como o Facebook e o Twitter, que já estão a encontrar o seu caminho nas salas de aula” (Johnson *et al.*, 2014, p. 1). Mas a escola ainda encara “o uso dos novos media digitais como atividades de tecnologia da informação, e a literacia digital apenas como a aquisição progressiva de capacidades técnicas” (Underwood *et al.*, 2013, p. 481).

Já os “espaços do mundo real, de contextos autênticos” (*idem*, p. 356) associados à aprendizagem informal, pouco privilegiados no discurso educativo, não podem continuar subaproveitados, pois potenciam a aquisição das competências próprias da idade da informação, desafiam os aprendentes à resolução de problemas em contexto social e implicam participação e engajamento. A aprendizagem informal deve ser encarada como “complementar e expansiva em relação ao que ocorre nas escolas e nos ambientes educacionais” (*idem*, p. 364), pois é uma for-

ma de alargar a sala de aula às atividades quotidianas e de alargar as atividades diárias à sala de aula.

A preparação dos cidadãos é uma responsabilidade de todos os espaços de aprendizagem (incluindo a casa e o local de trabalho) e deve assegurar a preparação, a contínua atualização das capacidades ao nível da literacia digital, a compreensão e as práticas de todos os cidadãos, das crianças aos idosos (Meyers *et al.*, 2013, p. 356).

Apesar do muito que se fez, é hoje clara a necessidade de serem desenvolvidos estudos na área da *Digital Media and Learning* (DMAL), não centrados no modo como as ferramentas digitais podem ajudar a atingir a aprendizagem, mas sim em como essas ferramentas, associadas a novas formas de convergência, de organização e de complexidade da cultura popular, “nos podem ensinar a atingir a aprendizagem, dentro e fora da escola, e como podem transformar a sociedade e o mundo” (Gee, 2010, p. 14).

As RSO são uma dessas ferramentas, pelo que importa perceber qual o seu papel na interação entre contextos de aprendizagem formal e informal. Compreender como crianças, jovens, professores e EE se relacionam com e através das RSO, que perceções têm do seu uso, o que fazem nas RSO, como comunicam e como aprendem (Ito, 2009) foram objetivos da investigação “As redes sociais e a nova literacia dos media” (2012-2015).

Este artigo está focado no uso de RSO por parte de jovens, seus professores e EE, e nas suas perceções em relação à aprendizagem com recurso a RSO. Procuramos perceber se há condições para uma “abordagem holística da aprendizagem”, para continuar “a caminhar para um período onde os contextos formal e informal de aprendizagem interagem e trabalham em conjunto para criar ecologias de aprendizagem contínuas” (Meyers *et al.*, 2013, p. 366).

2. Metodologia

Nesta investigação recorreremos a uma metodologia mista, que prevê a recolha de dados quantitativos e qualitativos, integrando-os, pois “a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa permite uma compreensão mais completa do problema de investigação do que seria possível com apenas uma das abordagens” (Creswell & Clark, 2013, p. 5).

Ao nível do *design* dos métodos mistos, Creswell (2014) considera três modelos essenciais: o convergente paralelo (em que a recolha quantitativa e qualitativa de dados é concomitante), o exploratório sequencial (em que a recolha qualitativa acontece primeiro) e o explanatório sequencial (que consiste, primeiro, na recolha de dados quantitativos, na sua análise e na organização da fase qualitativa em função dos resultados: “os dados qualitativos iniciais são explicados depois com os dados qualitativos” (*idem*, p. 15).

A opção metodológica enquadrou-se na abordagem explanatória sequencial, aquela em que “os investigadores podem primeiro inquirir um grande número de indivíduos e depois fazer o seguimento com alguns participantes, de forma a obter os seus pontos de vista e opiniões acerca do assunto em causa” (*idem*, p. 20). Produzimos e validámos qualitativamente três questionários com professores, jovens, encarregados de educação e especialistas em Portugal, França e Itália.

Os jovens (10-16 anos) responderam a um questionário de 32 perguntas, sendo uma com escala Likert e nove com escalas de intensidade. A amostra foi aleatória, tendo respondido os alunos previamente autorizados pelos EE (como exigido pelo Ministério da Educação e Ciência). O questionário teve como foco o uso e novos hábitos desenvolvidos pelos jovens nas RSO, para comunicação, aprendizagem com os pares e sua forma de relacionamento com outras esferas sociais, como a escola e a família.

O questionário para professores tinha 25 questões, sete com escalas de intensidade, com foco os usos de RSO, percepção de usos por parte dos alunos, a relação das RSO com aprendizagens por parte dos alunos, percepção de riscos a que os alunos estão sujeitos e ações tomadas para fazer face a esses eventuais riscos. Responderam apenas professores que lecionavam aos alunos inquiridos.

O questionário para EE tinha 22 questões, cinco com escalas de intensidade. Teve como foco os usos de RSO, percepção de usos por parte dos seus educandos, a relação com educandos e seus professores através das RSO, percepção de riscos a que os educandos estão sujeitos nas RSO e ações tomadas para fazer face a esses eventuais riscos. Responderam só EE dos alunos inquiridos.

Os questionários foram aplicados em 11 agrupamentos de escolas do distrito de Castelo Branco, a uma amostra de conveniência, entre janeiro e abril de 2013. Os jovens responderam em questionário impresso, na presença do investigador. Professores e EE responderam em papel ou online. Tratados os dados em SPSS, seguiu-se a realização de entrevistas de foco com 142 alunos e entrevistas semiestruturadas com 20 professores e 20 EE, que tinham sido inquiridos na fase quantitativa do estudo. As entrevistas decorreram entre janeiro e junho de 2014. Estes dados foram analisados com o programa Atlas.ti.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi constituída por 549 alunos, 276 do sexo masculino (50,3%) e 273 do sexo feminino (49,7%), dos 10 aos 18 anos (apenas 0,6% dos inquiridos tinham entre 16 e 18 anos), que frequentavam o 2º Ciclo (41%) e o 3º Ciclo do Ensino Básico ou o 10º ano (59%); 57% tinham até 12 anos.

Responderam 267 EE, sendo 78% do sexo feminino. A maioria (85%) tinha entre 36 e 50 anos. Um terço (33%) concluiu o Ensino Secundário. Mais de um quarto (29%) não concluiu o 12º Ano e 10% concluiu o 1º ou o 2º Ciclo.

Participaram 150 docentes, 65% do sexo feminino. A maioria (57%) tinha entre 41 e 50 anos, sendo 72% licenciados, 16% mestres, 6% bacharéis, 5% pós-graduados e 1% doutorados. No conjunto, lecionavam todas as disciplinas ministradas no 2º e 3º Ciclos.

Na fase qualitativa do projeto foram entrevistados 142 dos jovens inquiridos na fase quantitativa do estudo, sendo 52% do sexo masculino, 48% do sexo feminino (48%); 60% tinham até 13 anos; 17% frequentavam o 2º Ciclo e 83% frequentavam o 3º Ciclo e Secundário. Foram entrevistados 20 EE, com idades entre 30 e 51 anos, sendo 14 do sexo feminino. Dos 20 docentes entrevistados, com idades entre 42 e 64 anos, 13 eram do sexo feminino.

3. Resultados

O estudo implicou a recolha de dados quantitativos e qualitativos que associamos na apresentação dos resultados encontrados.

3.1. ACESSO À INTERNET

O acesso à Internet através de computador pessoal (entre 60 e 63%) é similar nos três grupos: jovens, EE e professores. É no computador da família que se verificam as maiores diferenças, pois é usado por metade dos alunos (52%) e dos EE (46%), mas apenas por cerca de um quarto (27%) dos docentes (Gráfico 1).

Redes sociais: perceções de aprendizagem em ambiente formal, não-formal e informal por parte dos jovens (10-16), seus encarregados de educação e seus professores

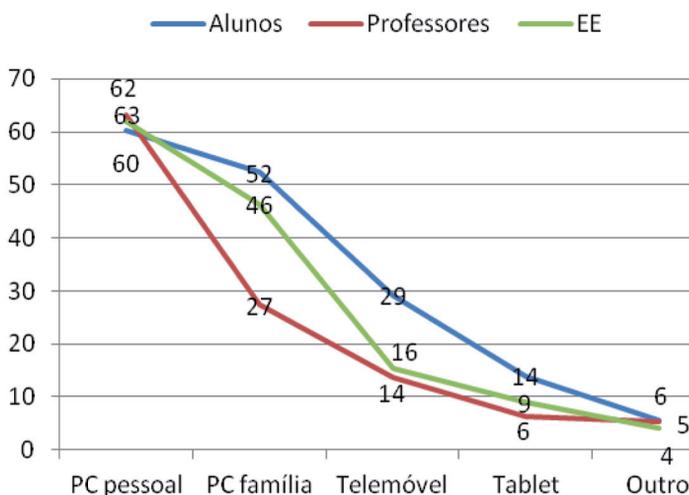


Gráfico 1 – Equipamentos usados no acesso à Internet (%)

Os alunos utilizam mais os dispositivos móveis (29% o telemóvel e 14% o *tablet*), duplicando percentagens de professores (14% e 6%) e EE (16% e 9%). Não foi estabelecida diferença entre telemóvel e *smartphone*. Em Outros são referidos o computador da escola/biblioteca, o computador do emprego, computadores de acesso público, de amigos e familiares.

Entre os jovens há diferenças claras no acesso em função da idade e em termos de três dos dispositivos. Dos 10 para os 15 anos, o acesso via computador de família vai sendo abandonado: primeiro ultrapassado pelo computador pessoal, entre os 11 e os 12 anos e, depois, pelo acesso via telemóvel, aos 14 anos (Gráfico 2).

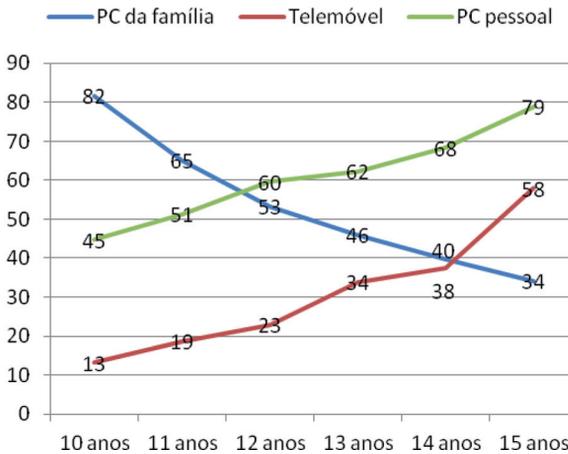


Gráfico 2 – Equipamentos usados pelos jovens no acesso à Internet, por idades (%)

Continua a verificar-se a tendência dos jovens portugueses serem dos que mais acedem à Internet através de computador pessoal, quando comparados com os seus congéneres europeus, como mostrou o projeto *EU Kids Online*, segundo o qual o acesso por computador portátil pessoal por parte de jovens dos 9-16 anos (cerca de 65%) mais do que duplicava a média europeia (cerca de 25%) (Ponte, 2011). Valores idênticos foram encontrados pelo projeto *Net Children Go Mobile*, com 60% dos jovens portugueses (9-16 anos) a acederem diariamente à Internet através de computador portátil (média europeia de 46%) e 35% através de *smartphone* (média europeia de 41%) (Mascheroni & Olafsson, 2014, p. 9).

3.1. Usos DE RSO

Há mais jovens com pelo menos um perfil em RSO (91%), que docentes (73%) e EE (65%). A rede mais utilizada é o Facebook (90%), com percentagens próximas entre grupos (Gráfico 3).

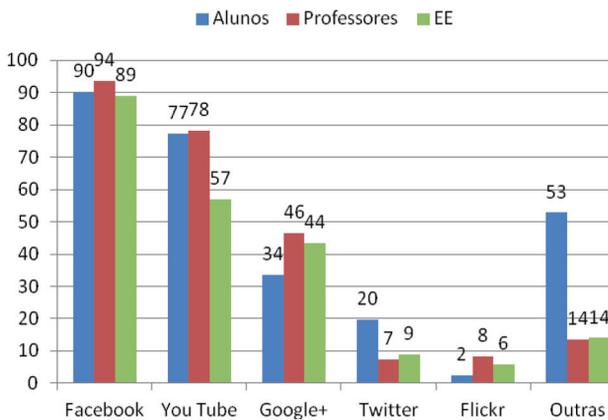


Gráfico 3 – Utilização de RSO (%)

Seguem-se o YouTube, mais utilizado por professores e alunos que por EE, e o Google+, mais usada por adultos que adolescentes. Nas entrevistas foi discutida a possibilidade de os dados relativos a YouTube e Google estarem empolados, pois utilizadores do YouTube, mas que não têm perfil, referiram o uso. No caso do Google+ terá havido confusão entre a RSO e o motor de busca Google. Professores e EE admitiram ambas as possibilidades. Os alunos admitiram apenas em relação ao Google+.

O Twitter (20%) é mais para jovens e o Flickr quase não é utilizado. Relativamente a “Outras”, as percentagens são residuais entre professores e EE, mas interessantes entre alunos, que referem o Tumblr (12% do total) e o Ask.fm (8% do total).

Os alunos diversificam a sua presença *online*, usando diferentes RSO para fins diferentes, em simultâneo. No entanto, a média de redes usadas é similar, variando entre as 2,8 dos alunos, 2,5 dos professores e 2,3 dos EE. Os alunos tendem a usar um maior número de RSO que os professores e, estes, mais que os EE (Gráfico 4).

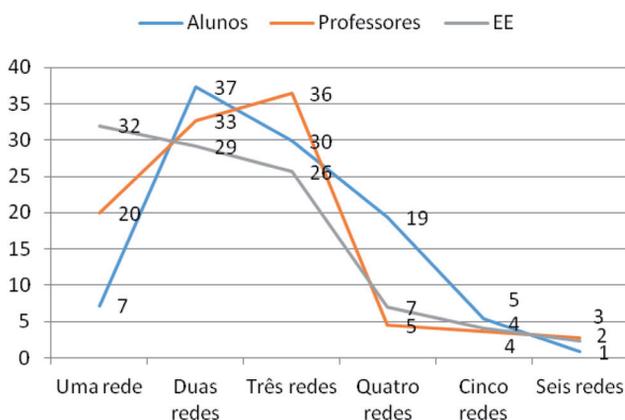


Gráfico 4 – Número de RSO utilizadas (%)

São os adultos que mais usam apenas uma rede (32% dos EE e 20% dos docentes), sendo a percentagem residual entre alunos (7%).

Os alunos são os que mais usam duas RSO (37% contra 33% dos docentes e 29% dos EE), mas os professores lideram no uso de três RSO (36%, contra 30% dos adolescentes e 25,6% dos EE).

A diversificação chega às cinco RSO, mas sobretudo entre os alunos (respetivamente 19% e 5%), sendo os valores residuais nas seis.

4. Potencial pedagógico das RSO

Sete em cada 10 professores reconhecem potencial pedagógico às RSO, mas as percentagens variam de acordo com o subgrupo em que colocámos os docentes (Gráfico 5). O potencial pedagógico das RSO é admitido por:

- a. 78% dos docentes que usam RSO e por 48% dos que não as usam;

b. 95,7% dos docentes que usaram as RSO com fins pedagógicos e por 60% dos que não usaram RSO com esse fim.

c. 88% dos docentes que falam com alunos acerca de RSO (*e.g.*: usos, conteúdos, estratégias de proteção...) e por 64% que declaram não o fazer.

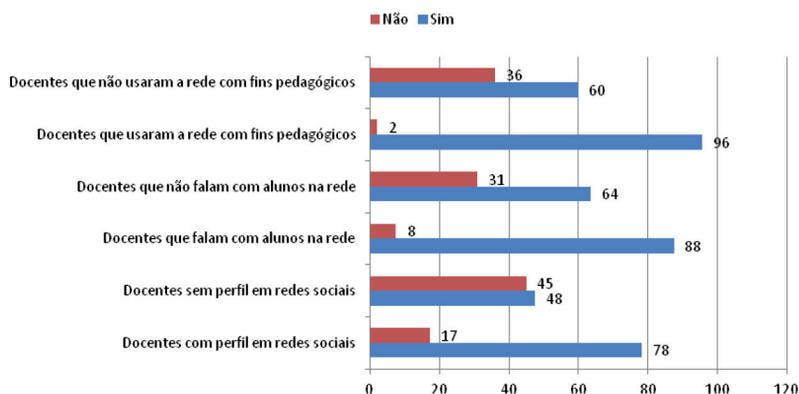


Gráfico 5 – Avaliação do potencial pedagógico das RSO por parte dos professores (%)

Três em cada quatro docentes têm, pelo menos, um perfil numa rede social. Destes, 36% falam com alunos nas RSO e 43% já utilizaram a rede com fins pedagógicos. É, portanto, elevada a sua margem de progressão da utilização das RSO.

4.1. Uso de RSO na escola

Perguntámos a professores e jovens se concordavam que existe aprendizagem nas RSO relativa a conteúdos escolares. Mais de 80% dos alunos e dos professores consideraram que não (Gráfico 6).

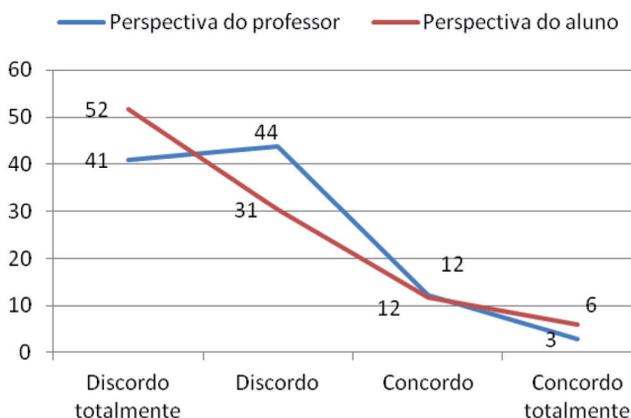


Gráfico 6 – Posição de professores e alunos em relação à aprendizagem de conteúdos escolares na rede (%)

Os alunos resistem a aprender conteúdos escolares nas RSO: “Se quisermos, aprendemos. Mas esse é que é o problema. Nós não queremos” (Rita, 16 anos). Mas alguns admitem aprender: “A professora de música publica no Facebook e também no site da escola. Apreendi lá coisas que me deram jeito nas aulas” (Gonçalo, 11 anos); “O professor de Geografia costuma partilhar cultura geral e coisas assim” (Beatriz, 14 anos).

Os professores também se dividem. Um terço dos 20 entrevistados não admite o potencial pedagógico das RSO. “Não estou a ver que interesse pedagógico é que as redes possam ter” (P2), pois “é preferível usar as plataformas da escola, uma vez que é muito mais seguro e não há cá distrações, como é o caso dos jogos” (P22) e “se a rede fosse um espaço de estudo, pesquisa e investigação, deixavam automaticamente de ter interesse naquilo” (P14).

Os outros docentes acreditam no potencial pedagógico, já que “ainda só temos 10 anos de redes e o potencial vai ser cada vez maior” pois “qualquer dia os livros desaparecem e fica tudo no *tablet*” (P40). É preciso concretizar o potencial: “Eles veem as redes como espaço de entretenimento e de comunicação, sobretudo. Mas os professores têm a perspetiva que há aprendizagem” (P25).

Seis dos 20 docentes entrevistados usam ou já usaram RSO com fins pedagógicos. Uma professora de Música tem duas páginas Facebook nas quais partilha músicas, partituras e interage com alunos e EE. “Sei que, desta forma, não consigo chegar a todos. Mas se dois ou três aprenderem, já é bom. Tento usar todas as técnicas para chegar ao máximo número de alunos, para que eles aprendam” (P1).

Um professor de Geografia usa a página pessoal para interagir com os alunos, partilhando vídeos do YouTube. Num teste usou uma imagem que encontrou no Facebook sobre o sistema de transportes, que os alunos identificaram de imediato. “Era uma imagem de uma bicicleta para ilustrar os problemas dos transportes. Disseram que, se soubessem, tinham ido ao meu Facebook” (P24). Recorre ainda às RSO para planificar:

“Na aula de amanhã vou começar o Ambiente e Sociedade. Então, vou começar por lhes passar o ‘I’m sorry’ do Michael Jackson. Estão a ver aqui, a desertificação, o macaco a passar para as florestas, estão a ver a água a faltar... Para passar a mensagem tens de ter uma âncora” (P24).

E usa as RSO para autoformação, interagindo com colegas, apresentando como exemplo um vídeo sobre a expansão dos oceanos:

“Na semana passada, alguém partilhou que, quando os oceanos gelam, também expandem. Automaticamente, partilhei. E copiei para mim, para mostrar nas aulas. Portanto, não vou ao Facebook procurar coisas, mas pode acontecer encontrar. Estou nos *newsgroups* de Geografia de Coimbra e estão sempre a partilhar no Facebook. E eu aproveito” (P24)

Uma professora de Português usou vídeos do YouTube. “Fui lá uma vez buscar coisas sobre *Os Lusíadas* ou sobre Fernando Pessoa. Achei interessante. Claro que tem de se visualizar previamente. Mas achei que estava correto. Não estava nada fora do científico” (P25).

Um docente de Ciências da Natureza usa as RSO e outras TIC disponíveis, mas não o Facebook:

“Uso o YouTube para lhes mostrar vídeos. O computador na sala está sempre ligado, porque tenho o manual digital e os miúdos não têm. Como todas as salas têm videoprojector, muitas vezes quero dar exemplos e uso o manual, as hiperligações para redes e, embora sem abrirem diretamente, reencaminham para o YouTube. Mas nunca usei o Facebook com esses fins” (P40).

Mas está seguro que os alunos o utilizam e aprendem conteúdos que são importantes nas aulas:

“Em plena aula, às vezes dizem: ‘Alguém pôs uma coisa sobre isso no Facebook’. E quando falamos de notícias do dia-a-dia, também há muitas que aparecem no Facebook. Depois os alunos fazem perguntas sobre elas, por exemplo quando há uma descoberta científica importante ou quando houve um prémio de ciência” (P40).

Um docente de Educação Visual e Tecnológica considera que os alunos desenvolveram aprendizagens com RSO:

“Aqui há tempos publiquei uma coisa sobre a cidade cinzenta, em São Paulo, que tem a brigada cinzenta, que apanham *graffiters* e pintam tudo de cinzento. O cinzento tem um simbolismo extraordinário e fizeram um documentário sobre o tema. Sobre a guerrilha entre os grafiteiros e a brigada da tinta cinzenta. Foi muito interessante” (P10).

Um professor de Inglês usou uma página Facebook, onde coloca “todos os dias várias coisas, como tabelas de vocabulário ou de gramática, às vezes expressões idiomáticas”. Partilhou com os alunos, mas as partilhas foram acolhidas de modo desigual:

“Eu colocava lá isso e algumas vezes eles comentavam: ‘Oh *stor*, até aqui?’. Ou seja, acho que é uma coisa que ainda não está bem resolvida. Os miúdos ainda não consideram que as redes sejam uma plataforma de trabalho. Claramente que não. Acham que é entretenimento puro. Se nós lhes conseguirmos ir dando umas injeções de algo que seja trabalho e vá ficando, isso tem de ser algo que os professores aprendam a fazer. (...) Eles aceitam, notícias da escola, calendarizações de atividades da escola, isso eles aceitam porque não acham que seja trabalho. Enquanto plataforma de divulgação de atividades da escola, sim. Enquanto plataforma de trabalho para as disciplinas, acho difícil” (P7).

Mais cautelosos são os docentes que acreditam no potencial pedagógico das RSO, mas que não as usaram nesse sentido: “Nós não temos noção daquilo que os alunos aprendem nas RSO. E como não temos noção, não as aproveitamos nesse sentido” (P10), assumindo que “o seu aproveitamento pedagógico tem de ser feito de uma forma quase sub-reptícia, uma vez que só uma minoria aceita aprender coisas das aulas no Facebook” (P7). E consideram que “é preciso haver uma outra preparação de professores e de alunos” (P8).

4.2. RSO e aprendizagem não-formal/informal

Perguntámos se concordavam que os jovens aprendem nas RSO acerca de assuntos que os interessam, mas não diretamente relacionados com a escola: 72% dos professores considera que sim; 43% dos jovens também (Gráfico 7).

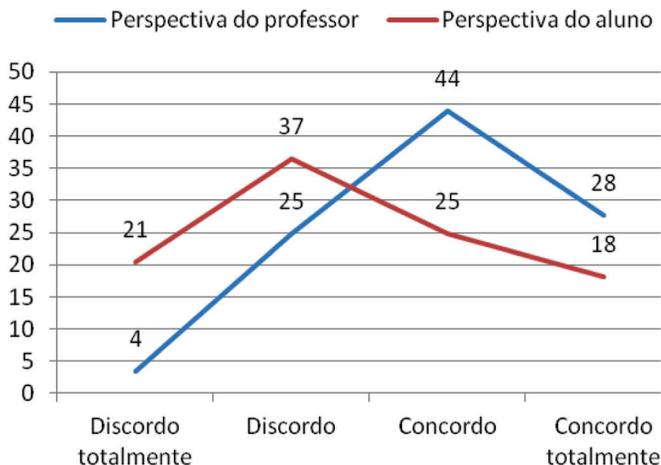


Gráfico 7 – Posição de professores e alunos em relação à aprendizagem de outros conteúdos na rede (%)

O nível de concordância dos alunos aumenta com a idade: de 10% aos 10 anos para 35%, aos 15, o que poderá estar relacionado com a capacidade crescente de usarem as RSO e a Internet para encontrarem o que procuram, sendo que o leque de interesses se vai alargando com a idade.

Nas entrevistas, os alunos apontaram conteúdos que aprendem nas RSO e na Internet (que não distinguem por vezes), os quais organizámos em sete grupos:

a. Técnicas – aprendem a “construir objetos”, “editar vídeo”, “informática”, ou a gerir a presença nas RSO: “aprendemos que não podemos estar sempre a publicar o que nos vem à cabeça e a comentar da maneira que nos apetece (António, 12 anos); “Aprendemos a usar melhor o Google para pesquisar páginas e a saber quais são as páginas Facebook onde estão as coisas que me interessam” (Mariana, 13 anos).

b. Jogos – “aprendo sobre jogos”, “aprendi a jogar *snooker* na rede, sou um mestre” (João, 15 anos); “Eu jogo um jogo que se chama *League of Legends* e há páginas só sobre esse jogo. E mete lá muitas publicações. Eu vou lá ver e aprendo sobre o jogo, aprendo a jogar melhor (Miguel, 15 anos).

c. Notícias – as notícias são referidas frequentemente, sendo as que mais interessam as que se referem a mortes (morte de Eusébio, morte de Nelson

Mandela), desporto e estrelas, sejam elas do espetáculo (e.g.: Justin Bieber) ou do desporto (e.g.: Cristiano Ronaldo).

d. Artes e espetáculo – aprendem mais sobre música, bandas, séries de televisão, filmes. “Eu ponho Gosto nas páginas e depois vou ver, por exemplo, bandas, filmes” (João, 13 anos).

e. *Faits divers* – os jovens referem frequentemente “anedotas”, “truques de magia”, “curiosidades”.

f. Reflexões – “frases de pessoas importantes” a que não ficam indiferentes: “Vejo frases que são lições de vida e pendo nisso” (Madalena, 12 anos); “Isto pode ser bué estúpido, mas há certas lições de moral que me ajudam a compreender melhor as coisas. Há certas histórias sobre a vida que são boas, sem dúvida. Ainda somos muito novos e certas frases e coisas assim, ajudam a pensar um bocado” (Marta, 13 anos).

g. Inglês – frequentam a disciplina, mas o inglês que aprendem nas RSO e na rede é para outros fins. “Às vezes nem são palavras que usamos na escola, com os professores. São expressões que ouvimos dizer e que, depois, usamos entre nós” (Maria, 15 anos); “Eu aprendo inglês nas músicas e nas séries” (Inês, 13 anos).

Os alunos têm mais facilidade em falar de aprendizagens no ambiente informal das RSO, mas acabam por referir alguns exemplos de utilização da Internet e das RSO para aprenderem conteúdos escolares em contextos sociais informais, que potenciam as relações entre eles, como refere a literatura. “Eu, às vezes, antes do teste do Físico-Química, pronto, eu tenho um *site*, onde está tudo bem explicado. Já o partilhei ao Pedro e ao Luís” (Alexandra, 13 anos); “Tenho uma tia que é professora, que conhece muitos *sites*, sobre Inglês ou sobre Matemática. Se temos teste segunda-feira e estou a estudar no fim-de-semana e não percebo alguma coisa, vou procurar as respostas, esclarecer dúvidas” (Mariana, 11 anos); “Eu gosto de uma página Facebook que é só sobre música e onde vou tirar a maior parte das partituras que eu uso” (Leonor, 13 anos). Valorizam este tipo de aprendizagem em contexto informal, como refere a literatura e como se compreende do diálogo:

“- Quando estamos interessados num artigo e vamos lê-lo, aprendemos sempre alguma coisa. Porque na escola é sempre ‘decora isto, decora aquilo...’” (Marina, 13 anos)

- Sim, na escola nós estamos muito tempo para aprender só uma coisa. Estamos lá quanto tempo para aprender um verbo? Muito!” (Marcelo, 13 anos)

- Pois, e na Internet sempre vai variando. Aprendemos e não é uma seca tão grande” (Catarina, 13 anos).

4.3. O medo de EE e de docentes como limitador do potencial pedagógico das RSO

Os EE aceitam que os jovens aprendem nas RSO, sobretudo acerca de outros assuntos que não os escolares. Mas estão mais preocupados com os perigos decorrentes da utilização das RSO do que com as suas potencialidades.

Na fase quantitativa pedimos a professores e EE que avaliassem 10 ações comuns de jovens nas RSO, considerando-as de risco reduzido, médio ou elevado. O Gráfico 8 diz respeito apenas à opção ‘risco elevado’. Os dados mostram que os professores atribuem mais perigo a essas ações do que os EE.

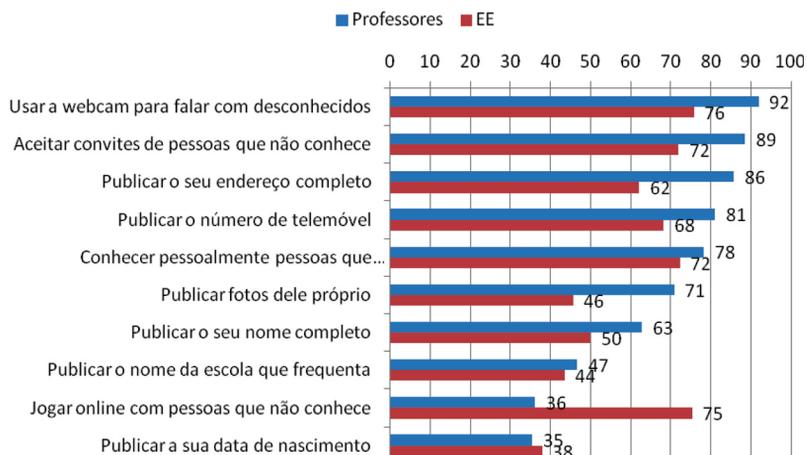


Gráfico 8 – Avaliação de risco das ações dos jovens na rede por parte de professores e EE (%)

Utilizar a *webcam* para falar com desconhecidos é uma ação de risco elevado para 92% dos professores e 76% dos EE. Já “jogar *online* com pessoas que não conhece” é a segunda ação mais perigosa segundo os EE (75%) mas uma das menos perigosas de acordo com os professores (36%). Nesta ação e noutras como aceitar convites de pessoas que não conhece e publicar o nome completo, há mais 16 a 24% de professores que EE a considerá-las de risco elevado, o que é atribuído (nas entrevistas) a uma maior perceção do perigo ou por parte dos professores e/ou a um desconhecimento do perigo por parte dos EE.

Em média, 5% dos professores e 16% dos pais consideram estas ações de risco reduzido; 91% dos docentes e 83% dos professores considera estas ações de risco médio ou elevado; 60% dos professores e EE consideram-nas de risco elevado. Já cerca de 5% dos professores e 3% dos pais referem afirmam não saber posicionar-se relativamente a estas ações. Organizámos cinco perfis a partir dos dados (Gráfico 9).

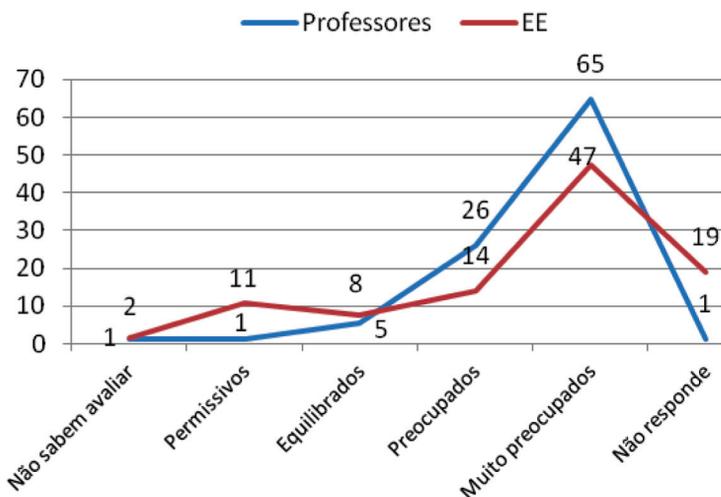


Gráfico 9 – Perfis de professores e de EE em relação à avaliação de risco

Cerca de 91% dos professores e de 61% dos EE estão preocupados ou muito preocupados em relação ao conjunto das ações referidas. A distribuição é menos desequilibrada entre EE. Porém, 19% dos EE não responderam à questão, o que pode estar relacionado com a dificuldade em classificar as ações quanto ao nível de risco.

Perguntámos a professores e EE se falavam com os alunos e com os filhos acerca da utilização de RSO. Os resultados mostraram que 35% dos professores não o fazem, enquanto apenas 4% dos EE admitiram não o fazer.

Os docentes apresentam como razões para não o fazer o facto de nunca terem pensado nisso (“Nunca me ocorreu abordar esse assunto”; P13), a falta de tempo (“Tenho um programa extenso para dar. Não faz parte do programa, não é abordado, pronto”; P2). Outros falam como os alunos, mas não de forma organizada: “São conversas de circunstância, esporádicas” (P1); “Não o faço de uma forma premeditada” (P10).

São referidas ações para alunos que enquadrámos na lógica da aprendizagem não-formal em ambiente escolar, como “uma ação de formação sobre segurança na Internet” (P13), o Dia da Internet Segura (P2), ou “a palestra da Escola Segura” (P40).

As conversas com os alunos acerca de RSO decorrem sobretudo na área disciplinar não curricular de Educação para a Cidadania (ministrada pelos diretores de turma), sendo encaradas pelos docentes como uma tarefa dos diretores de turma, que não tem continuidade: “quando era diretora de turma, fazia-o. Já não sou. Não o faço” (P22). Outro espaço é o da disciplina de TIC: “Uma das minhas batalhas é essa. É muito importante para eles, pois eles, muitas vezes, não têm a noção do perigo” (P23). Mas nem todos têm essa disciplina: “Nós só temos no 7.º e no 8.º Foi uma estupidez terem acabado com TIC. Passámos a responsabilidade para os diretores de turma” (P7). Um professor de TIC conta a sua experiência:

“Há miúdos que criam perfis partilhados por causa dos jogos. Dão a *password* uns aos outros. Se um não consegue jogar naquela hora, vai jogar o outro. Não mu-

dam a *password* e, quando se zangam, entram lá e tentam denegrir a imagem do outro. (...) É o que eu digo aos miúdos. Mas eles querem lá saber. Querem é utilizar e nem se preocupam. Desde que aquilo funcione, não há problema nenhum. A realidade é essa. (...) Muitos miúdos, quando criam a conta, e talvez nos aconteça também a nós, não adicionam aquelas informações de recuperação de *password*, como o email de recuperação ou o telemóvel. Mudam-lhes a *password* e perdem o controle da conta. Isso acontece” (P32)

Professores de outras áreas também falam com os alunos acerca das RSO e dos perigos. “Dei-lhes o exemplo de um filme, o *Trust*¹. Eles já o viram e disse-lhes para verem o resultado. Digo-lhes sempre que eles não sabem quem está do outro lado. Eles dizem tudo, a que horas saem, o que trazem vestido, de que turma são” (P23). Outras estratégias passam por casos particulares ou de questões dos próprios alunos:

“Há coisas que têm mesmo a ver com a matéria. Quando falo da globalização. Depois, às vezes, são eles que perguntam. Falo muitas vezes de casos que aconteceram, para os alertar do que lhes pode acontecer a eles” (P24)

As experiências dos alunos são âncoras usadas por professores para falarem com eles acerca de RSO. “Quando falo com eles, às vezes dão exemplos, ou de experiência própria ou de casos que ouvem. Às vezes concretizam. Aconteceu isto com um ou com outro” (P25).

A questão da segurança na Internet e nas RSO em particular “foi abordada no jornal escolar” e “é abordada pelos colegas sempre que pedem aos alunos pesquiarem algo na Internet” (P7).

Alguns docentes não se sentem preparados para abordar as RSO: “Muitas vezes não sei o que dizer porque não tenho muitos conhecimentos acerca de redes sociais” (P14). Se na fase quantitativa desta investigação, 35% dos docentes afirmaram nunca ter falado com alunos acerca de RSO, um dos entrevistados considera pouco:

“Não deve ser só 35%. Devem ser muitos mais. Há ainda um grande grupo de professores que tem um grande desconhecimento do que são as redes sociais, para que servem. Acho que esse grupo, desinformado, não vê mais nada nas redes a não ser os perigos” (P40).

Todos os EE que entrevistámos afirmam falar com os educandos acerca dos perigos a que estão expostos nas RSO, seja “ocasionalmente” (EE12) ou de forma mais organizada: “Temos uma atividade familiar uma vez por semana e é nessa altura que debatemos o que é novo, o que é necessário planejar” (EE6). Há ainda quem admita “uma aprendizagem mútua nessas conversas” (EE1).

Os EE vão pelo exemplo: “estamos constantemente a ouvir coisas e eu faço questão de lhe contar” (EE4). E organizam “de vez em quando, uns seminários assustadores para lhe contar aqueles casos horríveis que acontecem” (EE41). Mas tam-

1 *Trust* é um filme realizado por David Schwimmer, em 2010, que relata a história de uma jovem que, após ter recebido um computador como prenda da família, acaba por se envolver online com um homem adulto, que se faz passar por adolescente, e que acaba por ser violada.

bém pelos conselhos: “Ajudo-o a utilizar melhor, o que deve fazer, o que não deve fazer” (EE1). As regras mais referidas incidem no tempo de uso (“Tentamos limitar esse tempo, o que não é fácil porque o acesso é feito por telemóvel e não sabemos se está a jogar ou a comunicar” – EE41), não aceitar estranhos (“não pode ficar no quarto, fechado, mas sim na sala” – EE16), além de evitar revelar informação pessoal. Outra é a limitação do acesso, que sucede com os filhos mais novos: “Mesmo o meu outro filho, aos seis anos, ele fixa o que nós fazemos. Se lhe der liberdade, amanhã está na rede. Ele é capaz de fazer isso” (EE21).

Uma das estratégias dos EE passa pela interação com os educandos (“Partilhamos informação útil para ela no perfil dela. Ela gosta e às vezes devolve, envia informação que considera interessante – EE19). Outra baseia-se na confiança: “Precisamos de os conhecer bem, de lhes dizer que confiamos neles. Mais do que proibir, é preciso dizer-lhes ‘Eu confio em ti’” (EE 27).

Após a análise das entrevistas ficou claro que há conversas sobre RSO entre EE e professores de um lado e os jovens do outro. Essas conversas decorrem no espaço formal e não-formal da escola e no espaço informal de casa. Mas são sobretudo centradas nos eventuais perigos a que os jovens estarão expostos ao usarem RSO. Os EE, por exemplo, limitam mesmo o tempo de uso, por não conseguirem mediar a utilização dos dispositivos, sobretudo os móveis, como o *smartphone*, que os jovens preferem utilizar, mesmo sendo em casa, precisamente pela privacidade que lhe confere, mesmo em relação à célula familiar restrita (Mascheroni & Cuman, 2014). Esse medo de professores e EE pode resultar também de algum desconhecimento em relação à forma como funcionam as RSO, o que leva a que muitos deles não se sintam preparados para discutir com os jovens, o que poderá contribuir para limitar o seu uso com fins pedagógicos.

5. Conclusões

Um conjunto de limitações, em ambas as fases da investigação, deve ser considerado aquando da interpretação e eventual generalização dos resultados encontrados: *i)* é um estudo não experimental, que não estabelece relações causais; *ii)* os questionários foram produzidos e validados pelo investigador, pelo que não tinham sido aplicados antes; *iii)* os dados foram recolhidos através de uma amostra de conveniência, no distrito de Castelo Branco e podem não ser generalizáveis a outros contextos; *iv)* os jovens que participaram nas entrevistas de foco, tal como os professores e EE que foram entrevistados individualmente, foram os que se disponibilizaram para o efeito, pelo que os resultados qualitativos poderiam ser diferentes se outros e não estes fossem os entrevistados.

Esta investigação revelou que as RSO têm potencial para concretizar a literacia digital e as competências a ela associadas, desde logo as competências técnicas, além de proporcionarem o acesso a múltiplas mensagens media, suscetíveis de análise crítica, e à produção crítica e criativa de mensagens. Abrem ainda as portas para múltiplas comunidades de aprendizagem que vão muito além dos contextos geográfico e cultural dos indivíduos.

Sete em cada 10 professores inquiridos reconhecem potencial pedagógico às RSO, sobretudo os que as usam com fins pedagógicos, os que têm perfis e que interagem com alunos através delas. Apesar disso e de existirem exemplos de boas

práticas, apenas 15% dos docentes e 18% dos alunos concordam que há aprendizagem de conteúdos escolares nas RSO. Já a aprendizagem de conteúdos não escolares com recurso às RSO é admitida por 72% dos professores e por 43% dos alunos.

Professores e alunos separam claramente o papel das RSO no ambiente formal da escola e no ambiente informal da vida quotidiana e não encaram a aprendizagem numa perspetiva holística, segundo a qual formal e informal interagem e se complementam. Três ordens de razões justificam esta perceção: *i)* a falta de preparação dos professores, mas também dos alunos, que os docentes admitem; *ii)* docentes e alunos entendem as RSO como espaços de entretenimento e comunicação, pelo que os primeiros abdicam de ‘perder tempo’ a usá-los e os segundos apoiam a decisão; *iii)* as RSO são encaradas como espaços perigosos, pois 91% dos docentes e 61% dos EE estão preocupados ou muito preocupados com os riscos a que os jovens estão expostos, centrando a sua ação em alertar os alunos para os perigos e não para tirarem partido das RSO em termos de aprendizagem (Gee, 2010).

Concluindo, as RSO reúnem as condições para concretizar a interação entre os contextos de aprendizagem formal, não-formal e informal, rumo às “ecologias de aprendizagem contínuas” (Meyers *et al.*, 2013), ao longo da vida. Mas urge desenvolver o nível de literacia digital de todos os cidadãos, com foco nos professores, alunos e EE, o que implica mais investigação, formação no terreno, atividades no terreno e respetiva avaliação.

Agradecimentos

O autor agradece à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que lhe concedeu a Bolsa de Pós-Doutoramento com referência SFRH/BPD/77874/2011.

Referências

- Buckingham, D. (2009). Media Education Policy: The future of Media Literacy in the Digital Age: some challenges for policy and practice. In *Euromeduc – Media Literacy in Europe*. Brussels: Euromeduc.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Creswell, J. & Clark, V. (2013). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Endrizzi, L. (2012). Jeunesse 2.0: les pratiques relationnelles au Coeur des médias sociaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 71, 1-24.
- Gee, J. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “worked examples” as One Way Forward*. New York: MIT Press.
- Haddon, L. & Livingstone, S. (2012). *EU Kids Online: National perspectives*, EU Kids Online, LSE, London.
- Ito, M. (2009). *Living and Learning with new media: summary of findings from the Digital Youth Project*. New York: MIT Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. New York: MIT Press.

- Johnson, L., Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Lopes, P. (2015). "Muito entretenimento, pouca informação", European Journalism Observatory. Disponível em <http://pt.ejo.ch/10108/literacia-dos-media/nativos-digitais-muito-entretenimento-pouca-informacao>
- Mascheroni, G. & Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report, Deliverables D6.4 & D5.2*, Educatt, Milano, Itália.
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Cross-national comparisons. Report D3.3*, Educatt, Milano, Itália.
- Meyers, E., Erickson, I. & Small, R. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.
- Ólafsson, K., Livingstone, S. & Haddon, L. (2014). Children's Use of Online Technologies in Europe, A review of the European evidence base, EU Kids Online, LSE, London.
- Perulli, E. (2009). Recognising Non-Formal and Informal Learning: An Open Challenge. *Quality of Higher Education*, 6, 94-116.
- Pew Research Center (2015). *Teen, Social Media and technology overview 2015*. Washington DC: Pew Research Center.
- Ponte, C. (2011). Acessos e literacias digitais: resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online, In S. Pereira (Ed.). Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Redecker, C., Ala-Mukta, K. & Punie, Y. (2010). *Learning 2.0 – The impact of Social Media on Learning in Europe*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- Smith, L. & Clayton, B. (2009). *Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives*. Adelaide: Australian Government.
- Statista (2015). "Leading social networks worldwide as of March 2015 ranked by number of active users (in millions)". Disponível em <http://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> By Statista – The Statistics Portal.
- Underwood, C., Parker, L. & Stone, L. (2013). Getting it together: relational habitus in the emergence of digital literacies. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 478-494.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy: curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.

O RÁDIO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LINGUAGEM RADIOFÔNICA NO ESTUDO DAS ARTES

ROSEANE ANDRELO

ROSEANE.ANDRELO@FAAC.UNESP.BR
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

LÍGIA CARVALHO DE ALMEIDA

LIGIABIA@GMAIL.COM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

"Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo".
Ludwig Wittgenstein (1968: 11)

Introdução

No Brasil, o acesso à tecnologia é uma realidade para grande parte dos cidadãos, estando facilitado por meio de interfaces amigáveis (Brasil, 2014). As tecnologias da informação e da comunicação (TICs), principalmente as digitais, simplificam as relações e se tornam presença inquestionável no cotidiano social, permeando as atividades cotidianas básicas. Utilizar as ferramentas tecnológicas para acessar a informação e para comunicar se tornou pré-requisito para o pleno exercício da cidadania, basta observar que muitas informações e alguns serviços públicos vêm se tornando acessíveis apenas digitalmente no Brasil, tais como a declaração de imposto de renda, o boletim de ocorrência de extravio de documentos junto à polícia civil, entre outros (Cunha *et al.*, 2011, pp. 10-11). Portanto, se a educação básica tem por objetivo a formação do educando para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a aprendizagem ao longo da vida, parece lógico que ela se aproprie das tecnologias nas metodologias de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, razões não faltam para justificar que as Diretrizes Curriculares Nacionais solicitem a inserção das TICs nas escolas. Além do cenário descrito, elas colaboram para motivar para o ensino-aprendizagem, permitem a aprendizagem significativa e contínua e a democratização do acesso à educação, pois eliminam as barreiras de tempo, espaço ou mesmo aquelas oriundas de deficiências e restrições físicas, que impossibilitam a locomoção e a comunicação dos sujeitos, proporcionando a expansão das comunidades de aprendizagem para além daquelas constituídas nos ambientes formais de ensino; estimulam o protagonismo infantojuvenil, cunhado no exercício do diálogo social, entre outros.

A mídia e a tecnologia exercem grande atração para as crianças e os adolescentes, que as exploram com satisfação. Afinal, com o acesso à internet, ao mesmo tempo em que o mundo encolhe, ficando ao alcance da ponta dos dedos, o universo individual se expande. Vale ressaltar, todavia, que mesmo os nativos digitais, usando denominação proposta por Prensky (2001), precisam de orientação, eles não nascem conhecendo as

motivações que subjazem as mensagens midiáticas¹, não existe a alternativa de que a tecnologia pense por eles (Palfrey & Gasser, 2008, p. 96). Entretanto, em se tratando da educação formal, articular a apropriação da tecnologia à aprendizagem dos conteúdos curriculares requer conhecer o potencial e as especificidades das diferentes TICs analógicas e digitais, competências ainda não satisfatoriamente desenvolvidas pela totalidade dos educadores brasileiros. Cada veículo de comunicação tem características próprias e linguagem específica. Ainda que seja possível a utilização intuitiva de uma mídia, ela será mais bem explorada com a compreensão aprofundada de sua estrutura. Dessa forma, com base na experiência das autoras e em literatura especializada, enfoca-se neste artigo o potencial do rádio, mais especificamente da linguagem radiofônica, para o ensino aprendizagem.

Desenvolve-se uma avaliação sistemática das reais possibilidades educativas do veículo, considerando as tendências educacionais que privilegiam a formação do cidadão, do leitor crítico e socialmente responsável. Procura-se responder às seguintes questões: a linguagem radiofônica, resultado de uma combinação entre a palavra oralizada, músicas, efeitos sonoros e silêncio, tem potencial educativo? Como utilizar um meio de comunicação unilateral, ou seja, com baixa possibilidade de interatividade, de forma que não se limite às concepções mais conservadoras da educação, cujo processo centra-se na transmissão de conteúdos?

Adicionalmente, delimita-se proposta de um programa radiofônico educativo, alinhado aos conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares e alicerçado na educação para a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Mídia-educação: do analógico ao digital

A evolução das TICs proporcionou um grande avanço nas formas de comunicação, com a digitalização. Telex, fax, telefonia fixa, vídeo, VHS, televisão aberta e rádio eram, na década de 1990, as tecnologias eletrônicas analógicas avançadas. Elas viabilizavam a comunicação linear entre emissor-receptor. Computador, internet, telefonia celular e telemática, blu-ray, GPS, televisão e rádio digitais despontam entre as tecnologias digitais que as sucederam e que permitem a troca de informação em rede entre os múltiplos usuários desses sistemas. No sistema analógico trafegam som e imagem; no digital, trafegam dados. As características do sistema analógico incluem: transmissão, linearidade, interferências e ruídos nos sons e imagens transmitidas, enquanto no digital despontam valores como: interatividade, colaboração, participação, inteligência coletiva, mobilidade, qualidade de som e imagem, nova conformação de tempo e espaço, comunicação virtual em tempo real, possibilidade de edição e mixagem das mensagens (Santaella, 2001; 2007). A mídia-educação também respondeu às transformações, tendo seus parâmetros norteadores evoluído, desde a década de 1920 até a atualidade, vivenciando as seguintes concepções paradigmáticas: protecionista, discriminatória, desmistificadora e participativa (Almeida, 2012, p. 33).

1 Fato confirmado por pesquisa global, divulgada em 2014, que constatou que um grande percentual de jovens detém um nível de competência digital básico, destituído de criticidade (Roberto *et al.*, 2015).

Na era digital, em que se estimula a participação das crianças e jovens na mídia, a leitura crítica das mensagens midiáticas, prática mais frequente nos três primeiros paradigmas, passa a receber menor atenção, perdendo espaço para a preparação dos cidadãos para o uso das mídias digitais, em face das características de relacionamento e de consumo de informação que elas permitem construir, sendo inevitável a imediata preocupação com a exposição pessoal, com o fácil acesso aos conteúdos para adultos, com a abordagem de estranhos, com o *bullying*, com os crimes digitais, com a superexposição à propaganda, com o desenvolvimento de dependência à mídia e possíveis danos físicos causados por ela, com as consequências da exclusão digital, entre outros.

Livingstone (2012, p. 26) alerta que o mundo virtual é considerado, também pelos jovens, um ambiente ameaçador, em função da pedofilia, do risco envolvido na prática ilegal de plágio e de downloads de músicas, vídeos e de outros conteúdos com direitos autorais reservados. O uso individual, privado e anônimo da internet pela criança proporciona as condições necessárias para que ela procure e se exponha a conteúdo que satisfaça a sua curiosidade, seja ele qual for. Já está comprovado que o uso de filtros para bloqueio de acesso a conteúdos indesejados na web tem pouca eficácia (Strasburger *et al.*, 2011, p. 330). A família, a escola e o poder público devem estar preocupados e elaborar estratégias de conscientização a serem amplamente disseminadas entre essa população sob a forma de programas de mídia-educação, que visem à alfabetização midiática e o desenvolvimento de visão crítica (Kellner & Share, 2008).

Constata-se então que algumas frentes de ação, batizadas de estratégias de mídia-educação digital, estão sendo desenvolvidas como atividades de leitura crítica da mídia e programas de apropriação e uso das linguagens midiáticas. Para Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p. 340), “as mesmas técnicas usadas para atenuar a violência na mídia ou os apelos da publicidade podem ser eficientes nesta área”. Eles recomendam que as escolas sejam protagonistas nesse processo, que os pais acompanhem de muito perto as atividades dos filhos e que o Estado exerça papel regulador. Jenkins (2008) destaca que as novas competências a serem desenvolvidas se referem à cultura da participação ou à convergência dos meios. Martín sugere que acrescentar o termo digital à alfabetização midiática infere conotação reducionista e segregadora, já que para ele “qualquer alfabetização terá de incluir conhecimentos básicos sobre a forma de codificar e decodificar significativamente informação verbal, audiovisual e multimídia” (Martín, 2014, p. 191).

Aparici e Osuna (2014, p. 215) ressaltam, contudo, a necessidade de ultrapassar o paradigma protecionista e listam competências a desenvolver: ler e analisar técnicas de imersão e conteúdos sincréticos *online*; orientar-se em meio a muita informação vinculada por meio de *hiperlinks*, traçando e permanecendo em itinerários de navegação condizentes com objetivos de pesquisa, identificando informação confiável e de qualidade; criar conteúdos multimídia; analisar as formas narrativas digitais; compreender as implicações da convergência; compreender a arquitetura da informação, as possibilidades e o sentido de participação dos interagentes na *web* e na telefonia móvel; identificar a autoria de conteúdos *online*, tanto no que tange às pessoas físicas e institucionais quanto a lugares e plataformas, independentemente das distintas interpretações que os conteúdos possam ter sofrido,

compreendendo os interesses e intenções que subsumem o processo de criação, de interpretação e reinterpretação dos conteúdos; descobrir quem está representado e quem não está na informação; analisar redes e comunidades virtuais, bem como o modelo comunicativo e pedagógico dos ambientes virtuais.

O potencial educativo, dialógico, articulador, participativo que a mídia digital oferece não pode ser subestimado nem tampouco menosprezado pela educação. O ambiente virtual potencializa a construção de conhecimentos, de forma exponencial, por meio das redes de cognição e aprendizagem, como teoriza Pierre Lévy (1994). Por meio da apropriação da tecnologia, o protagonismo infantojuvenil é estimulado. A criança passa a ser reconhecida como um ser pensante, como sujeito na sociedade, como cidadã. Deixa a passividade que mantinha enquanto receptora dos meios, transformando-se em *emirec* – emissora/receptora da comunicação (Cloutier, 1975).

Entre as peculiaridades da internet está a sua capacidade de convergência (Jenkins, 2009). Para seu espaço, migraram o cinema, a televisão, o rádio, os folhetos, o jornal impresso, a revista, a fotografia, o telefone, os jogos, entre outras mídias. Serviços, informação, cultura, arte, entretenimento, shopping, escola, biblioteca, sala de bate papo, tudo está lá – para quem souber encontrar. Para tirar proveito dos benefícios que as mídias digitais têm a oferecer, é preciso entender a lógica e a linguagem de cada uma delas, assim como desenvolver a competência de interpretá-las no sentido de localizar informações que possam ser úteis dentre tantas disponíveis na rede. A mídia-educação tem por objetivo auxiliar crianças e jovens a desenvolver essas competências.

As atividades de mídia-educação acontecem, no Brasil, de forma fragmentada e esparsa. Pais e professores, via de regra, têm pouco conhecimento acerca das estratégias e atividades midiáticas e não estão preparados para colocá-las em prática. O Governo, pressionado pelos conglomerados midiáticos, insiste em sustentar a associação entre regulação e censura por eles defendida.

Nas escolas brasileiras, observa-se ainda, em linhas gerais, por parte de docentes e dos gestores, um sentimento de estranhamento e rejeição às tradicionais tecnologias da informação e da comunicação (jornal, rádio, televisão e fotografia), e o mesmo acontece quando se enfocam as mídias digitais, como constatado em pesquisas realizadas por Andrelo, Almeida e Polesel Filho (2008; 2009). Na educação formal, as mídias digitais só parecem adquirir um caráter de relevância ao ser aproveitadas para a consolidação de projetos mercadológicos de ensino a distância. No cerne da educação para a mídia permanece, contudo, o estímulo ao entendimento do outro e ao diálogo, mecanismo básico da comunicação.

O paradigma da apropriação das TICs é utilizado com frequência nas atividades de mídia-educação, no Brasil. Tecnologia bastante em evidência nas instituições de ensino brasileiras é o rádio. Apesar de a relação entre o rádio e a educação existir na educação não formal brasileira desde o início do século XX, como exposto no artigo de Andrelo (2012), dois projetos, iniciados em meados dos anos 2000, colaboraram, mais especificamente, para que sua utilização se propagasse nas escolas: o curso de pós-graduação à distância *Mídias na Educação*, ofertado aos professores da rede pública da educação básica, pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Teruya & Moraes, 2009) e o *Educom.radio*, curso que

envolveu professores e estudantes das escolas básicas do município de São Paulo, SP, fruto de parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e a prefeitura daquele município (Machado *et al.*, s/d). Ressalta-se, todavia, que em um país com dimensões continentais como o Brasil, as iniciativas são insuficientes para assegurar que os interessados estejam aptos a explorar o potencial educativo do veículo de comunicação.

A experiência das autoras junto a docentes nas escolas básicas tem demonstrado a existência de lacunas de formação. Desta forma, o objetivo com este texto é contribuir abordando a linguagem radiofônica: alicerce para trabalhar com o rádio, tanto em meio analógico quanto em digital, contando para isso com o suporte dos ambientes virtuais.

Linguagem radiofônica

Embora o objeto de estudo do presente trabalho seja a linguagem radiofônica, só é possível analisá-la de forma crítica se avaliados os principais aspectos que envolvem a produção e recepção da mensagem de rádio. Afinal, o que importa não é apenas o surgimento de um artefato tecnológico, mas o uso social dele. No caso do rádio, um olhar distraído sobre manuais de produção radiofônica dará a impressão que o conteúdo é praticamente idêntico nas diversas emissoras do mundo. Porém, sabe-se que, mesmo com vários pontos em comum, tais como a preponderância de emissoras comerciais e a ênfase na programação voltada ao entretenimento, os resultados são diferentes, pois eles vão depender de uma série de questões.

Ao migrar para a internet, por exemplo, altera-se uma das principais características do rádio: o que era apenas som passa a ter, como suporte, a linguagem multimidiática; a instantaneidade cede espaço para a perpetuidade, permitindo que o ouvinte/leitor acesse o conteúdo no momento/espço que desejar; a interatividade ganha novas possibilidades; os limites territoriais impostos pela legislação e pelas ondas hertzianas deixam de existir, a programação, embora com um público visado, ganha novas possibilidades de audiência, e a conexão passa a ser em rede. Todas essas características representam mudanças na esfera da produção e também da recepção radiofônica.

Primeiro, há uma possível ampliação da audiência, incluindo ouvintes de outras culturas e outros idiomas, uma vez que o viés musical pode ser o grande atrativo. A participação do público, sobretudo quando incentivado, tende a ser ampliada, mas não basta apenas abrir espaço para a escolha de uma música, é preciso considerar, de fato, o que diz a audiência para repensar a programação. Enfim, a convergência representa vantagens, mas também significa desafios.

Para a elaboração da experiência educativa, objeto deste trabalho, a discussão foi recortada no que tange à linguagem, como essencial ao potencial pedagógico do rádio. Desta forma, o foco deste trabalho é o discurso divulgado pelo rádio e não o aparato tecnológico. Por discurso compreende-se palavra em movimento, sendo produzida por alguém. A palavra, neste olhar, interessa quando produz sentido. O discurso é um objeto sócio-histórico e não pode ser analisado de forma estática, devendo levar em consideração também o processo e as condições de produção da linguagem. “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história” (Orlandi, 2000, p. 47).

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (Orlandi, 2000, p. 21).

Ao considerar a produção de sentido, os sujeitos ganham papel de destaque; porém, quando se tem como objeto de análise um veículo de comunicação, não é possível lhes estabelecer papéis claramente determinados, como de um emissor que envia a mensagem e um receptor que a recebe. Como nem sujeitos, nem sentidos nem discursos estão prontos e acabados, compreende-se que a incompletude é a condição da linguagem. “Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização” (Orlandi, 2000, p. 52).

Para um olhar mais específico ao discurso radiofônico, o quadro de referencial teórico escolhido pauta-se no modelo proposto por Charaudeau (2005; 2006), voltado exclusivamente ao discurso das mídias. O fundamento refere-se ao funcionamento do ato comunicativo, baseado na troca das instâncias de produção e de recepção. É justamente do resultado da relação de intencionalidade entre elas que o sentido é gerado, determinando três lugares de pertinência: da instância de produção; da instância de recepção, submetida a condições de interpretação e do texto como produto (Charaudeau, 2006).

O primeiro lugar, ou seja, das condições de produção, inclui dois espaços: o externo-externo e o externo-interno. O primeiro refere-se às condições socioeconômicas da mídia, passando por questões como os aparatos tecnológicos e humanos que possui. O segundo, diz respeito aos aspectos semiológicos da produção, ou seja, dos recursos utilizados para incitar o ouvinte, pensado como alvo ideal, a se interessar pelas mensagens divulgadas. Como diz Charaudeau (2006, pp. 25-26), trata-se dos “efeitos de sentidos visados” que orientam a intencionalidade da esfera produtiva.

No segundo lugar, das condições de recepção, tem-se dois olhares ao público: de um lado, o destinatário ideal, para quem é produzido determinado conteúdo midiático, e de outro, o receptor real, que consome e interpreta as mensagens difundidas, de acordo com filtros, como o grau de escolarização, o repertório, o espaço geográfico em que está inserido, entre outros (Andrelo, 2013). Afinal, sabe-se que o receptor não é completamente manipulável pelos meios nem tem total autonomia sobre eles.

O produto final ou o lugar das restrições de construção do produto surge da condição de troca entre emissor e receptor.

(...) todo discurso se configura em texto, segundo uma certa organização semi-discursiva feita de combinação de formas, umas pertencentes ao sistema verbal, outras a diferentes sistemas semiológicos: icônico, gráfico, gestual. O sentido depende, pois, da estruturação particular dessas formas, cujo reconhecimento pelo receptor é necessário para que se realize efetivamente a troca comunicativa: o sentido é o resultado de uma co-intencionalidade. (Charaudeau, 2006, p. 27).

O texto produzido carrega 'efeitos de sentido possíveis', gerados a partir de uma combinação entre os efeitos visados pela produção e os efeitos produzidos pela recepção. No caso do objeto deste trabalho, os efeitos de sentido passam, necessariamente, por duas características da linguagem radiofônica: a oralidade e a interatividade.

Oralidade aparente

Andrelo (2013) debate uma ideia central neste trabalho: o espaço que a oralidade ganha na educação escolar. Resgata as ideias de Reyzábal (1999), para quem a oralidade, embora não seja tão valorizada quanto a escrita, pode ser considerada como o principal meio de interação social; assim como de Gonnet (2001), que destaca que há um viés cultural no fato de legitimar a escrita em detrimento da linguagem oral. "Historicamente, a aparição da escritura revela uma organização do mundo onde a informação é conservada, estocada. Desde então, a organização social, as relações entre indivíduos, a administração tomam uma força diferente. A lei, por exemplo, se substitui ao costume" (Gonnet, 2001, p. 30).

Ao transpor a oralidade à educação formal, esse jogo de valores não é diferente. Para Andrelo (2013), em geral, acredita-se que cabe à escola ensinar a ler e a escrever, dando à importância do falar um papel secundário. Reyzábal (1999) lembra que, em uma interação pautada pela oralidade, os sujeitos devem agir rapidamente na elaboração de seu enunciado, utilizando a espontaneidade e as habilidades como a ordenação das ideias e o tom apropriado. Embora importantes, as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código verbal não devem ter foco exclusivo, afinal, pensar na oralidade também significa dar voz aos atores sociais da educação, significando uma interação social mais adequada.

Neste sentido, produzir programas de rádio na escola pode ser uma tarefa que una os preceitos de mídia-educação ao desenvolvimento da oralidade. Afinal, ao escrever um texto para o rádio, é preciso ter em mente que ele será oralizado, o que significa que o resultado final será diferente daquele que está no papel, pois contará com outros recursos, como a própria voz humana. Além disso, sua produção "requer o emprego de normas técnico-linguísticas e linguístico-gramaticais; e o uso de mecanismos de coesão e coerência para dar-lhe textualidade, conseguida a partir de um estilo próprio oral-auditivo expresso numa linguagem que seja facilmente decodificada pelo ouvinte" (Cabello, 1999, p. 15).

Para Balsebre (2005, p. 327), o rádio é um meio de comunicação, difusão e expressão, sendo que, na função comunicativa, pode-se pensar em três aspectos da linguagem radiofônica. O primeiro deles é o código, "repertório de possibilidades para produzir enunciados significantes". O segundo é a mensagem que, a partir do código, vai ter variações particulares. E, por fim, no terceiro aspecto, figura o uso social e cultural. Afinal, busca-se a proximidade sociocultural entre os códigos de quem produz e de quem recebe a mensagem. "Quanto mais comuns e consensuais forem as estratégias de produção e significado, de codificação e deciframento, mais eficazes serão as mensagens na comunicação emissor-receptor" (Balsebre, 2005, p. 327).

A linguagem radiofônica vai além do verbal-oral. Ela é resultado de uma combinação entre a palavra, músicas, efeitos sonoros e silêncio que, juntos, ganham

nova característica. “Estes elementos perdem sua unidade conceitual à medida que são combinados entre si a fim de compor uma obra essencialmente sonora com o ‘poder’ de sugerir imagens auditivas ao imaginário do ouvinte” (Silva, 1999, p. 71). Soma-se a isso o fato de o enunciado radiofônico ser instantâneo, ou seja, transmitido em tempo real, em um contexto compartilhado por emissor e receptor, característica que o diferencia de um produto fonográfico (Meditsch, 1997).

Apesar de a linguagem radiofônica ser considerada a junção dos elementos mencionados, para fins de estudo é necessário desmembrá-los. Um dos recursos utilizados é o *silêncio*. “Linguisticamente, a palavra não tem significado se não puder ser expressada em sequências de silêncio/som/silêncio. O som e o silêncio definem, portanto, de maneira interdependente a linguagem verbal” (Balsebre, 2005, p. 334).

No que diz respeito à produção radiofônica, seu uso,

[...] quando contextualizado dentro de uma estrutura sintática, tem a possibilidade de adquirir significados que, por sua vez, podem realçar a importância da continuidade sonora, ou podem atuar como um signo, ou seja, representar um mistério, uma dúvida, a morte, a expectativa (Silva, 1999, pp. 73-74).

Mas é necessário que ele faça parte do contexto, caso contrário passará a ideia de uma falha, de um ruído na comunicação. Especificamente no nível do discurso, o silêncio está relacionado a uma intensa atividade respiratória e cognitiva. As pausas são usadas para que o locutor possa respirar, para que planeje o conteúdo de sua mensagem, estruture seu enunciado e sublinhe suas ideias (Duez, 2003). Para o receptor do conteúdo radiofônico, breves momentos de silêncio podem ser fundamentais para uma melhor compreensão e consequente reflexão sobre aquilo que lhe foi dito. Assim como na música, em um programa de rádio, os efeitos sonoros ajudam a quebrar a monotonia de um veículo de comunicação unisensorial e a sugerir a imaginação do ouvinte. Eles visam a associação ao objeto que é representado sonoramente (Silva, 1999). O som de pássaros cantando representa um cenário de natureza; motor de carro, buzinas e pessoas falando compõem um ambiente urbano; um momento de silêncio superado por correntes arrastadas pode significar uma cena de terror. Os efeitos também podem ser produzidos pelo próprio locutor, como bocejo, tosse e gritos.

McLeish (2001) faz uma analogia com o teatro, cujo cenário é óbvio ao público tão logo erguem-se as cortinas. No rádio, ele deverá ser construído através de sons. Tanto do local que se quer representar, uma festa ou uma rua, quanto dos objetos em cena, uma taça de vinho ou uma máquina fotográfica, ou de uma situação específica, como a passagem de tempo, para a qual se utiliza o tique-taque do relógio. “O sentido conotativo do efeito sonoro será dado pela justaposição ou superposição deste com a palavra ou a música” (Balsebre, 2005, p. 333).

Outra forma de utilizá-los, bastante comum nas emissoras FM de alta estimulação, é colocá-los em vinhetas de programas musicais. São aqueles sons explosivos que unem-se a músicas e a frases de impacto, reforçando o nome da emissora ou de determinado programa. Nesse caso, ele não representa um objeto, cenário ou situação. Seu objetivo é chamar a atenção da audiência, sobretudo a formada pelo público jovem.

A trilha sonora, ou música, é outro elemento essencial no rádio e pode ser usada de várias formas, além da simples transmissão de uma canção. Nos mais diversos programas, ela tem papel de fundo musical, também chamado de BG, ou *background*. Trata-se de um som, normalmente instrumental, sobre o qual fala o locutor. Em um programa jornalístico, como o rádiojornal, tem função fática ou gramatical, de pontuação – ela vai separar uma notícia da outra, uma vez que não há no rádio títulos, na forma como eles existem no impresso.

Em outro formato de programa, como o radioteatro, a trilha pode ter papel descritivo, tanto do ponto de vista espacial, ao representar o local em que acontece a cena (rural, urbano), quanto temporal, ao indicar seu momento histórico (descobrimiento do Brasil, ditadura militar). Também tem função expressiva, criando um clima emocional, de alegria, tristeza, mistério, jovial ou que vise levar o ouvinte à reflexão.

Para que haja a associação pretendida pelo produtor, é necessário que emissor e receptor tenham o mesmo entendimento desses códigos. Porém, como o processo de significação acontecerá, de fato, na recepção, há que considerar as medições inerentes ao processo. O longo som dos pássaros pode ser prazeroso para um ouvinte estressado com a vida urbana, assim como pode ser enfadonho para outra pessoa. Ou mesmo um efeito sonoro que represente um tiro pode ser assustador para uns e entendido com certa naturalidade por aqueles que vivem em localidades nas quais a violência é banalizada.

Isso acontece porque, ao ouvir determinado som, a percepção vai além do simples registro, fazendo uma reorganização das informações recebidas, ou seja, traz significações aos dados sensoriais. Esse processo não se dá de forma arbitrária, pois a significação tem como objetivo tornar o mundo inteligível, baseando-se nos modelos cognitivos pré-existentes. Estabelecem-se relações entre o estímulo físico mensurável e a representação mental causada por eles (Jullier, 1995).

No que diz respeito à percepção do estímulo sonoro, Schafer (1979) faz uma analogia com a percepção da imagem, especificamente na relação figura/fundo. A figura é definida como o ponto de interesse central e o fundo é o quadro ou o contexto, composto pelos sons que o entornam. Acrescenta-se a noção de campo, como lugar onde se manifesta o som, isto é, a paisagem sonora. Na percepção auditiva, é preciso distinguir o instante em que uma figura acústica se dissolve no fundo e aquele em que o fundo emerge para tornar-se figura. “O pertencimento de um som à categoria das figuras ou dos fundos é em parte determinada pela aculturação (hábitos adquiridos), pelo estado de espírito do sujeito (humor, interesse) e pela relação do indivíduo ao campo (autóctone, estrangeiro)” (Schafer, 1979, p. 211).

Caso a intenção do produtor de rádio seja tentar evitar interpretações diferenciadas do enunciado, deve utilizar adequadamente todos os elementos da linguagem, de forma que palavra, efeito e música façam a redundância necessária e evitem distorções. Um programa educativo, dependendo da intencionalidade de quem o faz, pode ir em direção contrária, dando liberdade de interpretação. O silêncio pode ter um papel específico de abrir espaço à reflexão. O locutor faz determinada pergunta e, ao invés de respondê-la imediatamente, dá uma pausa de segundos, permitindo ao ouvinte que participe do diálogo mental. Ao invés de induzir o ouvinte

te à determinada decodificação da mensagem, um programa de rádio pode levá-lo a interpretar, a refletir e a imaginar.

Para evitar que a privação da imagem torne o programa radiofônico desinteressante, é preciso criá-lo de forma a permitir que o ouvinte evoque o cenário e os objetos que são representados. Para que isso aconteça, não basta utilizar efeitos sonoros como, por exemplo, colocar sons de rua como fundo de uma conversa, para situar o local onde estão os personagens. É preciso criar a ilusão de um espaço real, no qual estão personagens e objetos, indicando se ele é largo ou estreito, aberto ou fechado. Para Fuzellier (1965, p. 97), é preciso atingir a “eficácia sonora”, ou seja, o poder de sugerir objetos, que surgem como sensações visuais, auditivas ou táteis, a partir de sensações sonoras.

A eficácia da restituição de uma realidade, sobretudo subjetiva, depende de um conjunto de procedimentos significativos, ou se preferirmos de convenções e de estruturas próprias à linguagem radiofônica. Esta condição somente é necessária se vamos considerar como se obtém a participação do ouvinte³ (Fuzellier, 1965, p. 97).

A atenção a essas particularidades da produção radiofônica, considerando a linguagem do veículo, indica que o rádio também pode ser um instrumento de cultura. Para isso, deve-se ir além de seu uso como mero difusor do que foi criado fora dele (Fuzellier, 1965).

O uso dos recursos mencionados é bem-vindo em vários gêneros radiofônicos, como o de entretenimento e o educativo, mas deve ter seu uso ponderado no informativo. No jornalismo, especificamente no formato rádiojornal, que trabalha essencialmente com a factualidade, a ética pede para não manipular a realidade, excluindo o uso de sons artificiais. O formato jornalístico depende mais da palavra (Meditsch, 2001). Assim, um som é utilizado para transportar o ouvinte ao local dos fatos, desde que seja natural, como o barulho da torcida no estádio de futebol ou de carros em movimento quando o repórter fala ao vivo da rua.

Resumindo, então, a linguagem radiofônica é o conjunto de formas sonoras e não sonoras representadas pelos sistemas expressivos da palavra, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio, cuja significação vem determinada pelo conjunto dos recursos técnicos/expressivos da reprodução sonora e o conjunto de fatores que caracterizam o processo de percepção sonora e imaginativo-visual dos ouvintes (Balsebre, 2005, p. 329)

Interatividade

Ao migrar para a internet, o rádio ganha outras características. De um lado, a regionalidade, característica do veículo, cede espaço para a desterritorialidade, uma vez que o digital rompe as barreiras postas pelas ondas hertzianas. A instantaneidade, fator limitante da recepção radiofônica, ganha novos contornos, ao permitir que o receptor acesse o conteúdo a qualquer momento. O que era apenas som pas-

3 Tradução das autoras.

sa a ter o suporte de outras linguagens. E a interatividade se amplia, possibilitando espaços de diálogo entre ouvintes e entre ouvintes e emissores.

No seu viés analógico, o rádio também é considerado uma mídia com possibilidades de interatividade entre as instâncias produtora e receptora. Uma delas diz respeito à utilização das vias de retorno, como telefone, e-mail, fax, cartas e visitas a emissoras. Ouvintes são convidados constantemente a participar, mesmo que de forma limitada, dando opiniões, concorrendo a prêmios, escolhendo músicas. As pesquisas de mercado também são uma forma de imprimir na programação as expectativas da audiência, mesmo que o objetivo, neste caso, seja mercadológico. Um terceiro aspecto, o que mais interessa, é um tipo específico de interação que acontece por meio da linguagem.

O conceito de dialogismo trabalhado por Bakhtin, segundo o qual qualquer enunciado é caracterizado pelo acúmulo de vozes, é a base para a compreensão do viés interativo da linguagem radiofônica. O ato de comunicar, independente da situação, é marcado por uma reciprocidade do diálogo, que vai além da transmissão de uma mensagem. Essa relação é estabelecida entre emissor e receptor, independente da presença física dos interlocutores, afinal é possível “substituir um locutor real [...] pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 2002, p. 112). É na manifestação da presença do outro que se encontra o dialogismo do enunciado.

Além de inteligível, o enunciado deve ser passível de resposta.

Nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271).

Considerando que a compreensão solicita resposta, o ouvinte torna-se falante, mesmo que a reação não seja feita em voz alta, na sequência imediata ao diálogo. “Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2003, p. 272). O falante, por sua vez, sabe que não terá uma compreensão passiva por seu interlocutor. Soma-se a isso o fato de que todo falante é um respondente, uma vez que utiliza um sistema de língua e também faz uso de enunciados antecedentes.

A teoria dialógica e a aplicação dela a um caso específico, conforme demonstrado sinteticamente, permite afirmar que é possível permitir a participação da audiência, mesmo que de forma limitada, seja em uma interação direta (telefone, e-mail) ou no próprio enunciado radiofônico, aspecto da construção da linguagem, que interessa particularmente ao presente trabalho (Andrelo, 2013). No caso de ações de mídia-educação, esse ponto potencializa a capacidade educativa do rádio, conforme será debatido no próximo item.

O potencial educativo do rádio

A literatura existente, seja no que diz respeito à linguagem ou mesmo às experiências educativas com rádio, permite uma avaliação geral do uso do rádio enquanto ferramenta pedagógica. De forma resumida e generalizada, pode-se elencar as seguintes possibilidades (Assumpção, 1999, 2002; CLEMI, 2002; Day, 2007; Étienne, 2006):

- abertura do espaço escolar ao que acontece no meio em que está inserido: seja ao levar trechos de programas jornalísticos ou, principalmente, ao permitir que os alunos produzam um radiojornal. Afinal, entre os assuntos escolhidos para serem trabalhados estão aqueles ligados diretamente à escola, mas também outros do bairro onde moram ou mesmo da cidade, Estado ou País;
- exercício de cidadania: os alunos vão se informar sobre o que acontece no mundo e também discutirão a relevância de abordar esses temas na rádio da escola, escolhendo as informações que os demais colegas deverão ter sobre aquele assunto;
- despertar da responsabilidade: o trabalho desenvolvido não ficará mais restrito ao professor, já que o radiojornal será ouvido por um número maior de pessoas, seja a classe ou mesmo toda a escola. Isso serve como motivação, mas também requer maior seriedade;
- trabalho em equipe: um programa radiofônico não se faz sozinho. A escolha dos assuntos do radiojornal é feita em reunião, com a sugestão e análise de todos os participantes. Além disso, é preciso uma divisão do trabalho, que pode ser revezada – reportagem, edição, locução etc.;
- melhora na produção textual: embora o que chega aos ouvintes seja apenas som, o que é dito pelos alunos é fruto de um texto previamente escrito, mesmo que haja momentos de improviso;
- poder de síntese: uma das características do texto radiofônico é seu tamanho, tradicionalmente mais curto do que uma matéria do jornal impresso, por exemplo. É preciso dar todas as informações relevantes em curto espaço de tempo;
- hierarquização das informações: discutir e compreender quais as informações são mais relevantes para serem veiculadas, tanto no programa como um todo quanto em um único texto, já que a regra da escritura jornalística pede que as informações principais sejam colocadas no início da matéria;
- expressão oral: um dos pontos indiscutíveis na produção radiofônica, com os alunos que falam ao microfone e com aqueles que usam o gravador para fazer entrevistas;
- incentivo à pesquisa e gosto pela leitura: para coletar as informações que serão divulgadas, é necessário pesquisar em diversos suportes, seja para escolher os assuntos, para preparar as entrevistas ou acrescentar outros pontos de vista;
- visão crítica à realidade e à mídia: como um dos conceitos básicos do jornalismo é a pluralidade de ideias, os alunos precisarão ouvir vários pon-

tos de vista para compor suas matérias. Além disso, a produção ou a realização de exercícios de escuta radiofônica despertam outro olhar ao meio de comunicação;

- expressão dos jovens: eles ganham um verdadeiro canal de comunicação com a comunidade na qual estão inseridos;
- integração dos alunos à escola: atividades como essa agem sobre o afetivo, como motivação, tendo um papel de instrumento de valorização individual e do grupo;
- transdisciplinaridade: conteúdos de várias disciplinas podem ser trabalhados de forma natural e espontânea. Em um radiojornal, por exemplo, são produzidas notícias variadas, trabalhando com as disciplinas História (ao contextualizar um fato ocorrido no Iraque), Geografia (usando informações de órgãos governamentais), Matemática (ao calcular percentuais de uma pesquisa eleitoral) e Língua Portuguesa (pela própria redação);
- desenvolvimento da imaginação e espaço à criatividade: o rádio é veículo rico em possibilidades de produção. Os alunos podem trabalhar com informação jornalística, peças publicitárias, dramáticas entre outras. Soma-se a isso o fato de a linguagem radiofônica aliar texto, som e silêncio.

Proposta de programa

Como forma de concretizar a análise feita e considerando o potencial educativo do rádio, apresenta-se a seguir a proposta de um programa radiofônico educativo sobre teatro, uma das linguagens de arte, segundo os Parâmetros Curriculares, baseado nos “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

O programa foi definido a partir dos seguintes pressupostos:

embora a ação proposta caracterize-se pelo conceito de educação pela mídia, o presente trabalho postula que o conceito não deve estar desvinculado da educação às mídias. Essa articulação estará presente no próprio programa e pode ser intensificada pela escola que o utilizar, e

o rádio, ao valorizar o som enquanto estímulo sonoro, desperta a imaginação. Para isso, é preciso considerar na produção aspectos da estética radiofônica e uni-los, adequadamente, ao conteúdo divulgado.

O programa tem como público-alvo estudantes e professores da educação básica brasileira e pode ser utilizado na educação formal, caso haja interesse dos professores. Para isso, um material de apoio está disponibilizado na internet, por meio do blog Rádio na Educação (<http://radioeduc.zip.net>).

O objetivo é articular o conteúdo e a forma do programa com as atuais tendências em educação, que valorizam a participação ativa dos atores sociais do processo educativo e não repetem a fórmula da pura transmissão de conteúdos. Com finalidade claramente educativa, foram inseridos conceitos acadêmicos tratados de forma vinculada às práticas sociais, para que façam sentido à audiência, em geral. As informações sobre o programa seguem no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações técnicas sobre o programa

Temática	Escolheu-se o teatro como fio condutor, pois é uma das linguagens da arte e permite trabalhar de forma rica os recursos radiofônicos. A partir dele, foram trabalhados conceitos como dialogismo e criação literária.
Finalidade	Educativa.
Público	- Professores e estudantes do ensino fundamental.
Formato	Híbrido: encenação e jornalismo focado na temática.
Duração	Quinze minutos, pois poderá ser usado em aula.
Exibição e suporte impresso	Um blog (http://radioeduc.zip.net) disponibiliza o programa, o roteiro, a ficha pedagógica e dá espaço para interatividade e sugestões de leitura.

Fonte: elaborado pelas autoras

Ficha pedagógica

O Quadro 2 demonstra as competências a atingir e dá sugestões de atividades a serem realizadas a partir da escuta do programa radiofônico.

Quadro 2 – Ficha pedagógica

Título	O rádio e as linguagens da arte: o teatro
Nível	- Alunos e professores do ensino fundamental.
Competências a ser adquiridas, em diversos níveis: percepção sensorial, desenvolvimento da criatividade, educação às mídias, domínio das linguagens, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever, comparar e classificar as percepções auditivas, desenvolvendo o hábito da escuta atenta; - Identificar os elementos que compõem a linguagem radiofônica e utilizar esses elementos de forma criativa para produzir outros formatos (radioteatro, textos publicitários etc); - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, utilizando-os para elaborar novos documentos; - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação nos diversos contextos; - Desenvolver a capacidade de argumentação, de pesquisa e de trabalho em grupo; - Aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de manifestações artísticas e produções tecnológicas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a cultura do ouvir, despertando a atenção aos sons presentes nos diversos ambientes; - Distinguir linguagem verbal e não-verbal; - Compreender o processo de criação de texto e de personagens em duas linguagens distintas: a literatura e o teatro; - Refletir sobre a obra literária em questão; - Compreender os elementos da linguagem radiofônica e a montagem de roteiro;

	<p>- Analisar as etapas da produção publicitária, como adequação ao público-alvo e criação para meio impresso e meio radiofônico;</p> <p>- Discutir, de forma elementar, o conceito de dialogismo.</p>
Conteúdos trabalhados	- A linguagem em vários aspectos: verbal e não-verbal (sons); do teatro; do rádio; do texto literário; e noções de dialogismo.
Atividade	<p>1.º) Escuta atenta do programa. Posteriormente, os alunos deverão identificar os componentes utilizados, como a voz, a música e os efeitos sonoros. Devem fazer isso de dois pontos de vista: denotativo, pelo qual descrevem, da forma mais precisa possível, aquilo que ouviram, sem fazer interpretações; e conotativo: a partir dos elementos identificados, dizer o que imaginam, a representação que fazem deles. Por último, fazem a interpretação geral do programa.</p> <p>2.º) Os alunos são incentivados a adaptar uma obra literária curta, como um conto, para ser veiculada no rádio. Deve-se discutir como fazer isso levando em consideração um veículo que conta apenas com o som. Ou seja, aspectos visuais, no teatro, como os gestos, o figurino e a cenografia devem ser traduzidos de forma sonora.</p> <p>3.º) Apresentação da peça. A equipe pode ser dividida entre atores e sonoplastas (responsáveis por toda a produção dos efeitos sonoros). Tudo deve ser gravado e posteriormente escutado e avaliado pela classe.</p> <p>4.º) Os alunos produzem a publicidade sobre o radioteatro, pensando na possibilidade de veiculá-lo para o resto da escola (na hora do intervalo, por exemplo). Dividida em equipes, a classe pode fazer cartazes e publicidade radiofônica.</p> <p>5.º) Avaliação. Deve ser considerado mais o envolvimento e a compreensão dos conceitos aplicados às atividades do que o resultado do ponto de vista técnico. Os próprios alunos envolvidos, em conjunto, podem ser convidados a avaliar o trabalho, em todas as etapas.</p>
Materiais	<p>- Dois microfones e equipamento de gravação de sons;</p> <p>- Caixas acústicas colocadas no pátio da escola;</p> <p>- Cartolinas e canetas coloridas para a produção de cartazes;</p> <p>- Um computador ligado à internet para que o professor tenha acesso ao blog, com as sugestões de atividades.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Considerando que o produto está inserido em plataforma digital, optou-se por, além do programa radiofônico, com o roteiro, e da ficha pedagógica, inserir um texto de apoio sobre a linguagem do rádio, para que sirva de base aos professores. Como uma das características da internet é justamente promover a interatividade, foi criado um espaço para que usuários descrevam suas experiências com o uso do rádio na educação formal ou informal.

Considerações finais

As TICs ocupam um lugar central na sociedade e, dos vários aspectos dessa centralidade, é essencial reconhecer seu papel na educação não-formal, tanto pelo conteúdo difundido quanto pela forma fragmentada com que ele chega ao público. O reflexo dessa centralidade pode ser percebido na educação formal, seja quando as TICs são utilizadas tanto como método de ensino quanto como conteúdo, no caso dos programas de educação às mídias, ou mesmo sem que haja intencionalidade, já que os atores sociais levam informações, valores e formas de ver o mundo que foram construídas com a ajuda das tecnologias.

Cabe à educação formal a sistematização e a reflexão sobre esses aprendizados. O pressuposto é que o papel da escola deve ir além do ensino de conteúdos escolares, trabalhados de forma estanque e, muitas vezes, sem relação com a realidade dos alunos. Não se trata de defender uma educação utilitarista, mas de situá-la nos contextos socioeconômico, político e cultural, cada vez mais complexos. Essa perspectiva inclui a educação às mídias, assim como os demais temas considerados transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Ao defender a inserção das mídias na educação, considerando o contexto no qual se caracteriza seu uso social no Brasil, cabe questionar se a linguagem radiofônica tem potencial educativo.

O rádio, tendo o som como único estímulo sonoro, trabalha a imaginação e seu hábito de escuta pode colaborar para a concentração. A veiculação de programas educativos contribui para a educação permanente, consolidando o papel do rádio na educação não-formal. O uso desse material em sala de aula faz com que se constitua num importante recurso e/ou conteúdo. De toda forma, este trabalho defende que a educação pelas mídias não pode ser dissociada da educação às mídias, o que vai permitir um uso crítico deste material e uma compreensão da sua inserção nos âmbitos socioeconômico, político e cultural.

De uma forma geral, não há desenvolvimento da capacidade auditiva na educação escolar. Essa afirmação leva em conta, basicamente, dois aspectos: a falta de percepção das diversas paisagens sonoras, segundo conceito discutido por Murray Schafer, e a pouca predisposição de ouvir o outro, seja ele o aluno ou o professor. Projetos envolvendo o rádio podem contribuir nesse sentido, com o trabalho em conjunto, o desenvolvimento da oralidade, o despertar para a pesquisa, o senso de responsabilidade pelo que é produzido e, conseqüentemente, divulgado. As escolas poderiam articular ações envolvendo docentes de várias disciplinas. Isso garantiria o tratamento do assunto não de forma estanque, mas articulando diversos saberes e, conseqüentemente, ligando-os às práticas sociais. É nesse sentido que foi desenvolvida a proposta pedagógica, apresentada neste trabalho.

Referências

- Almeida, L. B. C., Andrelo, R. & Polesel Filho, P. (2009). *Sondagens sobre a formação do professor para o uso das tecnologias da informação e da comunicação em ambiente escolar*. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba: Universidade Positivo, 182-197. Acedido a 25 de abril de 2015 em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0675-1.pdf>.
- Almeida, L. B. C. (2012). *Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: Avaliação de um protótipo de currículo*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.
- Andrelo, R. (2013). O potencial educativo da linguagem radiofônica. *Comunicação Midiática*, 8, 154-175.
- Andrelo, R. (2012). O rádio na educação brasileira: uma história de nove décadas. *Revista HISTEDBR On-line*, 47, 139-153. Acedido a 25 de abril de 2015, em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4210>.

- Andrelo, R., Almeida, L. B. C. & Polesel Filho, P. (2008). *Os meios de comunicação e o cotidiano das escolas públicas: A importância da formação de professores*. In: Congresso Brasileiro de Ciências Da Comunicação, 31, Natal: 1-15. Acedido a 25 de abril de 2015, em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0523-1.pdf>.
- Aparici, R. & Osuna, S. (2014). Educomunicação e cultura digital. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicação: para além do 2.0*(317-328). São Paulo: Paulinas.
- Assumpção, Z. A. de (1999). *Radioescola: Uma proposta para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Annablume.
- Assumpção, Z. A. de (2002). A rádio no espaço escolar: Um estudo de caso comparativo. *Revista de Estudos da Comunicação* 5, 61-68.
- Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Annablume; Hucitec.
- Balsebre, A. (2005). A linguagem radiofônica. In E. Meditsch (Ed.), *Teorias do Rádio – Textos e Contextos* (327-336). Florianópolis: Insular.
- Cabello, A. R. G. (1999). A expressão verbal na linguagem radiofônica. In N. R. Bianco & S. V. Moreira (Ed.), *Rádio no Brasil: Tendências e perspectivas* (15-39). Rio de Janeiro: Editora da UERJ e Editora UNB: 15-39.
- Charaudeau, P. (2005). Problemas de análise das mídias. In E. Meditsch (Ed.), *Teorias do Rádio – Textos e Contextos* (223-230). Florianópolis: Insular.
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto.
- CLEMI (2002), *La radio, média des jeunes – en milieu scolaire et associatif*. Paris: CFPJ Éditions.
- Cloutier, J. (1975). *A Era do emerec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media*. Lisboa: I.T.E.
- Cunha, M. A. V. C., Frega, J. R., & Lemos, I. S. (2011). Portais de serviços públicos e de informação ao cidadão no Brasil: Uma descrição do perfil do visitante. *Revista Eletrônica de Sistemas de Informação*, 10 (1), 1-19.
- Day, K. (2007). Radio, télé, cinéma... ouverture sur le monde au CDI. *Revue Inter CDI*, 207, 12-15.
- Duez, D. (2003). Le pouvoir du silence et le silence du povoir – comment interpréter le discours politique?, *Média Morphoses*, 7, 77-82.
- Étienne, B. (2006). La radio en cours de français – élaboration d’une parole radiophonique. *Les cahiers innover e réussir*, 12, 20-24.
- Fuzellier, E. (1965). *Le langage radiophonique*. Paris: Institut des Hautes Etudes Cinématographiques.
- Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias: Les controverses fécondes*. Paris: Hachette Éducation.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. Barcelona: Paidós.
- Jullier, L. (1995). *Les sons au cinéma et à la télévision: Précis d’analyse de la bande-son*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Kellner, D. & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29 (104), 687-715. Acedido a 25 de abril de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004.

- Lévy, P. (1994). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Livingstone, S. (2012). Internet literacy: A negociação dos jovens com as novas oportunidades online. *MATRIZES*, 4(2), 11-42. Acedido a 25 de abril de 2015 em <http://200.144.189.42/ojs/index.php/MATRIZES/article/view/7990/7396>.
- Machado, E. S., Lago, C. & Leão, M. I. A. (s/d). A democratização dos meios pelo projeto educom.rádio: Um sonho possível. Acedido a 25 de abril de 2015 em <http://www.usp.br/nce/wcp/arc/textos/15.pdf>.
- Martín, A. G. (2014). Criação multimídia e alfabetização na era digital. In R. Aparici (Org.), *Educomunicação: para além do 2.0* (188-201). São Paulo: Paulinas Editora.
- McLeish, R. (2001). *Produção de rádio: Um guia abrangente da produção radiofônica*. São Paulo: Summus.
- Meditsch, E. (1997). *A nova era do rádio: O discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Acedido em 26 de abril de 2015, em <http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-discurso-radiojornalismo.html>.
- Meditsch, E. (2001). *O rádio na era da informação: Teoria e técnica do novo radiojornalismo*. Florianópolis: Insular, UFSC.
- Ministério da Educação do Brasil (1998). Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Acedido em 25 de abril de 2015, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica.
- Orlandi, E. (2000). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Presidência da República do Brasil, Secretaria de Comunicação Social (2014). *Pesquisa brasileira de mídia 2015: Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom.
- Reyzábal, M. V. (1999). *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: Edusc.
- Roberto, M. S., Fidalgo, A. & Buckingham, D. (2015). De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. *Observatório (OBS*) Journal*, 9(1), 43-54.
- Santaella, L. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora verbal visual*. São Paulo: Iluminuras.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.
- Schafer, R. M. (1979), *Le paysage sonore*, Paris: J-C Lattes.
- Silva, J. L. (1999). Rádio: Oralidade mediatizada – o spot e os elementos da linguagem radiofônica. São Paulo: Annablume.
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J. & Jordan, A. B. (2011). *Crianças, adolescentes e a mídia*. Porto Alegre: Penso.
- Teruya, T. K. & Moraes, R. A. (2009). Mídias na educação e formação docente. *Linhas Críticas*, 14(27), 327-343. Acedido a 25 de abril de 2015, em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/7481/5786>.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Nacional/USP.

RUBRICAS HUMORÍSTICAS DAS RÁDIOS PORTUGUESAS COMO DESCONSTRUÇÃO DA ATUALIDADE

LUÍS PEREIRA

LUIS.PEREIRA@COVENTRY.AC.UK

UNIVERSIDADE DE COVENTRY

FÁBIO RIBEIRO

FABIOFONSECARIBEIRO@GMAIL.COM

UNIVERSIDADE DO MINHO

1. Introdução

Nos últimos anos, tem aumentado nos *media* o espaço e o tempo reservados ao humor. O resultado é, ao mesmo tempo, a origem podem ser explicados com fenómenos de popularidade como o do quarteto humorístico 'Gato Fedorento'. Pode-se referir também o 'Contra-Infomação' (RTP), o 'Inimigo Público' (suplemento satírico do *Público*) ou os espaços nas rádios, para além de outros que proliferam na Web. Os humoristas das Produções Fictícias deram para isso um grande contributo, pois o predomínio dos "produtos humorísticos da anedota e do trocadilho no campo do humor em Portugal (...) reservou a estes a exploração de um espaço produtivo herético relativamente à ortodoxia humorística que encontraram quando entraram em campo" (Cantante, 2007, p. 28).

Esta forma de expressão intrínseca ao homem, que lhe permite criticar, zombar, captar a atenção, tem, muitas vezes, uma função de catarse. Segundo Pergher *et al.* (2005), o humor influencia também o nível de apreensão e memorização da informação, e é para conseguir um nível mais aprofundado de lembrança que a publicidade recorre a esta estratégia. O humor acaba ainda por ter a função de informar sobre a atualidade. Seguir estes programas poderá ser uma forma de acompanhar o que se passa no país e no mundo, porque, para que resulte a intenção humorística, é necessário que a audiência conheça minimamente o facto que está a ser glosado, e muitas vezes essa contextualização é feita.

Um dos domínios da Educação para os Media é, segundo o documento Referencial de Educação para os Media, "compreender o mundo atual". Isso passa, entre outros, por "conhecer o que se passa no mundo" (Pereira *et al.*, 2014, p. 15). A ideia subjacente à investigação aqui apresentada procura explorar a hipótese de que conteúdos humorísticos nos media contribuem para que diferentes audiências fiquem a "conhecer os principais assuntos que fazem a atualidade" (*ibidem*: 18).

Para além da memorização, outro aspecto fundamental no processo humorístico é a criatividade, que se manifesta na

"capacidade projetiva para construir e evocar esquemas e formalizações completas a partir de sinais breves [que] é tal que podemos sobrepor duas projeções cognitivas ao mesmo tempo, fazer sair uma doutra repentinamente ou reformular perspectivas e rapidamente um complexo contexto de situação" (Aladro, 2002, p. 319).

O trabalho que aqui se apresenta centra-se na rádio e nos programas humorísticos das manhãs, um período nobre para o meio radiofónico, onde as audiências se concentram em grande número, normalmente entre as sete e as 10 horas. Esta é uma investigação exploratória que se enquadra no projeto de investigação “Estação Net – Moldar a Rádio para o Ambiente Web” (PTDC/CCI-COM/122384/2010). Aqui são apresentados alguns dados de uma recolha e análise de cerca de 50 programas humorísticos de curta duração. São ainda discutidas perspetivas de uma centena de ouvintes sobre a rádio e os programas de humor.

2. Humor e (Educação para os) Media

Danna Young, professora de Universidade do Delaware (USA) e autora de diversos textos sobre o humor (2004; 2008), estudou as audiências dos programas de comédia e de sátira política e concluiu que os telespectadores desses programas exibiam um maior nível de familiaridade com as notícias do dia do que as pessoas que não os viam. Consumidores de programas como o ‘Inimigo Público’ ficam a conhecer o que se passa no país e no mundo, porque, para que resulte a intenção humorística, é necessário que estes os conheçam minimamente o facto que está a ser glosado. Meddaugh (2010, p. 377) refere-se a este tipo de notícias como *fake news*, “um género difícil de definir numa época em que o limiar de informação legítima diminuiu e o esbatimento das fronteiras entre informação e entretenimento – *infotainment* – é mais evidente”.

Outro aspecto fundamental no processo humorístico é a criatividade des-constructiva, que se manifesta na “capacidade projectiva para construir e evocar esquemas e formalizações completas a partir de sinais breves” (Aladro, 2002, p. 319). Em torno deste processo criativo, aparecem questões éticas que o humor deve ter em conta, como destaca o livro editado por Lockyer e Pickering (2005), *Beyond a Joke: The limits of humour*. Um trabalho da mesma autora, Lockyer (2010: 121), conclui que a comédia televisiva continua a ser um importante espaço onde preocupações, ansiedades e questões sobre identidades e classes sociais são construídas e discutidas. Esse é um dos motivos por que muitas vezes chegam queixas às entidades que têm como missão a regulação dos media (Lunt & Livingstone, 2012; Sousa & Silva, 2009).

Internacionalmente, o campo de estudo do humor e dos *media* tem vindo a ser desenvolvido, como se pode ver, por exemplo, no Reino Unido, com a criação, em 2013, do *Centre for Comedy Studies Research*, que tem dinamizado seminários e publicações relacionadas com o humor e os *media*; e com investigações como o projeto “Make Me Laugh”, da Universidade inglesa de East Anglia, que explorou a criatividade da indústria televisiva relacionada com a comédia. Em Portugal, é relevante o trabalho de Dias da Silva e Garcia (2012), onde se discute o papel do humor na política, bem como a sátira na era digital e o relevo que assume o vídeo no Youtube, por exemplo.

Gray (2005) nota, por outro lado, que a paródia televisiva potencia a educação para os media, pois o poder da comédia e do entretenimento permitem elucidar sobre técnicas e sobre a retórica dos textos e géneros televisivos. Outros autores sugerem nesta mesma linha o humor e a paródia como bons recursos para o desen-

volvimento de competências de literacia mediática (Stark, 2003; Meddaugh, 2010; Pereira *et al.*, 2009; 2011).

A isto, deve acrescentar-se que o humor é um dos tópicos mais apreciados pelos jovens, como o comprovam os estudos sobre televisão realizados por Pinto (2000) e Pereira, Pinto e Pereira (2009). Outros trabalhos debruçam-se sobre a preferência das audiências, como Lockyer (2011), especificamente sobre *stand-up comedy*, ou Meddaugh (2010), que sublinha que os jovens, em particular, procuram cada vez mais fontes alternativas de informação com programas como 'Daily Show' ou 'Tonight Show'. Por outro lado, têm sido também exploradas as vantagens do humor na implementação da educação para os media. É o caso de Armstrong (2005), Garcia *et al.* (2013, p. 115) e Shelton (2014), autores que dão conta dos resultados positivos da exploração do registo humorístico para desenvolver competências de educação para os media. Stark (2003, p. 305) descreve a sátira como uma ferramenta muito eficaz para o ensino de educação para os media. Num outro trabalho realizado por um autor deste texto (Pereira, no prelo) descreve-se um processo de formação, sob a forma de workshop, de professores, bibliotecários ou investigadores que pretendia encorajar estes educadores a tirar partido do humor para fomentar a literacia digital.

Ao tentar perceber em que medida a dimensão da atualidade se insere nos programas de humor, este estudo está em linha com várias sugestões referidas no já mencionado Referencial de Educação para os *Media*. Com efeito, este documento deixa orientações a professores, educadores, investigadores e público em geral para desenvolverem esforços consistentes para uma melhor compreensão do mundo atual. No ponto dedicado a este assunto, o Referencial sugere a promoção da "curiosidade e interesse pelos acontecimentos da atualidade" (Pereira *et al.*, 2014, p. 17), para que os cidadãos possam aprender a expressar e a debater as suas opiniões em relação às notícias que marcam a agenda mediática atual. Neste sentido, os programas de humor, recorrendo a possíveis registos satíricos ou irónicos no discurso, podem conduzir os ouvintes a uma melhor compreensão do mundo, des- construindo personagens, contextos e notícias que fazem parte do palco mediático por onde o quotidiano se constrói.

3. Estudo exploratório sobre programas humorísticos na rádio portuguesa

Este trabalho pretende identificar, recolher e analisar programas/rubricas de humor das principais emissoras de rádio em Portugal, em torno das seguintes questões: de que forma os programas de humor na rádio utilizam a atualidade como eixo prioritário do discurso? Que estratégias utilizam para a desconstrução do mundo e da atualidade noticiosa (um dos objetivos a que educação para os media tenta responder)?

A partir da explanação teórica descrita anteriormente, onde foram identificados aspetos importantes relativos ao contributo dos formatos humorísticos nos media para a leitura crítica e atualizada do mundo, é apresentada nesta fase uma reflexão de âmbito metodológico que visa cruzar diferentes técnicas de observação implementadas justamente para analisar programas e rubricas de humor na rádio em Portugal. Deste modo, entendemos o humor radiofónico num sentido clássico, ou

seja, um formato autônomo, inserido na grelha de programação, protagonizado por um ou mais intervenientes e que utiliza fundamentalmente um discurso humorístico. Neste sentido, utilizámos duas técnicas de recolha de dados:

1. identificação de programas/rubricas de humor e análise formal e substantiva das dinâmicas narrativas que se podem encontrar nesses espaços;
2. análise de dados provenientes de um inquérito por questionário a ouvintes de rádio e dos programas humorísticos.

3.1. IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE FORMAL DE PROGRAMAS DE HUMOR NA RÁDIO

Neste primeiro momento metodológico, importa compreender de que forma as principais rádios portuguesas se organizam para construir uma grelha de programação que contemple programas/rubricas de humor. Deste modo, seguimos a mais recente base de dados disponível para a consulta de audiências, a vaga de setembro de 2014 do Bareme Rádio¹. Conforme explica a Tabela 1, estas são as dez rádios mais ouvidas:

Posição	Emissoras de rádio	Share de Audiência (%)
1.º	<i>Rádio Comercial</i>	24,1
2.º	<i>RFM</i>	21,6
3.º	<i>Renascença</i>	7,7
4.º	<i>Antena 1</i>	6,4
5.º	<i>M80</i>	5,5
6.º	<i>Cidade</i>	4,6
7.º	<i>TSF</i>	3,5
8.º	<i>MegaHits</i>	2,9
9.º	<i>Antena 3</i>	2,8
10.º	<i>Rádio SIM</i>	2,7

Tabela 1 – As dez emissoras de rádio com maior percentagem de share de audiências.

Fonte: Bareme Rádio, Vaga setembro 2014.

¹ Acedido através de [<http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1de8.aspx>], publicado a 14 de outubro de 2014 e consultado em 20 de outubro de 2015.

Do ponto de vista da esquematização temática das rádios apresentadas, poderíamos distinguir, embora superficialmente, dois grupos de emissoras: as rádios temáticas que apresentam “conteúdos muito uniformes, mas com recurso a alguma diversidade de programas ou rubricas (...) funcionam como um contínuo, sendo o melhor exemplo as rádios musicais de *play list*” (Garcia & Bailén cit. por Ribeiro: 2008, p. 14); e as rádios informativas que “dedicam uma atenção muito particular à atividade jornalística, como o relato de notícias, reportagens e os outros géneros de jornalismo, a entrevista ou a crónica” (Ribeiro, 2008, p. 19). Ainda que esta classificação possa incluir outras considerações teóricas mais afinadas, poderíamos ainda assim concluir que apenas duas em dez rádios desempenham, prioritariamente, a função de emissoras informativas (*Antena 1* e *TSF*). Sete habitam no terreno da tematização radiofónica musical (*Rádio Comercial*, *RFM*, *M80*, *Cidade*, *MegaHits*, *Antena 3* e *Rádio SIM*) e a *Renascença*, pela sua importante vertente informativa – com a produção de variados conteúdos para diversos géneros jornalísticos, como a entrevista, reportagem, noticiário, crónica, etc. –, inserida numa inclinação também musical, poderia ser descrita como uma rádio de estilo híbrido.

Depois de uma observação mais genérica, importa porventura considerar de que forma os programas/rubricas de humor concorrem para a compreensão crítica do mundo que, no fundo, resume a principal questão de investigação aqui lançada. Assim, recorrendo a uma amostra temporal de observação de emissões de uma semana, isto é, entre 1 e 7 de fevereiro de 2015, construímos a Tabela 2, que introduz os critérios pelos quais a análise detalhada subjacente a cada programa.

N.º	Crítérios para a análise dos programas de humor
1	Horário
2	Apresentação
3	Duração (aproximadamente, em minutos)
4	Convidados
5	Interação com ouvintes
6	Informação autónoma (site, redes sociais, etc.)
7	Adequação dos temas à atualidade mediática
8	Formatos mediáticos glosados
9	Presença do humor no texto
10	Construção da narrativa humorística

Tabela 2 – Critérios de análise dos programas de humor na rádio.

Os critérios apresentados procuram conferir alguma organização à observação que se seguiu. Assim, registámos informações relativas ao horário habitual da emissão do programa, apresentação, duração em média da rubrica, presença de convidados ou se são promovidas algumas políticas de interação com os ouvintes. No entanto, como aspeto mais importante, analisámos se os temas apresentados estão em sintonia com a atualidade mediática e jornalística e quais os formatos que tentam recriar/imitar no discurso (entrevista, crónica, reportagem, noticiário, etc.).

A Tabela 3 procede a esse primeiro passo de observar o número de formatos humorísticos existentes na rádio em Portugal:

Emissoras de rádio	Número de formatos humorísticos	Descrição
Rádio Comercial	3	'Mixórdia de Temáticas'
		'O Homem que Mordeu o Cão'
		'Moços de Recados'
RFM	3	'A Vida de Unas'
		'Pensa Rápido'
		'NILTON'
Renascença	0	–
Antena 1	1	'Portugalex'
M80	1	'Cromos M80'
Cidade	0	–
TSF	1	'Tubo de Ensaio'
MegaHits	0	–
Antena 3	3	'Outra Coisa'
		'Não Digo Nomes'
		'Portugalex'
Rádio SIM	0	–

Tabela 3 – Tabela de programas/rubricas de humor na rádio em Portugal, nas dez emissoras mais ouvidas.

As dez rádios mais ouvidas em Portugal propõem um total de 12 programas humorísticos, sendo que quatro dessas emissoras (quase metade do total) não têm qualquer formato deste género. A concentração reside, pois, na *Rádio Comercial*, *RFM* e *Antena 3*, todas com três formatos cada. *M80*, *TSF* e *Antena 1* têm uma rubrica de humor cada. Tendo em conta esta observação, analisemos em detalhe os formatos humorísticos considerados, a partir de critérios definidos na Tabela 2.

3.1.1. RÁDIO COMERCIAL: 'MIXÓRDIA DE TEMÁTICAS', 'O HOMEM QUE MORDEU O CÃO' E 'MOÇO DE RECADOS'

Provavelmente um dos formatos mais conhecidos da estação, aproveitando também o crescente mediatismo do autor deste espaço – Ricardo Araújo Pereira –, a 'Mixórdia de Temáticas' ia para o ar de segunda a sexta-feira sensivelmente às 8h15, repetindo às 9h15 e 19h15, inserido nas 'Manhãs da Comercial', entre as 7 e as 10h, dos dias úteis, desde 2012. É um formato radiofónico de crónica de autor sobre assuntos tendencialmente atuais, mas que versam igualmente questões do quotidiano, da economia familiar, das relações sociais, etc. Em termos médios, tem uma duração de cinco minutos e dispõe de um *site*, onde é possível aceder ao *podcast* e arquivo de programas².

² Site em: www.radiocomercial.iol.pt/player/mixordia_de_tematicas.aspx, consultado em 01-02-2015. Página do Facebook em: www.facebook.com/RadioComercial.Mixordiadetematicas, consultado em 01-02-2015.

Ao longo das cinco emissões analisadas, tentámos identificar se algum dos temas levados à antena constituíam parte da agenda noticiosa do dia, ou até dos anteriores³. Concluímos que em todas as emissões são reportadas narrativas para preencher um universo cómico irrealista, embora pontualmente o autor recupere aspetos quotidianos realistas (Emissões 3 e 4). O formato mediático mais glosado nesta crónica foi o da entrevista, em que a personagem ou o apresentador interage através de questões colocadas pelos locutores.

Se o formato anterior faz parte de uma nova aposta da *Rádio Comercial* no humor, 'O Homem que Mordeu o Cão', da autoria de Nuno Markl, começou a ser emitido em 1997. Vai para o ar de segunda a sexta-feira, em duas edições às 8h50 e 9h50. O programa recupera frequentemente as contribuições de ouvintes (potenciadas através da página do Facebook do programa⁴) que procuram facultar ao apresentador estas informações. Não dispõe de convidados e tem uma duração média aproximada de sete a oito minutos, ocupando habitualmente os últimos minutos da emissão até aos noticiários das 9h e 10h. A produção disponibiliza um *site*, *podcast* e uma página do Facebook, o que aparentemente configura uma estratégia com bastante agilidade para promover a escuta dos episódios depois da emissão em direto⁵.

Do ponto de vista da adequação do formato à temática da atualidade, podemos considerar que 'O Homem que Mordeu o Cão' respira precisamente a partir de assuntos que estão inseridos na atualidade mediática; no entanto, a utilização da atualidade não pretende desconstruir o discurso jornalístico. A tónica humorística está permanentemente presente ao longo de toda a rubrica, entrecortada com o registo real das estórias contadas⁶. Naturalmente que o caráter inesperado das situações contadas pelo apresentador acrescentam uma grande dose de comicidade ao formato, tal como se pode depreender dos títulos das emissões reportadas. Aliás, a forma como o humorista apresenta cada episódio, referindo o título enquanto decorre o genérico – que apela ao contexto sonoro de cães a ladrar – relembra claramente o discurso típico do jornalismo televisivo ou radiofónico de elaboração de *teasers*, de chamadas apelativas para captar a atenção do espectador ou ouvinte. Como foi observado nas Emissões 1 e 3, as notícias são retiradas de fontes de jornais americanos ou britânicos, mas nem sempre há informação detalhada a este respeito, embora também seja provável encontrar referências a documentação encontrada em *sites* ou blogs de grupos de interesses. A leitura do texto, feita pelo apresentador e que decorre também da interpelação direta dos restantes apresentadores

3 O formato contou com os seguintes assuntos: Borrasca festiva indivíduo (Emissão 1); Portugal calça indivíduo (Emissão 2); Conversa com vegetação, mano (Emissão 3); Polémica na ingestão de fruta (Emissão 4); Cinema do bom (Emissão 5).

4 Disponível em: www.facebook.com/homemcao

5 Disponível em: http://radiocomercial.iol.pt/player/homem_que_mordeu_o_cao.aspx

6 Os títulos das emissões observadas são: Emissão 1: "Quero dormir de botas calçadas"; Emissão 2: "Queres dar à luz em Marte? Sim? Não?"; Emissão 3: "Tantantantant Jesus"; Emissão 4: "Quero voltar à escola num Lamborghini"; Emissão 5: "Onde estão as rapidinhas de escritório de antanho?"; Emissão 6: "Vamos a ver se isto agora corre em condições"; Emissão 7: "A vingança serve-se amarela"; Emissão 8: "Justin Bieber num foguetão". De referir que no dia 4 de fevereiro de 2015, o programa não foi emitido.

das ‘Manhãs da Comercial’, é realizada recorrendo ao ênfase de certas expressões, tal e qual como no relato típico de um noticiário. As gargalhadas do elenco, outro elemento que se presta à atmosfera cómica, é parte indissociável do discurso.

Quanto à rubrica ‘Moços de Recados’, a mais recente de todas nas ‘Manhãs da Comercial’, foi emitida de segunda a sexta-feira poucos minutos antes das 9h30, habitualmente, desde novembro de 2014. De acordo com o *site*⁷, ‘Moços de Recados’ “é o mural de mensagens” dos ouvintes. Como se depreende, esta rubrica existe fundamentalmente a partir da interação com os ouvintes e insere-se numa lógica distinta dos dois formatos anteriores considerados. Não utilizava qualquer ligação à atualidade mediática. A apresentação estava a cargo de um dos membros da equipa das ‘Manhãs’. Este acaba por ser um dos formatos mais curiosos por transmitir a sensação de uma rádio ainda mais próxima dos ouvintes, com informações sobre impossibilidade de chegar a tempo a uma reunião, ou avisos a vizinhos sobre como estacionar no parque (Emissão 3).

3.1.2. RFM: ‘A VIDA DE UNAS’, ‘PENSA RÁPIDO’ E ‘NILTON’

Recentemente integrada no ‘Café da Manhã’ da RFM, a rubrica ‘A Vida de Unas’, do humorista e ator Rui Unas, é uma crónica humorística que propõe um tema de conversa com os locutores habituais deste espaço matinal. Nas emissões observadas – quatro –, não foi possível identificar qualquer tema pertencente ao discurso mediático da atualidade⁸. Na Emissão 3 houve uma referência a uma notícia publicada pelo jornal francês *Le Monde*; no entanto, não foram abordados quaisquer aspetos relativos à forma como o jornalismo analisou a questão, apenas de contextualização.

O programa tem uma duração média de 5 a 7 minutos e está sempre disponível para consulta no *site* da RFM em *podcast*⁹. Não promove a interação com ouvintes, nem apresenta convidados. Em termos da presença do humor ao longo do texto do programa, percebe-se que existe um substrato da realidade que serve de contexto ao tema apresentado, para posteriormente o apresentador introduzir apontamentos de natureza humorística, recorrendo ao diálogo com os locutores, comentários politicamente incorretos (Emissão 1) ou a críticas estereotipadas a mulheres (Emissão 2).

A rubrica ‘Pensa Rápido’ vai para o ar desde junho de 2014 na RFM, de segunda a sexta-feira, ao fim da tarde, pelas 17h35. Salvador Martinha, o apresentador, partilha pensamentos, ideias, considerações avulsas sobre o quotidiano em jeito de crónica de autor. Através das cinco emissões analisadas, não identificámos qualquer tema pertencente à atualidade mediática¹⁰. O formato não se presta à interação com ouvintes nem à inscrição de convidados e tem uma duração de aproxima-

7 Disponível em: <http://radiocomercial.iol.pt/player/recados.aspx>

8 Temas dos formatos observados: Emissão 1: Truques para viver mais tempo; Emissão 2: as mulheres andam nervosas desde a interrupção de ‘Anatomia de Grey’; Emissão 3: aumento dos mamilos; Emissão 4: namorado perfeito.

9 Disponível em: <http://rfm.sapo.pt/podcast/37499/>

10 Temas observados: Emissão 1: “Vida em Marte”; Emissão 2: “Perder Coisas”; Emissão 3: “Racionamento de água”; Emissão 4: “Motas na faixa do bus”; Emissão 5: “Arrastar cadeiras”.

damente cinco minutos; disponibiliza os conteúdos em *podcast* através do *site*¹¹. O formato apresenta um estilo relativamente conhecido, glosando o formato de notícia para conseqüente explanação humorística. Do ponto de vista sonoro, apresenta recursos muito variados e que contextualizam praticamente todo o discurso do apresentador: a porta que bate, o arrastar de cadeiras (Emissão 5), a perseguição pela polícia (Emissão 4), as chaves ou a campainha (Emissão 2). Nesta edição, percebemos ainda a presença de um ambiente cinematográfico que envolve novamente a narrativa, com sons de *suspense* que contextualizam uma questão que o apresentador coloca.

A rubrica homónima do apresentador que a dirige – ‘Nilton’ – representa o formato mais antigo dos considerados até ao momento na *RFM* (desde 2012). Embora sem horário fixo, a presença de Nilton no ‘Café da Manhã’ decorre sempre no espaço matinal e assume várias sub-rubricas: ‘O teu pai tem bigode’, crónicas de autor sobre assuntos do quotidiano; ‘Telefonema do Nilton’, com excertos de inesperadas chamadas telefónicas em que o apresentador entra em contacto com um determinado indivíduo para lhe propor questões surreais; e o ‘Livro de Reclamações’, em que a personagem interpretada por Nilton fala sobre aspetos diários que o incomodam. De um modo genérico, esta rubrica tem uma duração média de 5 minutos.

Encontrámos na sub-rubrica ‘O teu pai tem bigode’¹² exemplos que representam o princípio de desconstrução humorística da realidade, tendo os *media* como pano de fundo. Assim, na Emissão 2, a ascensão do partido grego Syriza ao poder foi o tema central da narrativa e, na Emissão 3, explica a prisão do ex-primeiro-ministro José Sócrates. Em resumo, das cinco observações, duas desmontam o universo da atualidade mediática, recorrendo ao humorismo. Quanto aos formatos mediáticos glosados pela rubrica de humor, registámos a entrevista (Emissão 1, 2 e 5) e a crónica (Emissão 3).

3.1.3. ANTENA I: ‘PORTUGALEX’

Apresentado pelos atores António Machado e Manuel Marques, ‘Portugalex’ tem emissão marcada para as 7h55 e repetição às 12h25, de segunda a sexta-feira, desde 2011. Ao longo de aproximadamente cinco minutos, os dois apresentadores lançam notícias da atualidade, ao estilo de um noticiário radiofónico, para completarem o restante enquadramento com uma narrativa humorística ficcionada. Através de um *site*, onde é possível consultar os últimos programas em arquivo, e de uma página no Facebook, a produção disponibiliza os conteúdos do programa¹³.

A análise das cinco emissões revela que todos os temas que serviram de base ao discurso humorístico constituem parte do que temos vindo a definir como atu-

11 Disponível em: <http://rfm.sapo.pt/podcast/37334/>

12 Os temas das emissões foram: Emissão 1: “Ligue 760 qualquer coisa”; Emissão 2: “O Partidos dos Tios Radicais”; Emissão 3: “Entrevista a Sócrates”; Emissão 4: “Luso Com Gás? Não é perigoso?”; Emissão 5: “Dou conta de tudo”.

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/Portugalexrtp>; <http://www.rtp.pt/play/p293/e182557/portugalex>

alidade noticiosa mediática, o que configura, neste estudo, um caso único¹⁴. Em termos de formatos mediáticos glosados, o noticiário é aquele que mais se destaca em todas as emissões, embora também foi possível registar a reportagem (Emissão 1) e o fórum de opinião pública (Emissão 1 e 4). Na Emissão 1, fala-se sobre a polémica da nomeação de um novo padre em Vila Nova de Gaia, que gerou a insatisfação da população local, com uma suposta reportagem no local onde vários populares se insurgem. Depois, uma notícia sobre a produção de água potável a partir de fezes humanas, mediatizada pela utilização por parte do patrão da Microsoft, Bill Gates. Esta notícia foi o mote para a dinamização de um fórum radiofónico, que recebeu as contribuições da responsável pelo Banco Alimentar e de um reformado de Rio Tinto, uma voz que representa um grupo tradicionalmente associado ao auditório típico destes programas. Na Emissão 4, os locutores perguntam se a ascensão do partido grego Syriza já mudou a vida dos ouvintes. Na última edição analisada, houve espaço para a notícia que dava conta de dez *jihadistas* britânicos que moraram em Sintra antes de integrarem as fileiras do Estado Islâmico na Síria.

Do ponto de vista da construção da narrativa humorística, já demos aqui algumas informações importantes, como a forma de leitura do noticiário, o genérico ou a imitação de vozes, que fazem parte do guião em todas as emissões. A convivência entre a realidade e a ficção nota-se frequentemente ao longo de todo o texto. Do ponto de vista sonoro, existem efeitos que pretendem atribuir mais credibilidade ao formato. O barulho de uma multidão que se amontoa para dar uma opinião numa manifestação (Emissão 1), o efeito do som do telefone antes do iniciar do fórum ou o som do bar onde o ouvinte dá a sua opinião (ambos na Emissão 4) constituem recursos positivos para a construção do imaginário sonoro da rubrica. Sublinhamos ainda a repetição da expressão “rigoroso exclusivo do ‘Portugalex’”, um velho chavão do jornalismo, para certificar a aproximação do discurso humorístico ao do noticiário.

3.1.4. TSF: ‘TUBO DE ENSAIO’

Este programa recupera algumas das questões assinaladas no programa ‘Portugalex’, observado anteriormente, mas importa esclarecer algumas diferenças relevantes. De acordo com informação no *site* da TSF¹⁵, o ‘Tubo de Ensaio’ representa um formato de “noticiários em jeito de *stand-up*, entrevistas ficcionadas, temas ‘quentes’, coisa que irritam, projetos para o futuro”. Com a colaboração de textos de João Quadros, Bruno Nogueira apresenta esta rubrica ao longo de, aproximadamente, três a quatro minutos, de segunda a sexta-feira às 8h40, com repetição às 18h25 e 20h15 e compacto semanal aos domingos, às 16h35.

14 De acordo com a informação do site, os temas foram: Emissão 1: “Fórum: Era capaz de beber água de cocó?”; Emissão 2: “Cavaco Silva revela conversas com Ricardo Salgado”; Emissão 3: “ Sócrates luta por saco de água quente ”; Emissão 4: “Fórum - A vitória do Syriza já está a mudar a sua vida?”; Emissão 5: “ Agente imobiliária de jihadistas em Portugal”.

15 Disponível em: http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content_id=904110&audio_id=4393809

Em termos da adequação deste programa à realidade e atualidade mediática, verificámos que quatro das cinco emissões observadas utilizaram justamente este propósito de dinamização da rubrica humorística¹⁶. Na Emissão 1, Bruno Nogueira explora a notícia sobre a alegada conversa entre o Presidente da República e o ex-presidente do Banco Espírito Santo, Ricardo Salgado, bem como a vitória do Syriza. Na Emissão 2, o humorista reflete sobre a carta enviada por um deputado do PSD a Alexis Tsipras. Na terceira edição, a crónica debate a nova lei promulgada pela Câmara Municipal de Lisboa, que proíbe a circulação de automóveis com matrícula entre 1996 e 2000, entre as 7 e as 21 horas dos dias úteis no centro da cidade. Na quinta, Nogueira aborda a polémica instalada com a negociação do governo sobre o tratamento da hepatite C e as declarações do Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho, que referia que o Ministério de Saúde deveria encontrar a solução mais ajustada, mas “não a todo o custo”. De referir que a Emissão 4 recorreu a um tema que não é inscrito na atualidade, sobre as dificuldades de colocação do *baton* pelas mulheres.

3.1.5. ANTENA 3: ‘OUTRA COISA’ E ‘NÃO DIGO NOMES’

Os recursos vocais de Luís Franco-Bastos, nomeadamente de imitação exímia de vozes de personalidades da vida pública portuguesa e internacional, eram o principal eixo de toda a dinâmica narrativa do humor em ‘Outra Coisa’, no ar de segunda a sexta-feira, às 8h25 e com repetições às 18h20 e às 7h20 do dia seguinte, desde setembro de 2012. O programa, com textos de Filipe Homem Fonseca, está disponível no *site*, em *podcast*¹⁷, em programas de curta duração, habitualmente de cinco minutos.

Durante as cinco emissões analisadas, o programa recuperou sempre aspetos da atualidade e tentou, justamente, desmontá-los recorrendo sobretudo à imitação de vozes e aos diálogos fictícios¹⁸. O formato mediático preferencial foi o da entrevista, através da apresentação do tema pelos locutores e da entrada das personagens. Assim, na Emissão 1, Cavaco Silva, utilizando um discurso confuso, refere que nunca falou com Ricardo Salgado, do BES, argumentando que esse banco está “sólido”, aludindo às declarações do Presidente em 2014 na Coreia do Sul e que foram recentemente recuperadas pelos media. Na segunda, Marcelo Rebelo de Sousa comenta a atualidade da Grécia e, na terceira, Pedro Passos Coelho fala também sobre a Grécia. Na quarta edição, destaca-se a notícia do tribunal francês que proibiu que dois franceses chamassem à sua filha Nutella, por conotações comerciais impedidas por lei. Na última observação, houve espaço para a antevisão do jogo Sporting/Benfica.

16 De acordo com informações disponibilizadas no site, os temas das emissões foram: Emissão 1: “Resumo da 1ª semana dos malucos gregos”; Emissão 2: “A carta de Duarte”; Emissão 3: “Xenofobia de matrícula”; Emissão 4: “Saber aplicar baton”; Emissão 5: “Os hepáticos que paguem a crise”.

17 Disponível em: <http://www.rtp.pt/programa/radio/p5307>

18 De acordo com informações disponibilizadas no site, os temas das emissões foram: Emissão 1: “Cavaco enfrenta o vagalómetro!”; Emissão 2: “O Prof. Marcelo comenta Grécia, educação e BES”; Emissão 3: “Passos Coelho fala sobre a Grécia... mais ou menos.”; Emissão 4: “O protesto do Sr. Sem Glúten”; Emissão 5: “A antevisão do dérbi”.

A rubrica ‘Não Digo Nomes’ integrava, como a anterior, a programação das ‘Manhãs da 3’, e é apresentada por Serginho, de segunda a sexta-feira às 9h15, com repetição às 7h45 do dia seguinte. Assumindo a forma de uma crónica de autor, versa questões do quotidiano, ao estilo de pensamentos soltos sobre determinados assuntos, ao longo de, em média, dois minutos. A disponibilização de conteúdos surge apenas na página oficial do programa¹⁹.

A adequação à atualidade mediática é total, na medida em que todas as cinco edições observadas recuperam aspetos noticiosos que tiveram lugar nos media²⁰. Assim, na primeira, os anúncios publicitários sobre o Dia dos Namorados assinalam o 14 de fevereiro: na Emissão 2, há uma referência à candidatura de Luís Figo à FIFA; na terceira observação, o humorista destacou o frio que se sentia em Portugal; na quarta, o humorista recupera a informação sobre a localização do avião que se despenhou, em 1961, nos Andes chilenos, com uma equipa de futebol. A derradeira emissão dava conta do esquema montado por quatro reformados que assaltaram residências em várias zonas do país, fazendo referência implícita a acontecimentos reais.

3.2. SÚMULA DOS DADOS E PERSPETIVA DOS OUVINTES

O Quadro 1 destaca, dentre os programas analisados, aqueles que, de forma central (sublinhados a cor escura) ou meramente *en passant* (sublinhados a cor mais clara), tocam assuntos da atualidade. Quanto aos restantes, sem qualquer sublinhado, significa que não foram vislumbradas quaisquer referências a eventos políticos, culturais ou sociais que marcavam a realidade informativa do momento. Apesar de a amostra ser muito pequena, tratando-se de uma semana apenas, verifica-se que 24 programas entram na primeira lista, aqueles com algum tipo de ligação à realidade, ao passo que os restantes 23 não o fazem. Ou seja, a divisão é quase equitativa. Por outro lado, verifica-se a repetição de assuntos que claramente marcavam a atualidade, como foi o caso das eleições na Grécia.

19 Disponível em: <http://www.rtp.pt/programa/radio/p5396>

20 De acordo com informações disponibilizadas no *site*, os temas das emissões foram: Emissão 1: “Na app”; Emissão 2: “FIFA”; Emissão 3: “Polar”; Emissão 4: “Humor negro”; Emissão 5: “Terceira idade”.

	02Fev'15	03Fev'15	04Fev'15	05Fev'15	06Fev'15				
'A Vida de Unas'	Truques para viver mais tempo	As mulheres andam nervosas desde a interrupção de 'Anatomia de Grey'	Aumento dos mamilos	Namorado perfeito	–				
'Mixórdia de Temáticas'	Borrasca festiva indivíduo	Portugal calça indivíduo	Conversa com vegetação, mano	Polémica na ingestão de fruta	Cinema do bom				
'Não Digo Nomes'	Na app	FIFA	Polar	Humor negro	Terceira Idade				
'Nilton'	Ligue 760 qualquer coisa	O Partido dos Tios Radicais	Entrevista a Sócrates	Luso Com Gás? Não é perigoso?	Dou conta de tudo				
'O Homem que Mordeu o Cão'	Quero dormir de botas calçadas	Queres dar à luz em Marte? Sim? Não?	Tantanta ran-tan Jesus	Quero voltar à escola num Lamborghini	–	Onde estão as raparigas de escritório de antanho	Vamos a ver se isto agora corre em condições	A vingança serve-se amarela	Justin Bieber num foguetão
'Outra Coisa'	Cavaco enfrenta o vagalómetro!	O Prof. Marcelo comenta Grécia, Educação e BES	Passos Coelho fala sobre a Grécia... mais ou menos	O protesto do Sr. Sem Glúten	A antevisão do déربي				
'Pensa Rápido'	Vida em Marte	Perder Coisas	Racismo e aumento de água	Motas na faixa do bus	Arrastar cadeiras				
'Portugalex'	Fórum: Era capaz de beber água de cocó?	Cavaco Silva revela conversas com Ricardo Salgado	Cavaco Silva revela conversas com Ricardo Salgado	Fórum – A vitória do Syriza já está a mudar a sua vida?	Agente imobiliária de jihadistas em Portugal				
'Tubo de Ensaio'	Resumo da 1.ª semana dos malucos gregos	A carta de Duarte	Xenofobia de matrícula	Saber aplicar baton	Os hepáticos que paguem a crise				

Quadro 1 – Programas analisados com referência central (sublinhado carregado); circunstancial (sublinhado suave); ou ausente à atualidade (branco).

A propósito da relação que os ouvintes estabelecem com os formatos humorísticos na rádio, podemos recordar um estudo já apresentado do projeto “Estação NET”, que reflete justamente sobre esta questão com 106 indivíduos (Ribeiro, 2014)²¹. Apenas dois indivíduos desta amostra afirmaram nunca ter ouvido um pro-

21 Um inquérito por questionário foi disponibilizado entre fevereiro e março de 2014, utilizando o software Limesurvey, do LASICS (Laboratório de Sistemas de Informação para a Investigação em Ciências Sociais), do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, através de uma ligação inserida nas páginas do Facebook das principais rádios nacionais, como Antena 1, RR, RFM, Rádio Comercial, M80, bem como através da lista de contactos e site do projeto de investigação Estação NET. A expectativa consistia, portanto, em encontrar nestes espaços online o maior número de ouvintes, ao longo de todo o mês de março de 2014. No total, registaram-se 106 respostas completas, obtidas por 64 mulheres e 37 homens, num grupo de inquiridos com idades que variam entre os 19 e 77 anos,

grama de humor na rádio, pelo que as seguintes respostas refletem os depoimentos de 104 ouvintes.

Questionados sobre que aspetos lhes ocorrem perante os vocábulos 'rádio' e 'humor', houve uma notória associação dos dois termos aos formatos humorísticos da rádio. Neste caso, destacaram-se sobretudo 'Mixórdia de Temáticas' e 'O Homem que Mordeu o Cão'. O protagonismo dos comediantes leva a que 36 comentários tenham recordado alguns dos mais emblemáticos atualmente, como Ricardo Araújo Pereira, Nilton ou Luís Franco-Bastos, entre outros. Podemos ainda destacar duas situações que revelam bem o poder da rádio no período matinal, que consiste precisamente em inscrever o humor ao início do dia.

No que toca à frequência com que os inquiridos acompanham o humor na rádio, os inquiridos demonstraram um acompanhamento regular destes formatos. A grande concentração verifica-se entre os que ouvem entre 'uma a duas vezes por semana' e 'mais do que uma vez por dia', traduzindo a inclinação de 83 dos 106 indivíduos, isto é, 78,30% do total. No entanto, a indicação mais expressiva reside numa escuta entre 'três a seis vezes por semana', o que configura uma atenção regular a estes programas.

Relativamente à avaliação da qualidade que é feita por estes ouvintes aos programas de humor na rádio, o Gráfico 1 oferece alguns dados relevantes:

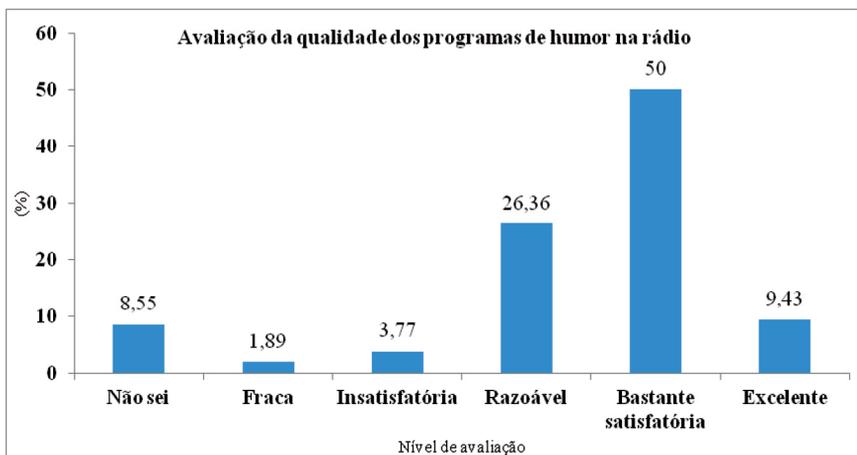


Gráfico 1 – Avaliação da qualidade dos programas de humor na rádio pelos inquiridos.
Fonte: Ribeiro, 2014

Os resultados indicam claramente um nível positivo de satisfação perante os programas de humor na rádio sendo que metade dos inquiridos (50%) atribuiu uma qualidade "bastante satisfatória" aos referidos espaços e 26,36% classificou-os de "razoável". Apenas 9,43% dos ouvintes avalia como "excelente". Também parece ser praticamente residual o nível de desagrado (5,66%).

sendo o valor médio de 34 anos. As respostas foram dadas a partir de Portugal (97) e apenas 6 do estrangeiro. Três inquiridos não responderam às questões 'Sexo' e 'Local de residência'.

Na parte final do questionário surge uma questão que reforça empiricamente uma ideia que temos vindo a desenvolver neste texto²². Desafiados a elaborar um comentário relativamente breve sobre possíveis sugestões a incluir em apostas futuras quanto à dinamização de espaços humorísticos na rádio, os resultados obtidos estão representados na Tabela 4.

Sugestões	Frequência
Mais programas de crítica da atualidade	19
Promover as crónicas de autor	4
Aumentar formatos de sátira política	4
Apostar num género de info-entretenimento	1
Utilizar o humor negro	1
Formatos com <i>fails</i> de personalidades públicas	1
Adotar mais formatos de <i>talkshow</i>	1
Criar sketches humorísticos de 60 minutos	1
Integrar a opinião das pessoas	1
Resposta inválida	3
Total	36

Tabela 4 – Sugestões de dinamização dos programas de humor na rádio.

Apenas 34% dos inquiridos responderam a esta questão (36 em 106) e a tendência reforça a necessidade de promover espaços humorísticos que possam servir de crítica à atualidade, um aspeto que se adequa ao propósito genérico deste texto. De facto, não é possível justificar concretamente se estes 19 ouvintes entendem que a atual oferta radiofónica humorística deste tipo decorre em número inferior ao que expectável ou se é necessário solidificar os que já existem. De qualquer modo, encontramos aqui uma base que procura uma maior presença de assuntos de crítica sobre a atualidade no humor. A sátira política e as crónicas de autor, seguindo exemplos já observados anteriormente, também foram incluídas neste leque de sugestões. A título mais pontual, algumas ideias que recuperam aspetos como a criação de rubricas em torno de momentos embaraçosos de celebridades, a aposta num humor negro, a necessidade de integrar a voz do público no discurso humorístico, ou mesmo a dinamização de um *talkshow* radiofónico.

4. Conclusão

A questão que conduziu esta investigação era a seguinte: será o humor uma forma de se manter informado? Os resultados aqui apresentados não permitem chegar a uma conclusão clara sobre isso, mas sugerem que isso possa acontecer. Numa altura em que *tablets* e *smartphones* com acesso à Internet se vulgarizam, a forma

²² O questionário mediu também outras variáveis: a frequência de escuta de programas de humor; o contexto habitual onde decorre essa escuta; a valorização que atribuem à qualidade dos programas e à aposta da rádio para esses formatos.

como acedemos à informação sobre a atualidade vai mudando. Como são informadas as pessoas na era digital? A subversão própria do humor pode ser uma forma para chegar às pessoas, eventualmente até a um público mais jovem.

Apesar de incluir amostras pequenas, este trabalho deixa pistas interessantes e confirma o ponto de partida: muitos dos programas analisados exploram assuntos da atualidade. Os ouvintes apreciam este tipo de programas e gostariam que eles satirizassem ainda mais os assuntos que marcam a realidade mediática. Outro dado curioso que surge neste estudo exploratório é a presença da totalidade dos programas em formato *podcast* e disponível na Internet. Isto possibilita ao ouvinte seguir os seus programas favoritos na altura que mais lhe convier. A Internet funciona não só como propagação, mas também como plataforma – sobretudo através do Facebook – para, em alguns dos programas, estabelecer contacto com os ouvintes e partilha com outros elementos da audiência.

Para futura investigação, seria eventualmente importante considerar um período de observação mais alargado. Neste sentido, uma abordagem mais completa deveria contemplar a realização de entrevistas com os responsáveis pelos programas, para conhecer a perspectiva de quem cria. Nomeadamente, tentar perceber a natureza das reações dos ouvintes ao programa, a influência dos ouvintes na construção do programa, se existe alguma preocupação em contextualizar um acontecimento que está a ser comentado, entre outros. Seria também interessante conversar com o provedor do ouvinte, explorando a hipótese de que o tom satírico nem sempre é aceite por todos de forma pacífica e, por isso, os programas de humor podem ser um dos principais motivos de queixas remetidas para o provedor. De facto, apesar de ficar evidente uma certa visão positiva que os autores têm relativamente a estes programas, os acontecimentos ocorridos no início de 2015 em Paris, que culminaram no assassinato de jornalistas na redação do jornal satírico francês *Charlie Hebdo*, deixaram em evidência a polémica que o humor pode desencadear, inclusive levando a posições mais extremadas.

Em suma, parece claro que ainda existe um terreno fértil para continuar a explorar o potencial do humor como ferramenta pedagógica, subscrevendo-o à luz dos entendimentos da Educação para os Media, e à dimensão do conhecimento do mundo que nos rodeia, nomeadamente nesta ligação à rádio. Não só ficou evidente a importância da dimensão da informação e da atualidade, como também a utilização muito frequente de formatos jornalísticos, como a entrevista, reportagem, noticiário ou debate.

Referências

- Aladro, E. (2002). El humor como medio cognitivo. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 7, 317-327.
- Armstrong, P. (2005). Satire as critical pedagogy. In J. Caldwell (Ed.), *What a difference a pedagogy makes: Researching lifelong learning and teaching. Conference proceedings, Vol. 1*. Stirling: Centre for Research in Lifelong Learning, University of Stirling. Acedido em janeiro de 2015, em <http://www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/37.pdf>

- Cantante, F. (2007). *A graça sociológica do humor*. CIES e-Working Paper, n.º 33/2007. Lisboa, CIES-ISCTE. Acedido em fevereiro de 2015 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/603>
- Dias da Silva, P. & Garcia, J. L. (2012). YouTubers as satirists, humour and remix in online video. *JeDEM*, 4(1), 89-114.
- Garcia, A., Seglem, S. & Share, J. (2013). Transforming teaching and learning through critical media literacy pedagogy. *LEARNing Landscapes*, 6(2), Spring 2013. Acedido em janeiro de 2015 em <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/garcia.pdf>
- Gray, J. (2005). Television teaching: Parody, The Simpsons, and media literacy education. *Critical Studies in Media Communication*, 22(3), 223-238.
- Lunt, P. & Livingstone, S. (2012). *Media regulation, governance and the interest of citizens and consumers*. London: Sage.
- Lockyer, S. & Pickering, M. (Eds.) (2005). *Beyond a joke: The limits of humour*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lockyer, S. (2010). Dynamics of social class contempt in contemporary British television comedy. *Social Semiotics*, 20(2), 121-138.
- Meddaugh, P. M. (2010). Bakhtin, Colbert, and the center of discourse: Is there no “truthiness” in humor?. *Critical Studies in Media Communication*, 27(4), 376-390.
- Pereira, L. (no prelo). How to use parody and humour to teach digital literacy. In M. N. Yıldız, & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age*. Hershey: IGI Global.
- Pereira, L., Pinto, M. & Pereira, S. (2009). *Humor como estratégia de literacia mediática – proposta de abordagem dos media em contexto escolar*. Comunicação apresentada durante o CICOM: Braga, Universidade Católica Portuguesa.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., Guedes, M., Santos, L. F. & Pedroso, J. V. (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. MEC/DGE.
- Pereira, S., Pereira, L. & Tomé, V. (2011). *25+1 – Agenda de actividades de educação para os média*. Braga: CECS, U. Minho e Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Pereira, S., Pinto, M. e Pereira, E. (2009). *A televisão e as crianças – um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Afrontamento Ed.
- Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L. M. & Stein, L. M. (2005). Memória, humor e emoção. *Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul*. 28(1), 61-68.
- Portela, P. (2015). *A voz do utilizador na mediamorfose da rádio: A interactividade e os consumos radiofónicos do início do séc. XXI*. Tese de doutoramento, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.
- Produções Fictícias, Mandala (1996-2010). ‘Contra-Informação’, *RTP*.
- Produções Fictícias (2013-). ‘Inimigo Público’, *Público*.
- Ribeiro, F. (2014). *Vozes que fazem rir e ouvir melhor. O humor como estratégia de revitalização da rádio*. Comunicação apresentada durante o II Congresso Mundial da Confederação Ibero-Americana de Ciências da Comunicação (CONFIBERCOM), 13 a 16 de abril de 2014, Universidade do Minho, Braga.

- Ribeiro, F. (2008). *A rádio e os ouvintes: A fórmula de uma relação bipolar*. Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.
- Shelton, A. N. (2014). *The power of parody and satire in the 21st century English classroom*. Honors Projects. Paper 131.
- Sousa, H. & Silva, E. C. (2009). Keeping up appearances: Regulating media diversity in Portugal. *International Communication Gazette*, 71(1–2), 89-100.
- Stark, C. (2003). "What, me worry?": Teaching media literacy through satire and Mad Magazine. *The Clearing House*, 76(6), 305-309.
- Young, D. G. (2004). Late-night comedy in election 2000: Its influence on candidate trait ratings and the moderating effects of political knowledge and partisanship. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(1), 1-22.
- Young, D. G. (2008). The privileged role of the late-night joke: Exploring humor's role in disrupting argument scrutiny. *Media Psychology*, 11(1), 119-142.
- Pereira, S., Pinto, M. Madureira, E., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário", Acedido em janeiro de 2015, em <http://dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=857>

RECENSÃO DE GRIZZLE, A., MOORE, P., DEZUANNI, M.,
ASTHANA, S., WILSON, C., BANDA, F., ONUMAH, C. (2013).
MEDIA AND INFORMATION LITERACY: POLICY & STRATEGY
GUIDELINES, DE UNESCO: PARIS.

CLARISSE PESSÔA

CLARISSE.AMP@GMAIL.COM

UNIVERSIDADE DO MINHO/CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE

Media and Information Literacy: Policy & Strategy Guidelines é um livro publicado em 2013 pela UNESCO como parte de um conjunto de volumes criados com objetivo de promover o desenvolvimento das práticas de Literacia para a Informação e para os *Media*. Apresenta-se como um guia com sugestões de políticas e estratégias, direcionado principalmente às instituições políticas e a outros *stakeholders* do mesmo âmbito. Nesta recensão crítica serão abordados os quatro capítulos fundamentais, pertencentes à segunda parte do livro, que pretendem: 1) oferecer uma definição compartimentada do conceito de *Media and Information Literacy (MIL)*, 2) descrever os pilares teóricos que servirão de sustento para as propostas práticas, 3) definir sugestões de políticas em prol da *MIL*, e 4) promover estratégias para o enquadramento prático da *MIL* na rotina social.

O capítulo 1, *Media and Information Literacy as a Composite Concept: Greater Impact on Development*, introduz o conceito de Literacia para os *Media* e para a Informação, distinguindo, inicialmente, os propósitos subjacentes a cada um deles. *Grosso modo*, a Literacia para a Informação é encarada pelos autores deste volume como a capacidade de se envolver com a informação e com o processo de se tornar informado. Por outro lado, a Literacia para os *Media* é tida como o entendimento que o cidadão possui da natureza, papel e função dos *media* na sociedade, abrindo horizontes para questões como a participação na sociedade, a produção de conteúdos mediáticos e a multiculturalidade. Esta última definição remete-nos para a Recomendação da Comissão Europeia que, em 2009, designou a Literacia Mediática 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” (Recomendação da Comissão Europeia, 2009).

De um ponto de vista mais crítico, importa ressaltar que este género de enquadramento inicial tem-se transformado num padrão presente nas últimas publicações concretizadas pela UNESCO relativas ao tema, funcionando quase como uma ressalva para os motivos pelos quais os dois conceitos são apresentados, posteriormente, de forma unificada. É possível ver essa mesma lógica estrutural, por exemplo, no livro *Pedagogies of Media and Information Literacies*, publicado em 2012, que apela, igualmente, para o entendimento desses dois conceitos de um jeito muito similar. De modo a transformar as duas conceções no conceito único de *MIL*, o volume analisado na presente recensão lança um modelo conceptual de carácter sólido, mas também dinâmico. Numa abordagem agregada, reconhece a importância de todas as formas de *media* e de todos os promotores de informação, incluindo

bibliotecas, arquivos e museus; resume as razões pelas quais o envolvimento com a informação e com os *media* é importante; evidencia os conhecimentos básicos a ter sobre a natureza e utilização dos meios de comunicação e de informação, garantindo uma perspectiva crítica e ética, e promovendo o acesso igualitário; e, por último, explicita os vários passos necessários para a criação e uso desses meios de forma consciente e cidadã. De realçar que este é um tipo de abordagem que tem sido adoptada também por outros investigadores da área. Operti (2009), por exemplo, traz ao debate a questão de que o cidadão contemporâneo deve acompanhar as mudanças ocorridas na rotina social, através, sobretudo, da compreensão da cada vez maior influência dos *media* no modo como as pessoas exercem os seus direitos e deveres nos planos políticos, sociais, económicos e culturais. Realça a importância da ética no uso da informação, assim como a relevância da participação crítica nos diálogos culturais mediados pelos meios de comunicação social.

Voltando aos fundamentos do Capítulo 1, pode-se ainda dizer que em todo o seu decorrer há um tom de exaltação relativo aos benefícios que a Literacia para a Informação e para os *Media* pode trazer à sociedade. Não obstante, este tom não é próprio apenas desse livro. Nos últimos anos têm sido lançadas diversas Recomendações que enaltecem os desfechos possíveis para uma sociedade literata para os meios de comunicação e de informação. Por exemplo, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, de 18 de Dezembro de 2006 (2006/962/CE), pretendeu servir de base para que os líderes da União Europeia enquadrassem nos seus contextos competências essenciais, tais como as competências para a literacia digital, acreditando que estas serão a chave para o desenvolvimento e preparação individual para a vida numa sociedade baseada no conhecimento. Segundo a Recomendação, essas competências irão proporcionar a inclusão e coesão social, facilitar a cidadania ativa, acrescentar valor simbólico no mercado de trabalho e promover a capacidade de adaptação em diferentes contextos.

Seguindo para o capítulo 2, *Development/Theoretical Framework for MIL Policies and Strategies*, é possível verificar a aposta na criação de uma base de orientação teórica – ancorada em alguns dos conceitos supracitados – para apoiar a aplicação das políticas e estratégias de *MIL*, operacionalizadas nos capítulos seguintes. Partindo da proposta de uma abordagem *Convergente*, que promove a colaboração e as parcerias entre os vários Ministérios, de modo a permitir a criação de políticas e estratégias mais consolidadas, propõem, por exemplo, que a *MIL* seja mais do que apenas uma política educacional, sendo atribuída também aos campos da tecnologia, comunicação e cultura. O apelo aos *Direitos Humanos* é feito em prol da identificação dos direitos e deveres do cidadão, bem como das obrigações correspondentes. A necessidade de o volume se propor como uma ferramenta que promove a *Capacitação* do cidadão para a utilização dos meios de comunicação e de informação aparece, de certo modo, com o objetivo de contrariar a chamada abordagem *protecionista* que trata o indivíduo como um ser passivo e não como um cidadão com capacidade de crítica e de participação na sociedade. Certo é que alguns dos investigadores mais reconhecidos da área têm vindo, nos últimos anos, a desafiar essa abordagem apenas *protecionista*. Por exemplo, David Buckingham (2007) e Henry Jenkins (2006) direcionam o olhar para as crianças enquanto seres

ativos, capazes de exprimir as suas próprias opiniões através dos meios de comunicação, e dotados de poder para fazer as suas próprias escolhas. Voltando aos fundamentos teóricos, as duas últimas abordagens propostas, *Diversidade cultural e linguística e a Igualdade de género*, pretendem ser transversais às mencionadas anteriormente.

Ao imergir no capítulo 3 é possível verificar que os fundamentos teóricos apresentados no capítulo anterior funcionam como um pano de fundo para a formulação de propostas políticas que apontam para as oportunidades de capacitação do cidadão, para o aumento da participação democrática, para a inclusão social, para os benefícios que a *MIL* pode gerar na vida social e para as oportunidades de diálogo intercultural. Neste capítulo propõem-se ainda políticas que permitam: 1) o olhar para os meios de comunicação e informação, focando o seu papel e propósito; 2) a identificação de incentivos e oportunidades para parcerias e colaborações conjuntas; 3) o reconhecimento dos desafios que as partes interessadas podem vir a enfrentar ao implementar programas de *MIL*; a identificação dos conhecimentos e competências necessárias para a execução da *MIL*; 4) a articulação dos recursos necessários para implementação, fornecendo orientação para um plano de ação, monitoramento e avaliação da implementação.

Por fim, no capítulo 4 são então propostas estratégias de promoção para as políticas sugeridas. Neste ponto é deixado de lado o carácter mais teórico do volume, que ganha um jeito mais prático e pró-ativo. É delineado um modelo que se subdivide por quatro parâmetros fundamentais: *contextos de desenvolvimento dos objetivos; áreas visadas; implementação, monitoramento e avaliação; e resultados*. Partindo do modelo, são dadas orientações objetivas e incisivas para a ação, criando alguns cenários de atuação nos quais são distinguidas as metas principais a cumprir, os *stakeholders* a serem envolvidos, as estratégias a utilizar, e os moldes de ação específicos, tendo por base experiências já concretizadas em outros países.

Em suma, o livro "*Media and Information Literacy: Policy & Strategy Guidelines*" apresenta-se como um guia robusto, baseado em orientações teórico-metodológicas muito bem fundamentadas e organizadas para a sua aplicação no terreno. O livro contém ainda uma primeira parte na qual consta uma abordagem inicial aos assuntos tratados nos capítulos da parte dois, e ainda, um último capítulo com considerações finais, que não foram incluídos nesta recensão.

Referências

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the internet, *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), 43- 55.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova Iorque: New York University Press.
- Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en médios: un proceso en construcción, *Comunicar*, 32, 31-40.
- Recomendação da Comissão Europeia sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva, 20 de agosto de 2009 (2009/625/CE).

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, 18 de Dezembro de 2006 (2006/962/CE).

Tuominen, S. e Kotilainen, S. (2012). *Pedagogies of Media and Information Literacies*. Moscovo: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

RECENSÃO DE LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M., EDS. (2013). A
NEW LITERACIES READER – EDUCATIONAL
PERSPECTIVES. NOVA IORQUE: PETER LANG¹.

MARIANA GUERREIRO

MARIANANETO.G@GMAIL.COM

Até há pouco tempo, o conceito de “Novas Literacias” era apenas usado para fazer referência às novas formas de escrever e falar que estavam a aparecer no nosso quotidiano com a emergência de novas aplicações, tecnologias e serviços disponibilizados *online*. O termo *online* é, aliás, o mote para a definição do conceito de “Novas Literacias”. A emergência dessa área de saber e prática, e a confluência de diferentes especialidades, justifica a relevância da obra *A New Literacies Reader*, que reúne 18 textos que interessam a educadores, investigadores sobre educação e sobre comunicação, mas também a responsáveis políticos sobre educação.

Em 1993, David Buckingham, em colaboração com Chris Abbott e Julian Sefton-Green, criaram a primeira definição profissional em literatura do que poderíamos entender por “Novas literacias” como uma organização consensual, teórica e pedagógica que atua em diversas áreas e, particularmente, ao nível da educação formal.

Numa abordagem mais recente, tentamos compreender as “Novas literacias” na maneira como honram o aumento da presença mediática das tecnologias eletrónicas digitais dentro das práticas diárias da literacia com vista a recomendar aos educadores e investigadores que estejam atentos à importância que tais práticas assumem nas vidas dos estudantes, das suas famílias, das suas redes e das suas comunidades.

O foco é então perceber quais as implicações das novas tecnologias na educação formal. Quais as práticas a aplicar e quais os desafios impostos aos professores e alunos? Os campos de actuação são vastos passando pelo espaço da sala de aula, pela escola em conexão com o mundo exterior, pela aprendizagem dos professores e o seu desenvolvimento profissional e pelo domínio da participação não-formal.

Na sala de aula, o maior desafio proposto é o da aprendizagem conjunta. Será possível que alunos e professores possam adoptar novos e desafiantes projectos para as suas aulas? Os autores do capítulo *Multimodal Pedagogies* mostram-nos que sim, ao adoptarem para as suas salas de aula plataformas como o MySpace, o YouTube, os blogues, com o objetivo de explorar as literacias digitais de vários ângulos e de diferentes perspectivas. Com estas plataformas os professores conseguem integrar as tecnologias usadas pelos jovens naquilo que ensinam e estão aptos a criar uma ligação mais próxima com eles e a sentirem-se confortáveis para adaptar os conteúdos escolares aos contextos a que os jovens estão habituados e de que gostam. Mostrando esta disponibilidade de aproximação e de reinvenção

1 Esta recensão não abrange a totalidade de capítulos do livro, centrando-se assim naqueles que despertaram a minha atenção e nos quais achei métodos mais inovadores e dignos de destaque.

dos conteúdos, os alunos tornam-se mais interessados e atraídos pelos conteúdos leccionados.

A integração das novas tecnologias na sala de aula revela enormes avanços na educação tradicional, de certa forma rígida em relação às suas normas, pois proporciona uma renovação da hierarquia que se cria entre aluno e professor. Os alunos deixam de viver em mundos paralelos, pois agora, mesmo na sala de aula, podem e devem utilizar e integrar os conhecimentos que trazem de fora; esse “*remixing*” de conhecimentos cria novas concepções acerca da maneira como os jovens usam as novas tecnologias para ler e escrever e qual o papel que a escola ocupa nesta equação. O aluno passa de um ser passivo a um ser activo e produtor dos seus próprios conteúdos. O desafio é então combinar as duas perspectivas para que aluno e professor contribuam, mutuamente, para uma aprendizagem mais didática e mais sustentada com os meios que utilizamos no nosso quotidiano para que a realidade escolar não esteja desfasada da realidade fora da escola.

Outra prática bastante interessante e descrita no capítulo *Slammin’ School* é a da poesia. Com o intuito de se aproximarem da realidade dos estudantes, e através da ligação à cultura de rua e ao hip-hop, os professores introduziram a poesia como temática de estudo e de reflexão abrindo portas a uma nova concepção de pensamento, de expressão e até de ser. Este desafio foi bastante bem aceite pelos alunos, que frisaram como vantagens a oportunidade de se exprimir, partilhar episódios das suas vidas, ser simultaneamente autores e intérpretes, e conseguir conciliar a poesia com a cultura urbana onde estão inseridos.

Maxine Greene (2003) frisa a importância da aproximação entre professores e alunos através da adaptação das práticas de ensino. O autor salienta que devemos olhar para os jovens como seres com “desejos para serem ainda aproveitados, possibilidades para ainda serem abertas e exploradas”.

O ensino deve ser um sistema aberto e receptivo a mudanças e, pelo contrário, não deve reger-se por conceitos pré-concebidos e por ideias fixas, pois isso origina um panorama em que o aluno é uma figura finita e acabada. Deve ser cultivado um sentimento de aproximação através da partilha de vivências e, acima de tudo, da comunhão de saberes. Desta forma a sala de aula transforma-se num espaço em que diversas naturezas se cruzam e em que toda a gente consegue criar significado e abraçar o trabalho com uma nova perspectiva.

O desafio dos professores passa por descobrir e incorporar novas práticas que concretizem a aproximação que é desejada aos seus alunos. Práticas essas que combinem a inovação com as temáticas a serem leccionadas. Para que a tarefa seja cumprida com êxito, muitos professores participam em formações e *workshops* que proporcionam uma visão mais clara e mais prática das estratégias que posam vir a utilizar.

Um dos textos pertencentes a esta parte do livro relata a experiência do professor em *pre-service* enquanto autor de um blogue pessoal e profissional como uma nova experiência educacional baseada num programa de formação de professores. Do grupo de 20 professores que participaram nesta formação, 15 deles reconheceram que o blogue lhes permitiu uma melhor relação com os outros colegas e até mesmo com os mentores fora dos padrões de convívio formais implícitos ao ambiente escolar. Este tipo de actividades extra-escolares permitem aos professores

mais novos travar conhecimentos e estreitar relações com os colegas mais experientes e partilhar novas concepções de ensino e reflectir sobre novas práticas e novos desafios.

A adaptação dos conteúdos a lecionar à realidade dos jovens estudantes, nomeadamente no que se refere à cultura popular, confere um maior realismo às temáticas de ensino e permite ainda um envolvimento superior dos alunos. No livro é abordada a questão da comunicação, coordenação e camaradagem como pontos fulcrais na relação entre os jovens e no seu desempenho enquanto grupo. Incorporar o fracasso foi um dos desafios propostos aos jovens e, como resultado da análise, entendeu-se que um grupo, em vez de se concentrar no objetivo de completar o trabalho e colher os frutos da vitória, pode concentrar-se em criar amizades e aprender a completar a tarefa em conjunto.

Perspectivas de pesquisa em novas literacias e aprendizagem

James Paul Gee, no seu texto *Learning about learning from a video game*, deixa-nos uma lista sobre os princípios da aprendizagem que foram construídos através do seu estudo com o videojogo *RoN*. O autor considera que estes princípios seriam eficazes em áreas fora dos jogos e que são passíveis de serem aplicados a outras áreas de conteúdo na escola.

Desta forma, o autor enumera, entre muitos outros, pontos cruciais no que toca a novas perspectivas de inclusão das novas literacias na aprendizagem: criar motivação para um longo compromisso; criar e honrar preparação para a aprendizagem futura; criar e honrar experiências de aprendizagem horizontais e não apenas verticais; deixar que os alunos avaliem os seus próprios conhecimentos e estilos de aprendizagem e a tomar decisões para si; passar informações e conteúdos de maneiras variadas e passar a perspectiva de que a aprendizagem colaborativa deve ser uma dança entre as orientações e ações do professor e as interpretações do aluno.

Conclusão

Assim, e em tom de conclusão, a emergência das plataformas *online* e das suas ramificações torna urgente a inclusão das novas literacias tanto na escola, em ambiente de educação formal, como nos espaços extra-escolares, em ambiente de educação informal. As práticas devem alterar-se e deve adotar-se uma hierarquia horizontal e não vertical como usualmente acontece. Professores e alunos devem aproximar os seus mundos com vista a um ambiente de aprendizagem mais próximo das duas realidades. Esta aproximação permite estabelecer laços que vão dar abertura suficiente à introdução das temáticas educativas que vão ser aceites com mais facilidade pois estão adequadas aos seus recetores.

RECENSÃO DE LEE, E. (2005). HOW INTERNET RADIO CAN
CHANGE THE WORLD: AN ACTIVIST'S HANDBOOK.
NOVA IORQUE: IUNIVERSE, INC.

FÁBIO RIBEIRO

FABIOFONSECARIBEIRO@GMAIL.COM

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE, UNIVERSIDADE DO MINHO

O entusiasmo pela comunicação digital percorre transversalmente a obra *How Internet Radio Can Change the World: An Activist's Handbook*, de Eric Lee. Esta postura tão apologista das possibilidades comunicativas oferecidas pela Internet reforça provavelmente um conjunto alargado de entendimentos sobre a conquista do quotidiano pelo digital. Em 1967, McLuhan e Fiore já se referiam aos circuitos eletrônicos como 'extensões do sistema nervoso central'. Numa leitura mais contemporânea, José Bragança de Miranda refere: "vivemos, nos nossos dias, no meio de conexões, de links, do on-line, estamos votados à participação, à 'interactividade', etc. Algo de novo está a emergir" (2001, p. 265). Maria Teresa Cruz (2001) define a convergência tecnológica das relações sociais como a 'mobilização erótica da técnica'. Esta obra aqui recenseada pretende, assim, desafiar a utilização da rádio digital para "melhorar a comunicação e solidificar as organizações" (p. 1), em torno de três grupos de reflexão.

No primeiro, o autor propõe uma definição – simplista – de "rádio na Internet": "trata-se da contínua transmissão de áudio, em *streaming*, através da Internet" (p. 11). Eric Lee define, então, três tipos de rádio na Internet: 1) emissoras que compatibilizam uma transmissão *online*, em contínuo, com a frequência FM tradicional; 2) emissoras exclusivamente *online*, com programação contínua; 3) emissoras com transmissão irregular de conteúdos pela Internet. As *webrádios*, uma terminologia que surge recorrentemente, "representam instrumentos interessantes de alargamento da participação dos indivíduos no espaço público ao proporem novos conteúdos ou aprofundar os já existentes e, por essa via, captar novos públicos" (Silva *et al.*, 2013, p. 107); a *webrádio* como entidade que rompe limites legais e disputa o mercado e espaço digital (Peruzzo, 2011).

A abordagem tecnicista de Lee recupera aspetos históricos da transição da rádio tradicional para a Internet. Recorda o lançamento da plataforma RealAudio (1993), de Rob Glazer, que trouxe alterações no sistema *streaming*, com ferramentas de compressão do áudio, reduzindo o espaço necessário ao armazenamento e protegendo a qualidade do som. Em 1997, Justin Frankel, um jovem de apenas 18 anos, criaria o formato MP3, através do reproduzidor de áudio Winamp. Esta "consciência social", como o próprio autor define, para uma transmissão mais facilitada de conteúdos, resultou na criação da plataforma Live 365, que ainda hoje se mantém como agregadora de estações de rádio *online*. Em 2001, segundo Lee, este site já contabilizava 25 mil estações de rádio, com mais de 2 milhões e 500 ouvintes mensais, configurando uma nova ideia de negócio que pretendia dar espaço a projetos radiofónicos com pouco espaço no registo hertziano.

Depois de elogiar os “ativistas da comunicação pública”, Eric Lee apresenta um segundo grupo de reflexões, em que identifica boas práticas de rádio na Internet, ou seja, de emissoras *online* que se distinguiram pelo seu impacto na comunidade. Entre esses exemplos consta a WINS (Workers Independent News Service)¹, localizada na cidade norte-americana de Wisconsin, que funciona essencialmente como um repositório de conteúdos informativos sobre as classes trabalhadoras: “a organização de estruturas democráticas; questões laborais como segurança, privacidade e discriminação; (...) assistência a ativistas locais” (pp. 22-23), que podem ser descarregados pela generalidade das rádios AM e FM. Na Jugoslávia, a Radio B92² desempenharia um papel de intervenção social e política de contestação ao governo de Slobodan Milosevic, sobretudo depois da criação do seu site, em 1996, com a produção de conteúdos para a comunidade multicultural de sérvios, croatas e bósnios que viviam no país. Ainda no âmbito político, a Free NK, uma emissora exclusivamente *online*³, localizada em Seul, na Coreia do Sul, procura contribuir para a libertação do povo norte-coreano que vive “na sociedade mais fechada do mundo (...) em que não são permitidas vozes dissonantes e o regime de filosofia estalinista controla completamente os média” (p. 33). Para No Yu-jin, um dos locutores, a Free NK pretende contribuir para a unificação do território das duas Coreias: “seremos um farol que irradia esperança para os norte-coreanos e uma agência de verdade para os sul-coreanos” (p. 35). As 10 mil visitas diárias ao site da rádio no primeiro mês de atividade, em abril de 2004, suscitaram também ameaças de morte recebidas por telefone e e-mail.

Por último, a Radio LabourStart⁴, criada em 2004 por Eric Lee, que funciona como um observatório internacional sobre direitos dos trabalhadores, em parceria com sindicatos e organizações do setor. Nos primeiros dez meses de emissão, “foi um sucesso, que poderia, ainda assim, ter alcançado outros patamares” (p. 47).

Antes de finalizar o livro com um terceiro grupo de questões – a implementação prática de rádios *online* –, o autor lança uma questão provocatória: “depois de ler as últimas páginas, [o leitor] deve chegar à conclusão de que tudo isto parece interessante e bonito, mas como que é que isto [rádio *online*] muda o mundo?” (p. 48). Neste último momento de reflexão, Lee desenvolve dois apontamentos: o “Apêndice A: Como ouvir”, referindo alguns conselhos sobre requisitos de implementação de rádios *online*, em termos de *hardware* (computador, boa placa de som, microfone e ligação de alta velocidade à Internet) e *software* (sugere, pelo menos, o sistema operativo Windows XP, além de reprodutores de áudio como Real Player, Music-Match, Sonique J. River Media Jukebox, etc.); o “Apêndice B: Como montar a sua própria estação de rádio na Internet”, em que aponta sugestões adicionais, como por exemplo um programa de gravação áudio (Power MP3 Recorder) ou de edição de som (Audacity), finalizando o capítulo com a ideia de que uma rádio de baixo or-

1 Acedido em: <http://laborradio.org/>, 20-02-2015.

2 Acedido em: www.b92.net/radio/, 20-02-2015.

3 Acedido em: [www.freenk.net /](http://www.freenk.net/), 22-02-2015.

4 Acedido em: www.radiolabour.net/, 22-02-2015.

çamento e vocacionada para a comunidade deve ser capaz de solicitar donativos para que possa continuar a desenvolver a sua atividade⁵.

A predominância da técnica da rádio *online* ao longo da obra não se completa, porém, com indicações sobre dinâmicas sociais favoráveis à implementação destes projetos. Esta debilidade sugere, subliminarmente, que a execução competente dos mecanismos tecnológicos conduzirá ao sucesso de uma rádio *online*. Faltaria, pois, identificar elementos como: a política editorial da rádio, de assuntos e conteúdos principais de emissão; a identificação de colaboradores e estruturas fixas de gestão da programação; a formação teórica e prática dos colaboradores (Ribeiro, 2014).

No ano da publicação deste livro (2005) não existiam dados consistentes para antecipar a influência das redes sociais no contexto comunicacional, entre os cidadãos e média. Apenas nesse ano surgiria o Youtube, um ano antes o Facebook e em 2006 o Twitter⁶, pelo que esta dimensão mais atual escapa cronologicamente à obra. Numa altura em que a rádio em Portugal, sobretudo a de âmbito local, enfrenta constrangimentos económicos e dificuldades de afirmação, a extensão das emissões ao *online* assume-se numa estratégia mínima de tentativa de sobrevivência. Esta obra concede, por isso, algumas recomendações práticas, gratuitas e de baixo custo, para a emancipação digital da rádio tradicional. A abordagem empirista de Lee, ainda que pouco académica e científica, oferece contributos práticos para uma renovada esperança de promoção de projetos de rádios comunitárias *online* (Ribeiro, 2014; Buckley, 2011; Dunbar-Hester, 2008).

Referências

- Buckley, S. (org.) (2011). *Community Media: a Good Practice Handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Dunbar-Hester, C. (2008). "Geeks, Meta-Geeks, and Gender Trouble: Activism, Identity, and Low-power FM Radio", *Social Studies of Science*, 38(2), 201-232.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Miranda, B. & Cruz, M. (2001). *Críticas das Ligações na Era da Técnica, Ligações_Links_Liaisons*. Lisboa: Tropismos.
- Peruzzo, C. (2011). "O rádio educativo e a cibercultur@ nos processos de mobilização comunitária". I Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes.
- Ribeiro, F. (2014). "Recuperar o espírito das piratas: reflexões sobre rádios comunitárias em Portugal, do vazio legal a uma proposta concreta" in Reis, A.; Ribeiro, F.; Portela, P. (eds.) (2014). *Das Piratas à Internet: 25 anos de Rádios Locais*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho.
- Silva, A., Coelho, C., Cabedo, F., Sousa, M. & Bonixe, L. (2013). "Os novos públicos da rádio – relato de um projeto de uma webradio para surdos", *Revista Aprender*, 34: 105-111.

5 A este propósito, podem ser consideradas outras opções, como o Caster FM ou o Fluvius (Ribeiro, 2014).

6 Acedido em: <http://www.infoplease.com/science/computers/social-media-timeline.html> 22-03-2015.

DIREÇÃO | EXECUTIVE EDITORS

Estrela Serrano (Universidade Nova de Lisboa, CIC.Digital - Pólo FCSH/NOVA, Portugal) estrela.serrano@sapo.pt
Francisco Rui Cádima (Universidade Nova de Lisboa, CIC.Digital - Pólo FCSH/NOVA, Portugal) frcadima@fcsch.unl.pt
Marisa Torres da Silva (Universidade Nova de Lisboa, CIC.Digital - Pólo FCSH/NOVA, Portugal) marisatorresilva@hotmail.com

CONSELHO EDITORIAL | ASSOCIATED EDITORS | CONSEJO EDITORIAL

ALBERTO PENA RODRIGUEZ (UNIVERSIDADE DE VIGO, ESPANHA) ALBERTO@UVIGO.ES
BARBIE ZELIZER (ANNENBERG SCHOOL OF COMMUNICATION, EUA) BZELIZER@ASC.UPENN.EDU
DANIEL DAYAN (CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, FRANÇA) DANIEL.DAYAN@EHESS.FR
DANIEL HALLIN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, EUA) DHALLIN@UCSD.EDU
EDUARDO MEDITSCH (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL) EMEDITSCH@UOL.COM.BR
ELIHU KATZ (UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, EUA/) EKATZ@ASC.UPENN.EDU
JENNY KITZINGER (BRUNEL UNIVERSITY, EUA) KITZINGERJ@CARDIFF.AC.UK
MICHAEL SCHUDSON (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, EUA) MS3035@COLUMBIA.EDU
PETER GOLDING (LOUGHBOUROUGH UNIVERSITY, REINO UNIDO) ARTS-CCPR@GLASGOW.AC.UK
SERGE TISSERON (UNIVERSITÉ DE PARIS VII, FRANÇA) SERGE.TISSERON@GMAIL.COM
TEUN VAN DIJK (UNIVERSITY VAN AMSTERDAM, HOLANDA) VANDIJK@DISCOURSES.ORG
THOMAS PATTERSON (UNIVERSITY OF HARVARD, EUA) THOMAS_PATTERSON@HARVARD.EDU

COMISSÃO DE REDAÇÃO | EDITORIAL COMMISSION

ANA CABRERA (IHC/FCSH/NOVA, PORTUGAL) CABRERA.ANACABRERA@GMAIL.COM
ANA JORGE (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, PORTUGAL) ANAJORGE@FCH.LISBOA.UCP.PT
ANABELA SOUSA LOPES (ESCOLA SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, ICNOVA, PORTUGAL) LOPES.ANABELA@NETC.PT
ANTÓNIO GRANADO (UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) AGRANADO@FCSH.UNL.PT
CARLA BAPTISTA (UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) CARLAMARIABAPTISTA@GMAIL.COM
CARLA MARTINS (UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) CARLA.MARTINS@ERC.PT
CARLOS CAMPONEZ (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL) CARLOS.CAMPONEZ@FL.UC.PT
ISABEL FERIN (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) BARONE.FERIN@GMAIL.COM
FERNANDO CORREIA (UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, PORTUGAL) FERNANDO.ANTONIO.CORREIA@GMAIL.COM
JOÃO CARLOS CORREIA (UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, PORTUGAL) JCORREIA@UBI.PT
JOÃO PISSARRA ESTEVES (UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) JJ.ESTEVES@FCSH.UNL.PT
JORGE PEDRO SOUSA (UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) JORGEPEDEROSSOUSA@GMAIL.COM
LÍDIA MARÓPO (INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL, PORTUGAL) LIDIAMARPO@GMAIL.COM
MÁRIA JOÃO SILVEIRINHA (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) MJSILVEIRINHA@GMAIL.COM
HELDER BASTOS (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL) BASTOS.HELDER@GMAIL.COM
MÁRIA JOSÉ BRITES (UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, PORTUGAL) BRITESMARIJOSE@GMAIL.COM
NELSON TRAUQUINA (UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, PORTUGAL) NTRAQUINA@YAHOO.COM
RITA FIGUEIRAS (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, PORTUGAL) RITAFIGUEIRAS@FCH.LISBOA.UCP.PT
ROGÉRIO SANTOS (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, PORTUGAL) ROGERIO.SANTOS@NETCABO.PT

ARBITRAGEM CIENTÍFICA DESTA NÚMERO | SCIENTIFIC REVIEW OF THIS NUMBER | ARBITRAJE CIENTÍFICO DE ESTE NÚMERO

PATRÍCIA CONTREIRAS (BGCT - CIC.DIGITAL - PÓLO FCSH/NOVA, PORTUGAL) PATRICIACONTREIRAS@FCSH.UNL.PT

ARTIGOS

LITERACIA(S) DIGITAL(AIS): DEFINIÇÕES, PERSPETIVAS
E DESAFIOS | Rita Santos, José Azevedo e Luís Pedro

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA:
INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E OPÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS | Paula Lopes

DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ESTUDO DA RELAÇÃO
DAS CRIANÇAS COM AS NOTÍCIAS: O RECURSO
A METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA DINAMIZAÇÃO
DE GRUPOS DE FOCO | Patrícia Silveira

REDES SOCIAIS: PERCEÇÕES DE APRENDIZAGEM EM
AMBIENTE FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL POR PARTE
DE JOVENS, SEUS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
E SEUS PROFESSORES | Vítor Tomé

O RÁDIO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LINGUAGEM RADIOFÔNICA
NO ESTUDO DAS ARTES | Roseane Andrelo e Lígia Carvalho de Almeida

RUBRICAS HUMORÍSTICAS DAS RÁDIOS PORTUGUESAS COM
DESCONSTRUÇÃO DA ACTUALIDADE | Luís Pereira e Fábio Ribeiro

RECENSÃO DE GRIZZLE, A., MOORE, P., DEZUANNI, M., ASTHANA, S., WILSON,
C., BANDA, F., ONUMAH, C. (2013). MEDIA AND INFORMATION LITERACY: POLICY &
STRATEGY GUIDELINES, DE UNESCO: PARIS | Clárisse Pessôa

RECENSÃO DE LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M., EDS. (2013).
A NEW LITERACIES READER – EDUCATIONAL PERSPECTIVES.
NOVA IORQUE: PETER LANG | Mariana Guerreiro

RECENSÃO DE LEE, E. (2005). HOW INTERNET RADIO CAN
CHANGE THE WORLD: AN ACTIVIST'S HANDBOOK.
NOVA IORQUE: IUNIVERSE, INC | Fábio Ribeiro



Revista do Centro de Investigação
Media e Jornalismo

Media & Jornalismo

