

YEARBOOK 2014
PORTUGUESE/SPANISH EDITION

AGENTES E VOZES

UM PANORAMA DA
MÍDIA-EDUCAÇÃO NO
BRASIL, PORTUGAL E
ESPANHA

Ed. Ilana Eleá

The International Clearinghouse on
CHILDREN, YOUTH & MEDIA
at NORDICOM, University of Gothenburg

The International Clearinghouse on Children, Youth and Media

A UNESCO INITIATIVE 1997

In 1997, the Nordic Information Centre for Media and Communication Research (Nordicom), University of Gothenburg, Sweden, began establishment of the International Clearinghouse on Children, Youth and Media. The overall point of departure for the Clearinghouse's efforts with respect to children, youth and media is the UN Convention on the Rights of the Child.

The aim of the Clearinghouse is to increase awareness and knowledge about children, youth and media, thereby providing a basis for relevant policy-making, contributing to a constructive public debate, and enhancing children's and young people's media literacy and media competence. Moreover, it is hoped that the Clearinghouse's work will stimulate further research on children, youth and media.

The International Clearinghouse on Children, Youth and Media informs various groups of users – researchers, policy-makers, media professionals, voluntary organisations, teachers, students and interested individuals – about

- research on children, young people and media, with special attention to media violence,
- research and practices regarding media education and children's/young people's participation in the media, and
- measures, activities and research concerning children's and young people's media environment.

Fundamental to the work of the Clearinghouse is the creation of a global *network*. The Clearinghouse publishes a *yearbook* and *reports*. Several *bibliographies* and a worldwide *register of organisations* concerned with children and media have been compiled. This and other information is available on the Clearinghouse's *web site*:

www.nordicom.gu.se/clearinghouse

The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, at

Nordicom
University of Gothenburg
Box 713
SE 405 30 GÖTEBORG, Sweden
Web site:
www.nordicom.gu.se/clearinghouse

DIRECTOR: Ulla Carlsson

SCIENTIFIC CO-ORDINATOR:

Ilana Eleá
Tel: +46 706 00 1788
Fax: +46 31 786 46 55
ilana.elea@nordicom.gu.se

INFORMATION CO-ORDINATOR:

Catharina Bucht
Tel: +46 31 786 49 53
Fax: +46 31 786 46 55
catharina.bucht@nordicom.gu.se

THE CLEARINGHOUSE IS LOCATED AT NORDICOM

Nordicom is an organ of co-operation between the Nordic countries – Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. The overriding goal and purpose is to make the media and communication efforts undertaken in the Nordic countries known, both throughout and far beyond our part of the world.

Nordicom uses a variety of channels – newsletters, journals, books, databases – to reach researchers, students, decisionmakers, media practitioners, journalists, teachers and interested members of the general public.

Nordicom works to establish and strengthen links between the Nordic research community and colleagues in all parts of the world, both by means of unilateral flows and by linking individual researchers, research groups and institutions.

Nordicom also documents media trends in the Nordic countries. The joint Nordic information addresses users in Europe and further afield. The production of comparative media statistics forms the core of this service.

Nordicom is funded by the Nordic Council of Ministers.

AGENTES E VOZES

YEARBOOK 2014
PORTUGUESE/SPANISH EDITION

AGENTES E VOZES

UM PANORAMA DA
MÍDIA-EDUCAÇÃO NO
BRASIL, PORTUGAL E
ESPANHA

Ed. Ilana Eleá

The International Clearinghouse on
CHILDREN, YOUTH & MEDIA
at NORDICOM, University of Gothenburg

Yearbook 2014
Portuguese/Spanish Edition

Agentes e Vozes

Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha

Editor: Ilana Eleá

© Editorial matters and selections, the editor; articles, individual contributors

ISSN 1651-6028
ISBN 978-91-86523-90-9

Published by:
The International Clearinghouse on Children, Youth and Media
Series editor: Ulla Carlsson

Nordicom
University of Gothenburg
Box 713
SE 405 30 Göteborg
Sweden

Cover by: Karin Persson

Printed by: Taberg Media Group AB, Taberg, Sweden, 2014



Índice

<i>Ilana Eleá</i>	
Introdução	9

BRASIL

I. Crianças, jovens e mídia

<i>Gilka Girardello</i>	
Crianças fazendo mídia na escola. Desafios da autoria e da participação	21
<i>Rosalia Duarte, Rita Migliora & Maria Cristina Carvalho</i>	
Narrativas e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais	29
<i>Rita Marisa Ribes Pereira & Nélia Mara Rezende Macedo</i>	
Pesquisa com crianças na cibercultura. Desafios éticos, teóricos e metodológicos	39

II. Mídia-educação: Políticas públicas, propostas curriculares e formação de professores

<i>Monica Fantin</i>	
Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil	49
<i>Alexandra Bujokas de Siqueira</i>	
Mídia-educação na formação de professores. A experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro a partir da proposta da UNESCO	59

III. Panorama de práticas no Brasil

<i>Lyana Thédiga de Miranda</i>	
Mídias, reflexão e ação. Um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira	71
<i>Leunice Martins de Oliveira</i>	
Mídias na educação. Fortalecimento de identidades e de direitos	79
<i>Adriana Fresquet</i>	
Escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro	87

Joana Brandão
Inclusão digital indígena. Ação através da informação 95

Magda Pischetola
Aprendizagem colaborativa. Desafios e estratégias para a inclusão digital 103

PORTUGAL

IV. Crianças, jovens e mídia

Cristina Ponte & Karita Gonçalves
De costas voltadas? Escola e práticas de crianças (9-12 anos) com meios digitais 113

Conceição Costa
Marcas, literacia mediática e pré-adolescentes 121

Sara Pereira
A internet na vida das gerações mais novas. Um estudo com adolescentes portugueses 135

V. Mídia-educação: Políticas públicas, propostas curriculares e formação de professores

Vítor Reia-Baptista
"Easy Pieces" de literacia fílmica. Alguns casos europeus 147

Manuel Pinto
O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática 157

VI. Panorama de práticas em Portugal

Ana Jorge, Luís Pereira & Conceição Costa
Práticas de educação para os media em Portugal. Uma visão panorâmica 167

Vítor Tomé
Produção de jornais escolares em escolas portuguesas. Quando o jornal impresso é mais querido que o digital 173

Maria José Brites, Ana Jorge & Sílvio Correia Santos
RadioActive. Um projeto europeu de rádio online 181

Daniel Meirinho
Olhares em foco. Um projeto de fotografia participativa para o desenvolvimento social de jovens no Brasil e em Portugal 187

Simone Petrella

Educação para os media e comunicação intergeracional.

Prática inclusiva para crianças e idosos

197

ESPAÑA

VII. Niños, jóvenes y medios de comunicación

Ana I. Bernal Triviño & Josep Lobera Serrano

You have *new connections*. Usos de las redes sociales en la infancia y juventud en España

207

Jordi Sánchez-Navarro, Daniel Aranda Juárez & Silvia Martínez Martínez

El juego digital e internet como ecosistema lúdico. Jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes

219

M^a Amor Pérez-Rodríguez & Paloma Contreras-Pulido

La competencia mediática en la Educación Primaria y Secundaria en España

229

VIII. Educación en medios: políticas públicas, propuestas curriculares y formación de profesores

J. Ignacio Aguaded & Águeda Delgado

Políticas europeas para la educación y competencia mediáticas

237

José Manuel Pérez Tornero & Mireia Pi

La educación en medios en una España en crisis

247

IX. Panorama de prácticas en España

Rosa García-Ruiz & Vicent Gozálviz Pérez

La Educación mediática en España. Breve panorámica y propuestas de buenas prácticas

259

Joan Ferrés Prats, Maria-José Masanet & Saúl Blanco

La Educación mediática como carencia

265

Irene Melgarejo-Moreno & María M Rodríguez-Rosell

Alfabetización mediática. La radio en la Educación Infantil y Primaria

273

Alejandro Buitrago Alonso, Eva Navarro Martínez & Agustín García Matilla

Comunicación, educación y sociedad. Una experiencia pionera de Educación mediática en la universidad Española

279

Autores

289

Introdução

Ilana Eleá

A antologia *Agentes e Vozes: um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* oferece visibilidade para resultados de pesquisa e de experiências sobre estratégias e desafios para o fortalecimento da Mídia-Educação que cada país tem vivido em seus respectivos contextos.

Para facilitar a difusão da informação e a parceria entre países, destacamos a relevância do fato desta ser a primeira vez em que a The International Clearinghouse on Children, Youth and Media organiza uma publicação na língua nativa dos autores, português e espanhol – idiomas oficiais de mais de 30 países situados na América Latina, África e Europa.

Com contextos culturais, econômicos e educacionais distintos, Brasil, Portugal e Espanha têm em comum interessantes aspectos na área em que se inscreve esta antologia. A importância de se usar, analisar e produzir mídia com uma perspectiva educacional tem sido bandeira levantada principalmente por movimentos sociais desde os períodos ditatoriais nos três países, com notória efervescência de ações voltadas para a liberdade de expressão, protagonismo infanto-juvenil e exercício da cidadania. As obras de Paulo Freire e Célestin Freinet são citadas como recorrentes fonte de inspiração.

Desde os anos 60 que Europa, Estados Unidos e Canadá são listados como pioneiros na área de convergência entre educação e mídia. A primeira declaração oficial pela Mídia-Educação foi assinada pela UNESCO em 1982, em Grünwald, na Alemanha ocidental. Desde então, paralelamente ao desenvolvimento norte-americano, o cenário europeu tem sido privilegiado com uma maior sistematização teórico-prática do campo, experimentos curriculares, investimentos em pesquisas, publicações e abertura de associações nacionais, sobretudo na França e Inglaterra.

No Brasil, embora se faça “Mídia-Educação” muito antes de se nomear desta forma, pode-se dizer que foi especialmente a partir dos anos 2000, com a IV

Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, apoiada pela UNESCO, sendo realizada no Rio de Janeiro, que a demanda pela aproximação entre pesquisadores, mídia-educadores, produtores e professores no campo da Mídia-Educação ganhou novos ecos e maior amplitude. Os trabalhos de David Buckingham e o intercâmbio formativo e desenvolvimento de pesquisas conjuntas com Pier Cesare Rivoltella, da Universidade Católica de Milão, tiveram papel de destaque no diálogo entre universidades europeias e brasileiras. O capítulo de Monica Fantin se dedica a tais interseções.

Como é possível sublinhar a partir da leitura deste livro, investimentos isolados pela “inclusão digital” nas escolas tem sido um eixo genérico compartilhado por gestores de políticas públicas no Brasil, Portugal e Espanha. Pesquisadores sinalizam certa confusão na forma como a “inclusão digital” tem sido planejada e implementada. De acordo com esforços reunidos internacionalmente para a promoção da Mídia-Educação (Declaração de Grünwald, 1892; Conferência de Viena 1999; Agenda de Paris, 2007 e Declaração de Paris, 2014), o foco na adoção de uso fortemente instrumental das mídias na escola ficaria aquém das expectativas para a esperada formação de crianças e jovens contemporâneos.

Afinal, não há “inclusão digital” desconectada de um projeto político compreensivo que invista essencialmente na formação de professores (e de jornalistas, profissionais de mídia, bibliotecários). Um projeto que permita arejar os currículos escolares, garantindo espaço para a Mídia-Educação fluir. Nem tampouco há evidências que indiquem a escolha isolada por dotar escolas com computadores, *tablets* e Internet como sendo apropriada, principalmente se a análise crítica e produção criativa e colaborativa por crianças e jovens com o uso dessas mídias não estiverem previstas.

Bússula conceitual

A UNESCO – instituição responsável pela oficialização e divulgação do termo Mídia-Educação a nível global (*Media Education*, em inglês) desde a década de 1970, propôs uma mudança em 2011. Devido aos avanços tecnológicos nas telecomunicações e intensa proliferação de informações sendo criadas, acessadas e compartilhadas diariamente por crianças e jovens, o desafio de buscar, selecionar e avaliar a relevância e confiabilidade das mesmas torna-se premissa para sintonizar as demandas da sociedade contemporânea. O conceito atual proposto pela UNESCO passa a ser *Media and Information Literacy* (Alfabetização Mediática e Informacional).

Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente

junto às mídias com vistas à autoexpressão. A Matriz Curricular da UNESCO para formação de professores incorpora ambas as ideias. (UNESCO, 2013, p.18).

O documento é atual e merece uma leitura cuidadosa. O novo termo não é apenas retórico – um pacote para ser facilmente promovido e compartilhado, mas uma consequência da necessidade de atualizar abordagens pedagógicas. Mídia e Informação são indissociáveis objetos de estudo, plataformas para análise do mundo, esferas de participação, letramento e cidadania.

Por ora, ainda que os autores da presente coletânea utilizem diferentes terminologias como Mídia-Educação, Educação para os média, Literacia mediática, Competência mediática, Educomunicação e *Media Literacy*, o interesse geral parece ser comum e há, portanto, mais convergências do que divergências nesse campo hoje.

Talvez o leitor se pergunte: mas dentre tantos termos utilizados no Brasil, Portugal e Espanha para definir o que seria “educar com”, “educar para” e “educar através” da mídia (Rivoltella, 2001), por que a antologia prioriza o conceito de Mídia-Educação e não outro? A hipotética pergunta se inscreve na curiosidade e talvez espanto dos que encontram uma série de conceitos e traduções, à primeira vista, bastante similares, para ideias também, à primeira vista, comuns. Não é de estranhar, entretanto, que essa multiplicidade tenda a deixar início de conversa (ou introdução de livro) carecer de um minuto para esclarecimento.

Uma anotação de fronteira feita por David Buckingham (2003) continua atual e serve de bússula nesse emaranhado conceitual: enquanto *Media Literacy*, *Media and Information Literacy* e respectivas traduções podem ser entendidos como o letramento esperado para a contemporaneidade, ou seja, conhecimentos e competências a serem construídos, a *Media Education* se refere ao fundamental processo de ensino-aprendizagem para o alcance de tal letramento. Na ausência de um termo definitivo que possa ser traduzido do inglês para português e espanhol, empregamos aqui o conceito de Mídia-Educação, esperando que o leitor esteja cômico de suas implícitas nuances.

Parcerias inspiradoras

Este livro celebra e procura intensificar a já crescente troca entre pesquisadores, seja na participação em eventos e congressos, ou em projetos de pesquisa integrados e no apoio à escrita de Cartas e Declarações pela Mídia-Educação. No Brasil, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro tem sido parceira da UNESCO, traduzindo seu novo currículo para *formação de professores* – e integrando-o nos cursos de licenciatura.

Em relação à formação de profissionais de *comunicação social*, o núcleo coordenado por Ismar Soares, no Brasil, possui reconhecimento pelo enfoque e projetos em Educomunicação –campo que inspira a abertura de cursos de

licenciatura para estudantes da ECA-USP e UFCG. Na PUC-Rio, o recém-lançado curso de *graduação* em Produção e gestão de mídias em educação, coordenado por Rosalia Duarte, recebe destaque por sua estrutura considerada pioneira.

No Brasil, em setembro de 2014, foi lançado no I Simpósio Internacional de Literacia Midiática o projeto interinstitucional *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos*, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com universidades brasileiras e a Universidade de Huelva, na Espanha. Com sede nesta mesma universidade, o Grupo e Revista Comunicar são referências que gozam de popularidade. A rede interuniversitária euroamericana de investigação (ALFAMED), coordenado por Ignacio Aguaded, investiga as competências mediáticas para a cidadania na Espanha, Portugal, Itália, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Venezuela, Bolívia, México e Brasil.

O Gabinete de Comunicação e Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, cujo mestrado em comunicação e educação celebrou recentemente o 20º aniversário, tem marcado muita da investigação feita no âmbito da União Europeia, principalmente através da ativa coordenação de José Manuel Pérez Tornero. Os projetos European Media Literacy Observatory e EMEDUS merecem sinalização especial.

No âmbito acadêmico, Portugal e Brasil cooperam continuamente na área de Mídia-Educação, com grande fluxo no intercâmbio de estudantes para cursos de doutoramento. Em seu artigo na seção portuguesa, Manuel Pinto narra a singularidade e caráter autônomo do Grupo Informal sobre Literacia para os Media (GILM). Em campo desde 2009, a organização é responsável por uma série de parcerias e iniciativas atrativas, como o evento anual “7 dias com os media”. Fechando a seção portuguesa, o estudo de Simone Petrella prima por uma tessitura de diálogos intergeracionais (as gerações das crianças e dos seus avós) entrelaçada por saberes e fazeres mídia-educativos, como relevante exemplo de inclusão social.

Adriana Fresquet, na seção brasileira, também toca o tema da inclusão, ao convidar crianças hospitalizadas, cegas e surdas para compor oficinas de cinema. Combinar a produção de mídia *por* crianças e jovens com demandas por qualidade na produção de mídia *para* todas as crianças e jovens, se torna chave preciosa e inevitável para a garantia de expressão da cidadania e inclusão. Inclusão que reflita a dignidade de cada criança e adulto em sua singularidade, que celebre e valorize todos os tipos de diversidade, que seja livre de esterótipos e que nutra e reflita aspectos positivos de culturas locais e tradições (Kolucki & Lemish, 2011).

Além disso, pesquisadores do Brasil, Portugal e Espanha tem trocado experiências e se beneficiado mutuamente através de um programa de cooperação internacional promovida pela London School of Economics (LSE). Através do projeto EU Kids Online, foi criada uma agenda comum de investigações sobre modos de uso de internet entre crianças e jovens e, em especial, sobre riscos e

oportunidades experimentados por estes na navegação online. O projeto conta hoje com uma rede de 150 pesquisadores europeus, em 33 países que, a partir de 2012, passou a ser integrada também pelo Brasil (por iniciativa do CETIC.br, ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil). Nesta antologia, Cristina Ponte, que coordenada a equipe de pesquisa do EU Kids Online de Portugal, tece interessante avaliação sobre o projeto *E-escolinhas*, iniciativa pública no país.

Em *Agentes e Vozes*, autores comentam de que medida o impacto dos resultados sobre usos de mídias pode influenciar o sentimento de convite pela Mídia-Educação para dentro das casas, escolas, universidades, cursos de formação de professores e de jornalistas, para movimentos sociais, para o modo como se faz pesquisa com crianças na cibercultura e para enfim, suprir as necessidades da sociedade altamente mediatizada em que vivemos. Além disso, a antologia traz relatos de experiência entusiasmados sobre formas alternativas de se trabalhar em sala de aula, na formação de professores e de profissionais de publicidade ou em projetos sociais tendo a mídia como eixo.

É importante ressaltar que mapeamentos detalhados sobre o perfil da Mídia-Educação ainda não foram realizados no Brasil, oportunidade que Portugal e Espanha tiveram via empenho da União Europeia e Aliança das Civilizações. Distintos programas e pesquisas de grande porte vindo sendo realizados na Europa, como *Tendências e abordagens atuais da literacia mediática* (2007), *Estudo sobre critérios de avaliação para níveis de literacia mediática* (2009), *Film Literacy* (2012). Nesse livro, os artigos de Aguaded & Delgado (Espanha) e Reia-Baptista (Portugal) comentam tais iniciativas, que esperamos impulsionarem novas e contínuas possibilidades de parceria que incluam, daqui para frente, o Brasil e demais países da América Latina.

O livro em sua estrutura

A coletânea traz 28 artigos distribuídos em três partes, comuns à produção dos três países. Na *Parte I*, “Crianças, jovens e mídia” são apresentados resultados de pesquisa sobre crianças e jovens partir do seguinte horizonte: práticas culturais mediadas pela convergência de mídias, novos letramentos e educação. De que modo a imersão cotidiana de meninos e meninas na cultura da mídias digitais, que se caracteriza por uso convergente e interativo de mídias e criação de conteúdos tem desafiado os processos e conteúdos das propostas curriculares nas escolas?

Na *Parte II*, “Mídia-Educação: políticas públicas, propostas curriculares e formação de professores”, o foco foi colocado nas formas através das quais governos e autoridades institucionais tem atuado em relação a investimentos em Mídia-Educação, projetos, parcerias entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano das redes de ensino e formação em serviço de professores.

A *Parte III* oferece um “Panorama de práticas”: projetos desenvolvidos por diferentes atores sociais, contextos e públicos. Projetos de educação formal e não formal que somem esforços para valorizar, entre crianças e jovens: o acesso, uso ético e desenvolvimento de habilidades analíticas sobre as tecnologias da informação; o estudo e avaliação das mídias e seu impacto no discurso democrático, dinamização pedagógica e participação social; a produção criativa de conteúdos em ambientes participativos.

O livro traz ingredientes especiais e celebra a diversidade, o que não exclui a impreterível necessidade de enfatizar que o seu propósito não foi procurar a exaustividade ou sequer a representatividade. Na leitura dessa antologia, o leitor encontrará diversidade não apenas contextual, mas de abordagens metodológicas (pesquisas quantitativas e qualitativas, ensaios filosóficos, relatos de experiência) diversidade de atores sociais envolvidos (crianças pequenas, jovens, professores e publicitários em formação, indígenas, afrodescendentes, relações intergeracionais, movimentos sociais) e diversidade no suporte e linguagens de mídia (fotografia, jornal impresso e online, rádio, cinema, games, computador, internet e publicidade).

Para que o leitor tenha mapa nesse mar, definimos que o artigo de abertura de cada país na seção “panorâmica de práticas” comentasse (no Brasil, Lyana de Andrade; em Portugal, Ana Jorge, Luís Pereira e Conceição Costa e na Espanha, Rosa García-Ruiz e Vicent Pérez) em linhas gerais, como a Mídia-Educação tem recebido forma nas diferentes iniciativas implementadas.

Agradecimento e convite

Retoco as palavras finais dessa introdução com um aceno de agradecimento. Uma notável honra ter assumido em fevereiro de 2014 a coordenação científica da The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, inaugurando com *Agentes e Vozes* a primeira publicação como editora. Gostaria de agradecer a confiança de Ulla Carlsson, pesquisadora brilhante à frente da direção da Nordicom por tantos anos. Também agradeço a Catharina Bucht pelo excelente apoio nessa estreia. A cada um dos autores deste livro, não poderia deixar de expressar, *muchas gracias*.

A *Media and Information Literacy* (MIL) é uma das áreas mais cruciais para os tempos atuais. Alton Grizzle reforça e complementa: “MIL para todos é necessário para alcançar diálogo intercultural e cidadania global. MIL para todos é possível. Não é tão caro quanto parece. Não há preço para o letramento. O desafio é continuar pressionando até que a mudança esperada seja alcançada.”

Esperamos que este livro tenha longo alcance entre pesquisadores, professores, licenciandos, pós-graduandos, agentes sociais e formuladores e gestores. Há iniciativas importantes descritas nesse livro e inúmeras outras acontecendo pelo

mundo afora. Narrativas, laços, elos, redes, conexões são precisos. Conecte-se, envolva-se. Selecionamos recortes de agentes e vozes elogiáveis, com potencial de subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a inserção e uso de mídias na educação, formal e informal. Este Yearbook 2014 agrega iniciativas e as coloca em diálogo, pretendendo ser ele próprio um *abre-alas* inspirador, um convite a escuta de muitas vozes e formação de novas redes.

Aproveito para semear um convite. Caso ainda não seja membro da The International Clearinghouse network¹, visite nossa página online e cadastre-se. Será um prazer sermos informados sobre o que está acontecendo e sendo publicado, na sua parte do mundo, relativo às pesquisas com crianças, jovens e mídia e para a promoção da Mídia-Educação. Bem-vindos!

Nota

1. <http://www.nordicom.gu.se/en//clearinghouse/clearinghouse-network>

Referências

- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Grizzle, A. (2014). MIL, Intercultural dialogue and global citizenship. In S.H. Culver & P. Kerr (Eds.), *Global citizenship in a digital world*, (MILID Yearbook 2014) (pp.17-26). University of Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom.
- Kolucki, B., & Lemish, D. (2011). *Communicating with children: principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal*. New York: UNICEF. [http://www.unicef.org/cbsc/files/CwC_Web\(2\).pdf](http://www.unicef.org/cbsc/files/CwC_Web(2).pdf)
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2013). *Alfabetização mediática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: UNESCO; UFTM.

BRASIL

I. Crianças, jovens e mídia

Crianças fazendo mídia na escola

Desafios da autoria e da participação

Gilka Girardello

Começo lembrando um filme brasileiro sobre o poder das crianças que se expressam pelas mídias dentro da escola: *“O fim do recreio”* (2011)¹. Nesse curta-metragem de ficção, um político conservador propõe acabar com o recreio nas escolas, dizendo que brincar é perda de tempo. Dois meninos, indignados com a ideia, encontram uma velha filmadora abandonada no depósito da escola, e gravam a alegria das brincadeiras no pátio e depoimentos das crianças defendendo o recreio. A direção da escola descobre a apropriação não autorizada da filmadora, e os meninos quase são punidos, mas a eloquência das cenas gravadas acaba fazendo os professores mudarem de ideia: o vídeo feito pelas crianças circula nacionalmente, e o caso termina com a derrota da estapafúrdia proposta do político. O filme foi premiado pelos júris infantis de festivais brasileiros, indicando que muitas crianças se sentiram representadas pela defesa que a obra faz do direito das crianças de usarem as mídias para sua expressão ética, estética e política.

O papel das crianças como produtoras de textos midiáticos é evidentemente central para compreender a infância contemporânea. A intensidade com que elas se entregam à criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, *memes* e outros gêneros textuais usando as máquinas digitais é hoje um dado corriqueiro, inclusive no cotidiano de amplos setores da sociedade brasileira. O cenário traz novos desafios aos educadores que se preocupam em garantir a autoria e a participação das crianças nas escolas. Este artigo discute alguns deles, inspirado por experiências brasileiras recentes, e em ideias de autores que têm ajudado a pensar no assunto em nosso país.

A importância da participação das crianças é um tema presente no debate acadêmico no Brasil, desde as pesquisas com grupos infantis feitas por Florestan Fernandes nos anos 1940 (Fernandes, 2004), até os chamados Novos Estudos

da Infância contemporâneos, particularmente a Sociologia da Infância. O papel da ação cultural e da prática social na educação defendido na obra de Paulo Freire a partir dos anos 1960, e sua ideia de que a alfabetização não se reduz à leitura, exigindo também *um dizer e um fazer* sobre o mundo (Freire, 1967; 1975), seguem reverberando nos discursos e práticas culturais, ainda que nem sempre de forma explícita. A partir da Constituição de 1988, que marcou o fim do ciclo ditatorial, os principais documentos de política educativa passaram a incluir a ideia de que a participação infantil é necessária a uma educação cidadã.

Essas ideias impulsionaram um grande número de projetos valiosos em escolas e comunidades de todo o país, embora em muitos contextos ainda não tenham conseguido sair do papel e gerar ações educativas sensíveis à potência da infância. Na escola, um dos principais limites à plena participação das crianças, identificado por Quinteiro (2000), é o fato de elas muitas vezes terem sua condição de crianças – ativas e criadoras – sufocada por sua condição de alunos, destinatários de um ensino.

Quanto à participação das crianças na produção de mídias na escola, entre as principais inspirações teóricas no Brasil estão, além da epistemologia de Paulo Freire, a proposta de oficinas de comunicação e expressão gráfica da obra de Celestin Freinet (Freinet, 1974) e também a pedagogia da comunicação de Francisco Gutierrez (Gutierrez, 1978), que deixaram sementes a partir dos anos 1970 no Brasil. Mais tarde, articularam-se ao debate educativo no país as contribuições dos estudos culturais, inclusive em sua vertente latinoamericana, e da mídia-educação europeia, fortalecendo a importância da prática criadora das crianças aliada à leitura crítica dos meios. Como sintetiza Isabel Orofino, “se for para termos a escola equipada com as novas tecnologias de informação, que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o mercado de trabalho” (Orofino, 2005, pp. 124-125). Como resultado desse caldo teórico-político-epistemológico e também do maior acesso às tecnologias, os últimos 20 anos assistiram a uma intensa proliferação de projetos em escolas e comunidades, assim como de pesquisas acadêmicas voltadas à ação das crianças na produção de textos em diferentes mídias e linguagens. É um momento propício para esforços de balanço.

A autoria é uma questão-chave nas teorias culturais contemporâneas, que desde meados do século XX se interrogam radicalmente sobre o que é um autor, e sobre o papel autoral do leitor/receptor. A pulverização semiótica e a diluição das fronteiras entre produção e recepção que marcam a cultura digital aguçaram o problema, colocando na ordem do dia o caráter político de temas como os direitos autorais e a dinâmica criativa das mixagens, com intensas e polêmicas repercussões na educação. O dialogismo bakhtiniano nos ajuda a entender a *autoria* como uma prática de construção textual em diálogo com o mundo, na qual o sujeito se responsabiliza por seus pensamentos, sentimentos

e ações: “a atividade arquitetônica da autoria, que é a construção de um texto, é paralela à atividade da existência humana, que é a construção de um eu” (Clark e Holquist, 1984, p.64). Ao lado dessa dimensão crítica e reflexiva da autoria narrativa, considera-se também o valor de sua dimensão poética – no sentido mesmo de criação inventiva presente no termo *poiesis*.

Quando se pensa na promoção da autoria no caso das crianças, torna-se indispensável uma *concepção lúdica de autoria*, muito evidente nos trabalhos mais interessantes de criação midiática nas escolas. Outro aspecto da autoria, relevante em contextos de desigualdade social e diversidade cultural como são as escolas brasileiras, é sua relação com a memória, a identidade e os saberes locais dos diferentes grupos. Nesses casos, é vital a interação entre criação individual, apropriação cultural e compartilhamento social, pois a autoria está muito ligada ao compartilhamento das histórias e ao seu poder de criação de comunidades na sala de aula, em projetos em que as diferenças sociais e culturais não se confundem com preconceitos. A cultura digital favorece também uma *concepção colaborativa de autoria*, em que a entrega da criança a uma parte de um processo coletivo democrático – sugerindo ideias para o roteiro, tirando uma foto, modelando um bonequinho para animação – é tão ou mais importante para ela quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final.

A importância da produção infantil através das mídias é defendida por documentos e projetos educativos em todo o país. No âmbito federal, por exemplo, a participação dos estudantes na produção de jornais e rádios escolares, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo é prevista pelo maior programa do Ministério da Educação voltado às escolas em situação de vulnerabilidade social e educativa². Um exemplo representativo da produção de rádio e vídeo por crianças e jovens nas escolas públicas são os projetos realizados a partir de 2001 na rede de ensino da cidade de São Paulo, a partir do referencial de educomunicação desenvolvido na Universidade de São Paulo, buscando “a promoção do protagonismo infanto-juvenil através da produção audiovisual” e “a produção democrática da comunicação no espaço escolar.”³ E diversas pesquisas em mídia-educação reafirmam a importância de que “as experiências no campo da ciência, da arte, da cultura e da comunicação [possam] se construir como possibilidades de autorias” (Fantin, 2012, p.63)

Nesse cenário, destaco alguns dos desafios à promoção da autoria e da plena participação das crianças em seu uso das mídias na escola. Trago-os aqui como contribuições para um diálogo e não, certamente, como indicações prescritivas.

1) *Como garantir a autoria das crianças e ao mesmo tempo qualificar o projeto técnico, e esteticamente?*

Muitos professores receiam deixar decisões a cargo das crianças, por avaliarem que o produto final não terá a qualidade estética desejada. Assim, muitas vezes

a “participação” das crianças acaba se resumindo ao cumprimento de instruções e à execução meramente operacional de etapas pontuais dos processos. O debate sobre aquilo que é mais importante – a qualidade do processo ou a do produto – é antigo na educação, e particularmente na arte-educação. No que se refere ao trabalho pedagógico com mídias, parece sem sentido tentar dissociar essas duas dimensões: a qualidade do produto reflete também a qualidade do processo (seu caráter desafiador e democrático, a intensidade do envolvimento estético das crianças, etc.) e vice-versa.

Mesmo quando se trabalha com crianças bem pequenas é possível encontrar formas de validar o olhar delas e ao mesmo tempo realizar as mediações técnicas e estéticas necessárias para que esse olhar possa ser traduzido para a linguagem escolhida. Um exemplo é a estratégia da *câmera partilhada*, que a antropóloga Rita Oenning da Silva utilizou na produção de vídeos com crianças em uma creche do Rio de Janeiro. Ela descreve assim um desses momentos:

Filmávamos naquele dia as atividades no parquinho. Quatro crianças acompanhavam a filmagem constantemente, ajudando a guiar a câmera. Quando nos afastamos do grupo pois já filmáramos bastante, (...) [uma menina de 4 anos] aproximou-se da câmera e, brincando, colocou o olho muito próximo da lente da câmera. Observando sua imagem no *ledscreen* que no momento estava virado para ela, disse: “Que olhos grandes você tem...” e depois, mudando o tom da voz, responde: “É pra te olhar melhor...”. (Silva, 2013, p.5)

A seguir, a menina narrou uma versão muito própria de *Chapeuzinho Vermelho*, em que a autoria está presente tanto na sua performance oral e gestual, quanto no jogo técnico que ela estabelece com a câmera. A criança é agente do enquadramento, empunha o microfone e é também criadora da história narrada e de toda a cena expressiva que ficará gravada no vídeo. A intimidade da relação com a adulta e a proximidade física afetiva entre ambas, que mexem nos equipamentos em delicada dança a quatro mãos, fica evidente quando se assiste ao vídeo.⁴

Interações de cumplicidade, jogo e parceria entre os educadores e as crianças são vitais para o pleno exercício da autoria infantil. Essa foi uma reivindicação das próprias crianças na sessão de encerramento da IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada em 2004 no Rio e que foi um marco para o campo de estudos em nosso país. A menina Marisha Shakil, de Kuala Luampur, de 15 anos, em nome do fórum de crianças e jovens do evento, disse ao microfone:

“Nós, os jovens do mundo, temos uma voz. Por favor, adultos, nos dêem o direito de usar essa voz. Sabemos que ainda precisamos que vocês nos guiem. Se vocês derem um papel a uma criança, ela fará um lindo desenho. Com a ajuda de vocês, esse desenho se transformará em algo ainda mais rico. Mas, por favor: trabalhem conosco, não para nós”. (Girardello, 2004)

No jogo cúmplice entre adultos e crianças que se estabelece num processo criador sensível, quando é o adulto quem está por trás da lente o desafio é olhar *com* as crianças, não só *para* elas. É o que percebe, por exemplo, na qualidade poética do trabalho de câmera do premiado filme *Sementes do Nosso Quintal* (direção de Fernanda Heinz Figueiredo, 2013), realizado entre as crianças de uma creche paulistana, e do curta *Disque-Quilombola* (direção de David Reeks, 2012), filmado com crianças quilombola no Espírito Santo. Este é um documentário em que crianças de duas comunidades distantes, pertencentes à mesma minoria étnica, conversam entre si por meio da brincadeira de telefone-sem-fio. O diretor e a roteirista contam que o telefone de lata apareceria apenas em um momento do filme, mas a brincadeira “ganhou tamanha força entre as crianças, que ao final das gravações, quando vimos as imagens, percebemos que tínhamos nas mãos o filme dado pelas próprias crianças.”⁵ O tempo e o espaço garantidos à participação lúdica das crianças, sob o olhar atento e cúmplice do adulto, podem ser às vezes a chave da força expressiva do produto final.

2) *Como escolher e explorar os temas, equilibrando os interesses das crianças com as demandas curriculares?*

Este é outro equilíbrio delicado. Por um lado, a produção de vídeos e blogs pode tornar mais interessante a aproximação aos conteúdos curriculares, e isso é bom. Se, porém, a única oportunidade que as crianças têm de produzir mídia na escola é quando abordam os conteúdos das disciplinas num sentido estrito, corre-se o risco de cair num utilitarismo que empobrece o valor crítico e criativo das experiências, e portanto seu valor mídia-educativo.

Nas muitas dezenas de vídeos produzidos por crianças em escolas brasileiras que tive a oportunidade de examinar nos últimos cinco anos, particularmente como membro da equipe de curadores de filmes infantis da Programadora Brasil/ Ministério da Cultura, alguns temas são recorrentes: a ilustração de cantigas da tradição popular ou canções brasileiras contemporâneas; a memória da comunidade (perfis de moradores, depoimentos, narrativas); e temas curriculares transversais, como ambientalismo, *bullying*, consumismo, direitos das crianças e violência contra elas, questões de saúde, gênero, sexualidade, diversidade/diferença. Todos esses temas têm gerado projetos de grande força ética e estética, porém um desafio que o exame desse acervo sugere é o cuidado em evitar um certo “ventriloquismo”, que ocorre quando os roteiros e performances das crianças ecoam artificialmente os clichês da grande mídia feita pelos adultos. Um exemplo é o tom normativo ou paternalista de discursos publicitários ou pretensamente jornalísticos, que muitas vezes reverbera também nos projetos das crianças (“não polua o meio ambiente”, “vamos respeitar os animais!”). Uma autoria mais aberta à singularidade das vozes das crianças requer a ampliação dos seus repertórios e experiências culturais, bem

como a presença transversal da mídia-educação na escola, em diálogo especial com as artes e a literatura. É consenso entre os pesquisadores brasileiros da mídia-educação que a expressão das crianças por meio das linguagens midiáticas é necessária ao seu letramento cultural e à sua educação num sentido amplo, não podendo se limitar ao aprendizado técnico-instrumental em aulas de informática ou oficinas de tecnologia.

Ao mesmo tempo, sabemos que é importante evitar uma rejeição apriorística dos exercícios de reelaboração lúdica que as crianças fazem a partir das convenções culturais hegemônicas. A imitação, a paródia e as múltiplas possibilidades de releitura e mixagem dos temas e formatos que as crianças veem na TV, na internet, no cinema e no rádio podem também ser espaços de exploração expressiva. Como David Buckingham e colegas já observavam duas décadas atrás, “não se pode negligenciar a complexidade dos usos que os alunos fazem das formas dominantes, e as funções positivas que eles podem ter, inclusive ao permitir que eles ‘aprendam as linguagens’ das mídias” (Buckingham, Grahame & Sefton-Green, 1995, p.215).

3) Como integrar a participação infantil na mídia-educação escolar com a valorização das culturas populares?

Diversas pesquisas recentes no Brasil investigam como administrar as diferenças em habilidades e interesses entre as crianças, garantindo a participação de todas elas nos projetos. No campo da mídia-educação, um exemplo é a análise de Kreuch (2008) sobre a participação dos alunos na criação dos websites institucionais de escolas, observando que ela se limitava à execução de tarefas técnicas. As crianças sabiam criticar o conteúdo e os processos dos websites, mas tinham dificuldade em propor alternativas, o que a autora atribuiu à pouca experiência de participação que lhes era proporcionada na família e na escola.

Uma inspiração para lidar com esses desafios pode estar nos rituais e mecanismos da própria cultura popular em relação à participação e à transmissão. É o que vemos, por exemplo, na pesquisa de Gonçalves (2006) sobre a atuação das crianças no *boi-de-mamão*, manifestação popular tradicional do estado de Santa Catarina. Como é que as crianças aprendem a cantar e a dançar nesse ritual? A resposta é: vendo, cantando, dançando, brincando nas festas da comunidade, desde que aprendem a caminhar sozinhas. As crianças mais novas aprendem com as mais velhas, tendo ao lado a referência orientadora dos brincantes mais velhos. A construção coletiva do processo permite que cada criança se aproxime e se envolva com aquele aspecto do processo que mais lhe atrai a cada momento, percorrendo todo um currículo de formação. É isso o que acontece também em experiências como a da Fundação Casa Grande, no sertão nordestino, um dos projetos educativo-culturais mais reconhecidos no Brasil enquanto celeiro de produção de mídia por crianças. Na pequena cidade de Nova Olinda, meninos e

meninas vão crescendo e ao longo dos anos passam por diferentes oficinas, ao sabor de seus interesses e prazeres: fazem programas de rádio, dirigem vídeos, editam jornais, sites e histórias em quadrinhos, em íntimo e duradouro exercício de comunicação popular e de vida em comunidade.

No cenário da grande diversidade cultural brasileira, muitas formas de expressão tradicionais têm conseguido se revitalizar a partir de arranjos que incluem as tecnologias digitais, e que podem ser fontes de inspiração metodológica para o trabalho nas escolas. Afinal, “a escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas *para recriá-la*.” (Freire, 1987, p. 16). É visível hoje no país uma tendência à valorização da cultura popular brasileira, em diálogo tenso (e muitas vezes produtivo) com os fluxos das indústrias culturais. Isso pode ser observado, por exemplo, nas multidões de jovens que acorrem às aulas-espetáculos do veterano artista e pesquisador de tradições brasileiras Ariano Suassuna; ou na vibrante produção metodológica dos grupos de cultura digital associados à rede de pontos de cultura criada na década de 2000 pelo Ministério da Cultura, a partir de milhares de iniciativas locais no país inteiro, que se mantêm com esforço apesar da irregularidade das marés políticas oficiais. A aproximação desses grupos com as escolas e a promoção da agência dos estudantes faz parte dos parâmetros conceituais elaborados coletivamente pelos participantes da rede:

A importância ressaltada para que a cultura digital e o *software* livre ocupassem os espaços das escolas era a possibilidade de transformação dos alunos de meros usuários em pesquisadores curiosos e questionadores. Isto (...) favorece um processo de empoderamento dos participantes ao fomentar a apropriação tecnológica por meio da reflexão, da construção de subjetividades, capaz de ultrapassar um processo meramente instrumentalizador. (Rangel e Labrea, 2009, pp.55-56).

O laço entre educação e cultura fortalece a ambas. Constantina Xavier Filha dá um exemplo disso, ao relatar uma oficina de animação com crianças em uma escola pública de Campo Grande, em que o grupo decidiu inventar a história de uma princesa que viveria no cenário local do Pantanal: “Apesar de estarmos vivendo próximos/as a este ecossistema e o tema ser curricular, muitas crianças o representavam diferente da realidade: paisagens contendo pés de maçãs, ou com bichos como girafas, elefantes, ursos” (Xavier Filha, 2013, p.5), o que deu margem a um trabalho pedagógico-cultural relevante.

O ambiente criado pelo trabalho coletivo de produção audiovisual pode ser assim propulsor não só da criação autoral mas também da aprendizagem escolar crítica. Esta é mais uma razão para o investimento na relação íntima e intensa entre a escola e seu entorno cultural, por meio de uma mídia-educação organicamente unida à vitalidade artística das culturas locais. A aquisição da desenvoltura nos novos letramentos não ocorre de modo isolado das demais linguagens e

expressões artísticas, nem trancafiada em espaços disciplinares e arquitetônicos destinados às máquinas e a seu uso técnico-instrumental. Ao contrário.

Os desafios apontados, a partir de experiências brasileiras, reforçam a ideia de que a criação participativa das crianças valendo-se das mídias é um fenômeno potencialmente poderoso de letramento enquanto leitura e escrita do mundo. A vitalidade criadora do cotidiano das crianças e da cultura das comunidades precisa seguir ganhando espaço para se manifestar também por meio das mídias na escola, pautada pela ênfase na participação colaborativa e em formas solidárias de autoria.

Notas

1. Mazzon, V. & Spréa, N. (2011). O fim do recreio [video online]. <http://youtu.be/t0s1mGQxhAI>
2. Programa *Mais Educação*, do Ministério da Educação, que prevê alcançar 6 milhões de estudantes em 2014.
3. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ondas/Anonimo/nasondasdovideo.aspx>
4. Silva, R. C.O. (2009). A incrível história da Vovozinha e o Lobo Mau. [video online]. <http://www.youtube.com/watch?v=dWEUdlO4iPQ>
5. Reeks, D. & Meirelles, R (s/d). Conversas na lata e a mágica do barbante [entrevista online]. <http://www.disquequilombola.com.br/bastidores/telefone-de-lata/>

Referências

- Buckingham, D., Grahame, J. & Sefton-Green, J. (1995). *Making Media: practical production in media education*. London: The English and Media Center.
- Clark, K. & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press.
- Fantin, M. (2007). Mídia-Educação e Cinema na Escola. *Teias*, 15/16, 1-13.
- Fantin, M. (2012). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In M. Fantin; P.C. Rivoltella (Orgs.), *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores* (pp.57- 92). Campinas: Papirus.
- Fernandes, F. (2004). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1974). *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Girardello, G. (2004). As crianças tomam a palavra. *Observatório da Imprensa*, http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/as_crianças_tomam_a_palavra
- Gonçalves, R. M. (2006). *Educação Popular e Boi-de-Mamão: diálogos brincantes*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, UFSC, Florianópolis.
- Gutierrez, F. (1978). *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus.
- Kreuch, R. (2008). *A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, UFSC, Florianópolis.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. (34a.ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Orofino, M. I. (2005). *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- Quinteiro, J. (2000). *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, UNICAMP, Campinas.
- Rangel, A.M.C & Labrea, V.V. (Orgs.). (2009). *Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: novos mapas conceituais*. Pirenópolis: Ministério da Cultura.
- Xavier Filha, C. (2013). Produção de filme de animação com e para crianças. *Seminário Internacional Fazendo Gênero X*. Florianópolis, 2013.

Narrativas e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais

Rosalia Duarte, Rita Migliora & Maria Cristina Carvalho

A avalanche de informações e a reconfiguração do tempo e do espaço que a Internet proporciona, aliadas à globalização econômica e à mundialização da cultura impõem a necessidade de reavaliarmos o que sabemos sobre como e o que crianças e jovens estão aprendendo e o que devem aprender para ter uma posição ativa e responsável na sociedade. Amplia-se a discussão sobre o tipo de educação que deve ser oferecida para assegurar às novas gerações as habilidades ou competências necessárias para viver e atuar em uma sociedade altamente midiaticizada. Para alguns dos estudiosos do tema (Ferrão Tavares, 2010; Livingstone, 2011; Kellner & Share, 2007; Lima & Brown, 2007; Buckingham, 2008) a literacia digital é condição para isso, pois propicia a autonomia e a leitura crítica do mundo. Buckingham (2008) considera que os saberes e habilidades que possibilitam as literacidades digitais precisam ser ensinados, pois não são construídos apenas com o uso, ainda que intenso, dos dispositivos digitais. Um aspecto comum a esses autores é a crítica ao uso fortemente instrumental de mídias na escola.

A preocupação com o tema integra os estudos que vimos desenvolvendo no Grupo de Pesquisa Educação e Mídia. Interessa-nos compreender como são adquiridas/construídas por crianças e jovens as habilidades necessárias para fazer uso de equipamentos e conteúdos digitais na aquisição de conhecimentos formais (científicos e escolares) e como essas habilidades podem ser estimuladas/desenvolvidas na escola. Esse interesse orientou o desenvolvimento da pesquisa Juventude e Mídia (GRUPEM, 2012; Migliora, 2013) e o projeto-intervenção, voltado para a literacia digital, realizado junto a estudantes de magistério de séries iniciais (Duarte, Ribeiro, Garcez & Migliora, 2014).

O projeto Juventude e Mídia¹ buscou compreender quais fatores impactavam a habilidade educacional, ou seja, a capacidade de fazer uso autônomo e criativo das tecnologias digitais para autoinstrução, de jovens do 9º ano da rede pública

municipal do Rio de Janeiro. No que se refere a esta habilidade, foco do presente texto, os resultados indicaram forte impacto positivo do uso do computador em casa. Foi o lar, e não a escola, o local que apresentou a maior magnitude de impacto positivo sobre todas as habilidades declaradas pelos jovens, incluindo a educacional. Em nosso estudo, menos de 4% dos estudantes afirmou fazer uso regular de TIC na escola. A maioria das escolas investigadas naquele período tinha poucos computadores à disposição dos estudantes e problemas com a conexão com a Internet. Os resultados de pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (TIC Educação 2010; 2012; 2013²) sugerem crescimento no uso, pelos estudantes, de Internet na escola, mas com pouca mediação dos professores, pois estes declaram priorizar aulas expositivas e materiais impressos.

Essas constatações nos levaram a desenvolver um projeto de intervenção junto a estudantes de magistério da educação infantil e anos iniciais da educação básica, em uma Escola Normal da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O projeto tinha como principal objetivo criar, testar e avaliar, com estudantes e professores dessa escola, estratégias didáticas favoráveis ao desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais relacionadas à aquisição e transmissão de conhecimentos escolares. Sua execução envolveu a realização de oficinas semanais de literacia digital, durante 10 meses³. Trabalhamos com a hipótese de que o desenvolvimento desta literacia exige a mediação de professores, especialmente no que se refere ao tratamento adequado da informação (avaliação de confiabilidade; busca, seleção, organização, síntese e compartilhamento) e à produção e análise de narrativas em diferentes linguagens, habilidades que consideramos essenciais para o uso autônomo e crítico de tecnologias da informação.

Adotamos as oficinas como principal metodologia de trabalho. Estas envolviam a realização em conjunto (pesquisadores, monitores, professores e estudantes) de atividades com níveis progressivos de complexidade (desde relatos orais sobre tarefas ligadas à vida escolar até a produção e edição de materiais escritos e audiovisuais), que implicavam busca, seleção e análise de informações e produção e análise de conteúdos em linguagem escrita, sonora, audiovisual e fotográfica. A produção de material empírico, que viesse a subsidiar análises e inferências posteriores acerca dos resultados do projeto, incluiu registros manuscritos e audiovisuais de todas oficinas.

A literatura de referência do projeto (Silverstone, 2002; Jenkins, 2008; Livingstone, 2009) e estudos realizados por membros do grupo de pesquisa (Sacramento, 2008; Santiago, 2010; Garcez, 2011) indicavam que a capacidade de analisar, compreender e produzir narrativas em diferentes linguagens e suportes integra o acervo de habilidades necessárias à literacia digital. A adesão dos estudantes e professores à atividade e as mudanças produzidas por eles no formato desta, incorporando a ela o relato de acontecimentos vivenciados, desempenharam papel importante no desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente textos midiáticos e,

principalmente, de produzir conteúdos educacionais em diferentes suportes e linguagens. Apresentamos, neste texto, nossas reflexões acerca desse processo.

Informações sobre o estudo

O projeto foi implementado em um colégio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, que oferece ensino médio profissionalizante, visando a formação para o magistério em Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica. A escolha de uma escola de formação para o magistério levou em conta a possibilidade de multiplicação da experiência, visto que a ampliação da literacia digital de futuros professores pode contribuir para ampliar, também, a literacia de crianças em fase inicial de escolarização.

Participaram regularmente de seu desenvolvimento 13 estudantes (10 garotas e 3 garotos), 3 professores, 8 integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia e duas bolsistas de Iniciação Científica, ambas estudantes de Pedagogia.

Foram realizadas 21 oficinas de literacia em mídias digitais e quatro atividades culturais fora da escola (participação em uma sessão especial de cinema para estudantes, com posterior debate sobre o filme; visita guiada ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói; visita guiada a exposição de fotografias no Paço Imperial do Rio de Janeiro; participação em sessão para professores do Festival de Cinema do Rio de Janeiro). As atividades culturais, paralelas às oficinas, além de quebrar a rotina escolar, foram importantes para ampliar o repertório cultural dos estudantes, tanto em relação à questões estéticas quanto técnicas.

As atividades realizadas na escola priorizaram a adoção de metodologia de aprendizagem ativa, na qual o aprendiz é estimulado a tomar para si a responsabilidade pela aquisição do conhecimento, de forma autônoma e interativa, integrando-se ao planejamento e à execução das atividades, em parceria permanente com os pares. Tomamos como referência teórico-metodológica a perspectiva defendida pela Teoria da Atividade (Davidov, 1988; Sforni, 2007), para a qual o foco principal do ensino escolar é estimular a autonomia intelectual do aprendiz, promovendo a tomada de consciência de todas as ações e operações realizadas por ele com vistas à aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, a tarefa do professor não é oferecer discursivamente um dado conteúdo ou ensinar a fazer, mas criar condições adequadas e desafiadoras para que a aprendizagem aconteça por necessidade e iniciativa do aprendiz, viabilizando a transposição, por parte deste, de conceitos espontâneos em conceitos científicos (Sforni, 2007, p.40).

Optamos por criar situações-problema que colocassem em cheque o conhecimento de que os estudantes já dispunham do uso cotidiano de tecnologias da informação e da comunicação, propondo tarefas cuja realização exigia a ampliação das habilidades já adquiridas, tanto quanto a aquisição de novas habilidades,

em nível individual e também coletivamente. Nessa concepção de ensino, o trabalho em grupo é condição para a realização das atividades propostas, não apenas uma possibilidade.

As oficinas foram registradas por escrito e em imagens (fotografias e videograções) por todos os que participaram delas (estudantes, monitores, pesquisadores e professores). Foi criado, também, um grupo no Facebook⁴, que funcionou como espaço regular de registro e de troca de ideias e opiniões sobre o projeto.

O ponto de partida do trabalho foi a construção e consolidação de habilidades ligadas ao acesso e ao manejo de informações disponíveis na Internet, incluindo busca, análise, avaliação de confiabilidade, organização, síntese e compartilhamento. Estamos convencidos de que estas habilidades dificilmente são adquiridas sem a mediação intencional de quem já as domina. Resultados de pesquisa realizada por Stewart e Bravo (2013), na Jamaica, com estudantes universitários de um curso de Educação, indicaram que 46% dos participantes tinham sérios problemas em completar as tarefas de forma eficaz porque não eram capazes de localizar e selecionar as informações necessárias para executá-las. Assim, o acesso e tratamento das informações veiculadas na Internet foram considerados a base para um processo pedagógico no qual as habilidades dominadas previamente dão suporte para a construção das demais.

No quadro a seguir encontra-se um resumo das atividades realizadas nas Oficinas de Literacia em Mídias Digitais.

Tabela 1. Planejamento das Oficinas de Mídia

Habilidades	Descrição	Atividades Propostas
Jogo	Capacidade de experimentar, com seu entorno, formas de resolução de problemas	Resoluções de problemas; Criação e avaliação de avatares.
Desempenho	Capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e de descoberta	Produção de <i>fanfiction</i> ⁵ . Criação, em duplas, de autor fictício (descrição de sua origem social, características demográficas, personalidades, interesses, valores, vida social). Apresentação e defesa do autor frente ao grupo. Escolha do autor que desenvolveria a <i>fanfiction</i> e dos personagens-tema da mesma. Produção da <i>fanfiction</i> em grupo.
Apropriação	Capacidade de coletar amostra significativa e remixar conteúdos de mídia	Roteiro, <i>storyboard</i> , gravação e edição de produtos audiovisuais. Montagem e edição de materiais audiovisuais e sonoros a partir da remixagem de outros.
Multitarefa	Capacidade de mapear um ambiente e deslocar o foco, conforme necessário, para detalhes importantes	Soluções de problemas propostos simultaneamente; atividades integradas; demandas paralelas ligadas às diferentes produções (<i>fanfiction</i> ; audiovisual; mixagem de músicas).
Cognição distribuída	Capacidade de interagir significativamente com as ferramentas que expandem as capacidades mentais	Aprendizagem por conceitos: análise de conteúdo de mídia utilizando categorias teóricas; narrativas de si; elementos constitutivos das diferentes linguagens.

Inteligência Coletiva	Capacidade de partilhar conhecimentos e comparar descobertas e informações com outros, com objetivos comuns	Busca, organização e apresentação de conteúdos, em formato predefinido, e oralmente, com tempo preestabelecido; atividades em equipe com distribuição de papéis e tarefas.
Julgamento	Capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade das diferentes fontes de informação	Discussão de tema polêmico a partir de informação divulgada na Internet. Análise de notícias. Elaboração de critérios de avaliação de confiabilidade.
Navegação em diferentes mídias	Capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações em diversas modalidades	Discussão sobre tema polêmico: busca de diferentes posicionamentos e informações distintas, em diferentes mídias.
Networking	Capacidade de pesquisar, sintetizar e divulgar informações	Pesquisa e síntese de informações novas como preparação para as diversas atividades. Organização, apresentação e divulgação dos trabalhos realizados.
Negociação	Capacidade de viajar em diversas comunidades, demonstrando discernimento e respeitando às múltiplas perspectivas, bem como compreendendo e seguindo normas alternativas	Atuação no grupo criado no Facebook e em outros ambientes da Internet. Conversas formais e informais na rede. Produção de relatórios e de materiais pessoais em diferentes suportes.

Fonte: Duarte, Ribeiro, Garcez & Migliora, 2014

Narrativas como elemento-chave para o desenvolvimento da literacia digital

A hipótese de que, em sociedades midiáticas, o entendimento que temos do mundo depende de nossa capacidade de compreender as estratégias textuais da mídia nos levou a adotar o trabalho sistemático com narrativas – orais, escritas e audiovisuais – como eixo principal da realização das oficinas de literacia digital. Nosso propósito era oferecer condições adequadas para ampliação da capacidade de analisar criticamente narrativas, reais ou ficcionais, disponíveis em diferentes formas e suportes – matérias jornalísticas, veiculadas em jornais e revistas e materiais ficcionais impressos e audiovisuais (livros, revistas em quadrinhos, letras de músicas, *webfanfictions*, filmes, programas de televisão, vídeos postados em repositórios da internet, entre outros) e para qualificação da competência narrativa dos estudantes, em diferentes suportes.

No decorrer do processo das oficinas, a criação coletiva de histórias, em diferentes linguagens (oral, escrita, sonora e audiovisual), foi atravessada por elementos da vida pessoal dos narradores, favorecendo a coesão do grupo e a troca e ampliação dos conhecimentos de que cada um dispunha dessas linguagens. Esse movimento nos levou à proposição de situações-problema que favorecessem o estabelecimento de relações cada vez mais próximas entre narrativa e experiência (Benjamin, 1994). Na perspectiva defendida por Walter

Benjamin, a narrativa é uma arte e está indissociavelmente vinculada à vida do contador, como experiência passada adiante aos ouvintes, não se configurando como mera informação, “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p.205).

Benjamin (1994) indica que estamos pobres em histórias surpreendentes, apesar de recebermos, a cada manhã, notícias de todo o mundo. O autor questiona qual seria o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vinculasse a nós e reafirma a tese de que a capacidade de tornar nossas experiências comunicáveis – narrar, rememorar, buscar nos fragmentos, na singularidade, simultaneamente, a totalidade – é condição para a continuidade e a transmissão da cultura.

O trabalho com narrativas começou com a proposta de criação de histórias oralmente, a partir de imagens extraídas de revistas e da Internet, impressas e coladas em cartões de papelão. Estavam presentes nessa oficina quinze estudantes e três professores. O grupo foi convidado a sentar-se no chão, em círculo, em cujo centro estavam os cartões com as imagens. A atividade consistia na escolha individual de um dos cartões e, a partir da imagem selecionada, criar uma história e contá-la aos demais.

Os professores iniciaram a tarefa: um deles selecionou um cartão e começou a história, o outro optou por completá-la, ambos procurando manter certa neutralidade e impessoalidade na narrativa. Na sequência, uma das estudantes perguntou se era necessário que a história que ela iria contar estivesse relacionada a que havia sido contada pelos professores e, ao ser informada de que isso não era necessário, relatou uma situação vivida por ela, que tinha sido muito importante para sua vida. A partir daí, os demais estudantes passaram a relacionar as imagens dos cartões a acontecimentos de suas vidas pessoais, com diferentes graus de envolvimento emocional, e as narrativas foram se tornando cada vez mais relacionadas às experiências deles. Desse modo, o que havia sido proposto como “contação” de histórias ficcionais foi sendo, gradativamente, transformado pelos participantes em narrativas de si, empreendidas, nesse contexto, como estratégia para elaborar certos aspectos das próprias histórias de vida.

Apesar da proposta inicial não englobar o relato de fatos ou experiências pessoais, o grupo, de certo modo subverteu a proposta e isso alterou qualitativamente o curso do processo. Cursando os anos finais do Ensino Médio com formação profissional integrada, aqueles jovens estavam em um momento de escolhas e definições relacionadas à vida profissional, e talvez isso tenha feito aflorar a necessidade de elaborar suas histórias pessoais para dar continuidade à construção de sua trajetória. Para Josso (2007) as narrativas de si permitem estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares, relacionando-as com as transformações dos contextos de vida profissional e social; permitem, também, que os atores acessem suas vivências e suas preocupações

existenciais, reelaborando-as. A criação de narrativas certamente contribui para ampliar essa compreensão.

A tarefa seguinte foi a construção de uma história coletiva oral, tendo ainda como mote as imagens nos cartões. Os participantes deveriam dar continuidade à história iniciada pelo narrador anterior. O grupo resistiu bastante a essa proposta, alegando que a história “*ficaria sem pé, nem cabeça*”, mas seus integrantes foram percebendo, no decorrer da construção da narrativa, as vantagens e as possibilidades de integrar diferentes imagens, personagens e situações em um universo ficcional único. Tendo ainda elementos das experiências pessoais, a história coletiva se transformou em ficção científica, com viagens no tempo, monstros, vilões, romances, heróis, com o final totalmente em aberto. Os estudantes se mostraram surpresos e, ao mesmo tempo, satisfeitos com o resultado obtido. Como destaca Benjamin (1994, p. 201), o narrador retira o que ele conta de sua própria experiência e também da experiência relatada pelos outros, incorporando às coisas narradas a experiência de seus ouvintes.

A forte adesão dos estudantes à criação de narrativas orais nos pareceu inicialmente paradoxal, sobretudo considerando-se o apreço e o interesse deles pelos dispositivos tecnológicos, em especial, pelos mais sofisticados. Tratando-se de uma oficina de literacia digital, não era esperado que uma atividade que não requeria o uso de tecnologias digitais provocasse tanto interesse e satisfação. A explicação para isso talvez esteja na necessidade de compartilhar experiências, que, ao que tudo indica, atravessa o tempo e as gerações. Jost (2011) indica que os comportamentos que as novas mídias promovem são muitas vezes atualizações de comportamentos muito antigos, consolidados ao longo da história humana. No contexto aqui descrito, pode-se supor que ao lado do fascínio pelas novas possibilidades de comunicação que as tecnologias digitais oferecem estava vivo o prazer de narrar e de ter sua narrativa ouvida e compreendida por aqueles a quem esta se dirigia.

As oficinas de narrativa oral foram um divisor de águas no projeto. A partir de sua execução, a produção dos estudantes, do nosso ponto de vista e também do deles, foi qualitativamente diferente. Todas as tarefas e projetos realizados dali para a frente refletiram, em alguma medida, o impacto dessa atividade. A análise de materiais audiovisuais, a produção de um vídeo a partir de um conto (para participação em concurso promovido por uma editora), a criação de personagens e de alguns capítulos de uma *webfanfiction* evidenciaram a ampliação da competência para compreender, interpretar e criar histórias.

No planejamento das ações a serem desenvolvidas com o grupo, solicitamos aos bolsistas do projeto que produzissem relatórios individuais de todos os encontros e atividades. Estes relatórios também se configuraram como espaço de produção de narrativas, como se pode perceber no fragmento a seguir:

Aprendemos a ler e a contar histórias (...). Vimos que é possível compartilhar nossas ideias de muitas formas, seja na conversa ou em textos. Vimos ainda que é complicado apresentar as suas ideias para todas as pessoas em sua volta, de maneira que elas possam compreender e compartilhar, que tem que ter um roteiro muito bem elaborado e resumido, contando as coisas importantes e algumas curiosidades”. (Rafael, 16 anos, dezembro de 2013).

A análise dos relatórios finais nos permite supor que o trabalho de criação de narrativas teve impacto também na escrita dos participantes das oficinas, que foi se configurando, progressivamente, como espaço de reflexão sobre o que foi vivenciado.

Não temos a pretensão de achar que as atividades desenvolvidas nas oficinas provocaram as mudanças percebidas no posicionamento dos estudantes e de seus professores face ao uso de tecnologias digitais, mas acreditamos que estas propiciaram oportunidades de construção de algumas habilidades essenciais para uma relação autônoma e criativa com esses dispositivos, nomeadamente, a capacidade de duvidar da credibilidade das fontes de informação e de construir critérios próprios de avaliação de confiabilidade e a capacidade de narrar e de analisar narrativas produzidas por outros, em diferentes suportes e linguagens. Do nosso ponto de vista, a construção destas habilidades configura a base necessária para a aquisição de outras competências nos processos de ensino-aprendizagem voltados para a ampliação e qualificação da relação com mídias digitais.

Conclusão

A Teoria da Atividade concebe o desenvolvimento psíquico como um processo contínuo de complexificação de estruturas cognitivas, em espiral ascendente, em direção ao pleno domínio das operações mentais superiores (abstração, reflexão, análise, síntese e raciocínio lógico). Esse processo é fruto da interação do organismo com o meio físico e social, mediada por agentes, instrumentos e signos (Sforni, 2007). O desenvolvimento ocorre à medida que o sujeito vivencia situações que exigem dele novas operações e que são colocados a sua disposição instrumentos de pensamento que lhe possibilitem novas ações sobre o objeto (idem, p. 40) e isso exige mediação.

Na mediação, as operações cognitivas que se espera que sejam desenvolvidas pelas crianças são realizadas pelo Outro, elemento mais experiente, que já as domina, para que possam vir a ser desenvolvidas em cada indivíduo, no plano intrapsíquico, através da internalização – “reconstrução interna de uma operação externa” (idem, p.38). Ensino e desenvolvimento são, portanto, processos sociais interligados.

Esses pressupostos são válidos também para as relações de aprendizagem que se estabelecem no uso de TIC. Não há dúvida de que, nesse contexto,

ocorrem aprendizagens não mediadas por alguém mais experiente, pois as tecnologias podem ser, em si mesmas, instrumentos de pensamento capazes de levar seus usuários a níveis de desenvolvimento mais elevados. Entretanto, os signos, símbolos, linguagens e operações mentais que acompanham o uso desses instrumentos não são apropriados pelo usuário espontaneamente; são transmitidos socialmente e sua apropriação se dá, portanto, na interação com pessoas que já os internalizaram.

Para Ferrão Tavares (2010), as viagens para dentro e para fora de si, de seus lares e da sala de aula, que a Internet proporciona aos seus usuários são mais amplas, mais produtivas e profícuas educacionalmente quando são acompanhadas de “guias de navegação”. A elaboração desses guias é, para a autora, a principal tarefa a ser desempenhada pela escola e pelos professores, se estes quiserem, efetivamente, favorecer a construção de novas aprendizagens. Adotando essa metáfora, podemos dizer que, no projeto apresentado neste texto, o trabalho com narrativas, aliado à ampliação da capacidade de lidar com as informações disponíveis na rede mundial de computadores, funcionou, em muitos momentos, como mapa, orientando o percurso de futuros professores na relação com tecnologias digitais.

Notas

1. <http://www.grupem.pro.br>
2. <http://www.cetic.br/educacao/>
3. Projeto financiado com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
4. A utilização da rede social se mostrou bastante frutífera, nos permitindo avaliar os sucessos e insucessos de nossa ação, e fortalecendo o espírito de grupo, numa perspectiva de trabalho não hierárquica.
5. *Fanfictions* são webnovelas, escritas em capítulos e veiculadas em sites desenvolvidos especialmente para este fim. Seus autores e leitores são, em sua maioria, fãs de personagens de quadrinhos, filmes e telenovelas, a respeito dos quais produzem novas histórias. Sobre o tema, ver Santiago, 2010.

Referências

- Benjamin, W. (1994). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I* (pp.199-220). São Paulo: Brasiliense.
- Buckingham, D. (2008). Defining Digital Literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Orgs.), *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp.73-90). New York: Peter Lang Publishing.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso.
- GRUPEM (2012). Juventude e mídia. (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro: PUC-Rio. <http://www.grupem.pro.br>
- Duarte, R., Ribeiro, A., Garcez, A. & Migliora, R. (Ed.), (2014). Parceria universidade/escola na criação de metodologias didáticas para o desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais. In R.R. Pereira Universidade e Escola: práticas em diálogo. RJ: FAPERJ (no prelo).
- Ferrão Tavares, C. (2010). Viajar para aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia. In *Exedra Journal*, 9, 69-84. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398946.pdf>

- Garcez, A. (2011). *Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas especialmente recomendados*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Jost, F. (2011). Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? *Revista Matrizes* [Versão eletrônica], 4 (2), 93-109.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir de histórias de vida. *Revista Educação*, 3 (63), 413-438.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds). *Media literacy: a reader* (pp.3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Lima, C. O. & Brown, S. W. (2007). Global citizenship and new literacies providing new ways for social Inclusion New Literacies. *Psicologia Escolar e Educacional* [Versão eletrônica], 11 (1), 22-45.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Revista Matrizes* [Versão eletrônica], 4, (2), 11-42.
- Migliora, R. (2013). *Jovens da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro: modos de uso e habilidades no computador e na Internet*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sacramento, W. (2008). *Experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Santiago, I. E. (2010). *A escrita de nativos digitais*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silverstone, R. (2002). *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola.
- Sforni, M. S. F. (2007). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Aprendizagem*. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Stewart, P. & Bravo, O. (2013). Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue at the University of the West Indies (pp.25-35). In U. Carlsson & S.H. Culver *Media and Informational Literacy and Intercultural Dialogue*. http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/media_and_information_literacy_and_intercultural_dialogue.pdf
- TIC EDUCAÇÃO. Comitê Gestor da Internet do Brasil (2010, 2011, 2012, 2013). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação nas escolas brasileiras*. <http://www.cetic.br>

Pesquisa com crianças na cibercultura

Desafios éticos, teóricos e metodológicos

Rita Marisa Ribes Pereira & Nélia Mara Rezende Macedo

Este texto tem por objetivo propor um debate de caráter filosófico sobre os desafios de se construir metodologias de pesquisa com crianças na cibercultura. Que é pesquisar com crianças na cibercultura? Que metodologias já convencionais são possíveis? Que outras formas de pesquisa precisam ser inventadas? Sob que bases construir princípios éticos norteadores para a pesquisa com crianças na cibercultura? Questões como estas têm se tornado centrais para o Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea que desde sua criação, em 2005, estuda experiências infantis contemporâneas, principalmente as ligadas às mídias.

Pesquisar o contemporâneo implica na construção de um posicionamento em relação ao presente, o que exige, por um lado, uma extrema fidelidade de pertencimento à época e às suas formas de percepção e, por outro, a renúncia a um adesismo que impeça de colocá-la em julgamento. Daí a importância de buscar ver não apenas aquilo que se torna visível, mas aquilo que, na sua obscuridade, se oferece como questão. É, portanto, um trabalho desbravador que aguça na pesquisa o sentido de criação. Reveste-se, porém, de um certo desamparo, posto que teorias e metodologias já canônicas vão se mostrando insuficientes frente às demandas que o cotidiano da pesquisa impõe. É esse cotidiano que aqui procuramos colocar em debate, entendendo tratar-se de uma reflexão sobre processos de produção de conhecimento no campo das ciências humanas e sociais, mais particularmente, da pesquisa com crianças.

Temos assumido como um princípio ético que a pesquisa com crianças, mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica numa postura de pesquisa que coloca em discussão os lugares sociais ocupados por pesquisadores e crianças na produção socializada do conhecimento e da linguagem (Pereira, 2013). Tal princípio se fundamenta na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2003, 2010), autor que compreende a produção

das ciências humanas como um ato responsivo, alteritário e dialógico por natureza. Como produção de linguagem, a pesquisa evoca o outro, a ele se dirige e sobre ele se pronuncia nas mínimas decisões tomadas ao longo do processo – na formulação de uma problemática, nas filiações teóricas, na delimitação do campo, na elaboração de estratégias metodológicas, nas opções de análise, na circulação dos textos de pesquisa.

Essa centralidade da linguagem na produção do conhecimento, tal como concebida por Bakhtin (idem), é de fundamental importância para a reflexão que aqui propomos. Quando evocamos o tema “pesquisa com crianças na cibercultura” está em pauta um encontro dialógico entre pesquisadores (adultos) e crianças, onde estes, do lugar singular que ocupam, se pronunciam uns sobre os outros na relação com o tema que entre eles se põe em debate – a cibercultura, entendida como *a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades* (Santos, 2011). O diálogo que nasce desse encontro não se reduz a um simples protocolo de perguntas e respostas, mas coloca em jogo uma complexa comunicação onde os sujeitos se pronunciam politicamente sobre o tema em conversação, sobre o que pensam de si e do outro, e sobre as expectativas que têm uns em relação aos outros.

Por isso mesmo, reforçamos, o que nomeamos pesquisa com crianças, mais que a opção por ter crianças como interlocutores no trabalho de campo, implica na construção de uma ética que se torna, ela própria, parte da questão de pesquisa, desde seu início, na medida em que nos convoca a enunciar, nas mínimas decisões tomadas ao longo do processo, o que compreendemos ser a infância, o que pensamos sobre as crianças e as expectativas que a elas imputamos. Dessa compreensão, temos derivado como um princípio ético norteador que pesquisamos com crianças para construir com elas sentidos compartilhados para a cultura contemporânea. Por essa razão, não podemos abdicar da sua voz e daquilo que só elas, do lugar que ocupam, podem enunciar. Pela mesma razão, não podemos nos furtar de assumir a responsabilidade sobre o lugar social, cultural e ideológico que ocupamos – como pesquisadores – nessa interlocução. Um lugar que, em hipótese alguma, é neutro.

Foi no diálogo com as crianças que percebemos que uma experiência que se apresenta “em rede” precisava ser investigada “em rede”. Para tanto, abrimos diferentes frentes de estudo: sites que as crianças mais acessavam – independentemente de terem sido ou não produzidos para elas; sites ou blogs produzidos por crianças; a frequência das crianças às lan houses; e a participação nas Redes Sociais online¹. É importante situar que os jogos sociais, apontados em diferentes pesquisas como a principal atividade que as crianças realizam online, perpassam todos os estudos. No caso dos sites de redes sociais, vale ressaltar que as crianças, de fato, citam o interesse pelos jogos como a principal motivação para a

criação de um perfil, mas uma vez que ingressam nesses sites, as possibilidades de interação e comunicação também são exploradas.

A sistematização desses estudos teve por base duas fontes de campo empírico: uma delas constituída coletivamente por um mapeamento de caráter exploratório realizado em duas etapas, nos anos de 2009 e 2011, com o objetivo de conhecer os usos que as crianças faziam das diferentes mídias a que tinham acesso. Cada etapa envolveu cerca de 100 crianças, com idades entre 5 e 9 anos, residentes na região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil, e escolhidas a partir de critérios de familiaridade com os diferentes pesquisadores envolvidos. A outra fonte é constituída pelos campos de pesquisa mais específicos dos projetos de teses, dissertações e monografias desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa.

O espaçamento entre aqueles levantamentos feitos e a possibilidade de entender o diálogo em estudos mais aprofundados permitiu percebermos que, no intervalo de dois ou quatro anos, o cenário se redesenhara inúmeras vezes: as “respostas” das crianças pareciam não caber mais nas nossas perguntas, presos que estávamos em saber formas de acesso, habilidades e usos. Enquanto isso, as crianças comumente nos interpelavam sobre nossa presença em sites de Redes Sociais, como o Orkut² que, no Brasil, sustentou-se como o site com maior número de usuários entre os anos 2004 e 2012³, incluindo grande número de perfis infantis. Em 2010, a pesquisa estatística oficial do Brasil sobre crianças e internet, a TIC Crianças⁴, revelou que, dentre as principais atividades online desenvolvidas pelas crianças, estavam usos de *sites* de relacionamento, identificando o Orkut e o Facebook como os principais deles. Assim, dados quantitativos de abrangência nacional e nossas investigações junto às crianças davam pistas da necessidade de reelaboração de nossas questões, visto que as experiências com as mídias digitais vinham inaugurando novas formas de sociabilidade e apontando para novas possibilidades de comunicação e interação⁵.

De certa forma, os limites de nossas perguntas, e mesmo de algumas abordagens e estratégias de encontro com as crianças, iam sinalizando que estava em cena um processo de reposicionamento da infância na cultura em função das novas relações que estabeleciam com as tecnologias. A emergência de novas potencialidades técnicas de comunicação e interação engendradas com a liberação do polo de emissão alterou radicalmente a estrutura comunicacional, rompendo com formas clássicas de produção de mensagens. Muitos autores, como Lemos (2003) e Primo (2008), situam esta passagem do modelo “um-todos” (em que empresas e conglomerados econômicos são os únicos emissores) para o modelo “todos-todos” (em que qualquer usuário pode ser, em potencial, produtor de conteúdos a serem publicizados na grande rede) como o marco para a transição da fase Web 1.0 para a atual fase da cibercultura, a chamada Web 2.0. Se na primeira, a popularização da internet na última década do século XX e o fenômeno da globalização garantiam acesso à rede sob um caráter instrumental,

atualmente vivemos a possibilidade de “qualquer indivíduo, *a priori*, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta”. (Lemos, 2003, p.3).

Configurava-se, então, um novo cenário sociotécnico, marcado pelo surgimento de blogs e por novas formas de sociabilidade e interação em rede com os primeiros sites de redes sociais a fazerem sucesso no Brasil, como o Orkut. Nossas pesquisas iam testemunhando que as crianças participavam de forma autônoma e autoral deste novo contexto, instaurando relações qualitativamente diferentes com as mídias digitais daquelas experiências que presenciávamos com as primeiras empreitadas para conhecer formas de acesso e os usos de computadores e celulares, por exemplo.

Assim, uma vez que toda a conjuntura apontava que a internet deixava de ser vista em seu caráter restrito, instrumental, voltado para transmissão e tratamento de dados para se tornar uma plataforma a oferecer interação, participação, colaboração e cocriação entre usuários, reformulavam-se também as questões que nos desafiavam e ficava mais clara a necessidade de criação de novas metodologias de pesquisa que não apenas permitissem o diálogo entre o adulto pesquisador com as crianças, mas sobretudo, dialogassem também com a própria dimensão técnica que atravessa as experiências infantis. Como as crianças habitam o ciberespaço? Que novas sociabilidades e interações se inauguram em rede? Com quem as crianças se comunicam? O que criam na internet? O que comunicam online?

Mais do que um desafio metodológico, tínhamos diante de nós uma questão ética que precisava ser problematizada, pois entre as práticas infantis relatadas, algumas não eram recomendadas para crianças, ou mesmo, lhes eram proibidas, como por exemplo, a frequência às lan houses e a participação nas Redes Sociais online⁶. Entretanto, as pesquisas indicavam que, independentemente de serem ou não atividades recomendadas para crianças, elas estavam lá. Que fazer?

A revisão de literatura feita, por sua vez, também nos sinalizava que pensar de maneira relacional as temáticas da cibercultura e da infância é deveras problemático. Os estudos sobre cibercultura apontavam que esta, produzida na simbiose entre os humanos e os artefatos e cuja sinergia entre o tecnológico e o social alterava as maneiras de ver e de interpretar o mundo (Lemos, 2003; Macedo, 2014), convocava a pensar que estávamos em face de um novo contexto social e cultural em que se colocam em pauta os lugares de autoria numa perspectiva de construção coletiva e colaborativa da cultura. No campo dos estudos da infância, por seu turno, era recorrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura, que a cria e a ressignifica com os instrumentos que a própria cultura lhe permite.

Entretanto, quando tomados de maneira relacional, as temáticas da infância e da cibercultura, essa positividade atribuída à criança em sua ação no mundo

se relativiza e essa criança que, em tese, é vista como um sujeito ativo, que ressignifica e recria a cultura, parece não ocupar o lugar social de sujeito colaborativo que experimenta na cibercultura novos modos de autoria, subjetivação e sociabilidade. Não temos dúvida em afirmar que o ponto nevrálgico dessa aporia situa-se na própria concepção de infância evocada quando se pensa a relação das crianças com a cultura (Pereira, 2013). Vale ressaltar a importância política de abordagens que pluralizam na escrita as formas de compreender e narrar a experiência da infância – “as infâncias”, “as crianças” –, mas é prudente problematizar que é ainda hegemônica a concepção moderna de infância estruturada em torno de pilares como a fragilidade e o não saber, eixos decisivos para a construção de uma pedagogia centrada na proteção e na preparação para o futuro. São esses os pilares evocados quando se põe em debate a história social da infância; do mesmo modo que, não por acaso, quando colocados sob suspeição, fomentam narrativas sobre uma suposta “morte da infância”, como apreendida pelo norte-americano Neil Postman (1999) e relativizada e também discutida por David Buckingham (2007).

A nosso ver, o que está posto em debate – e do que não temos como escapar – é a formulação de um posicionamento sobre o lugar social que a criança ocupa na produção e na circulação da cultura no tempo presente. Junto disso está também em pauta o lugar que os adultos ocupam na cultura e na relação com as crianças. Suspeitamos de que os adultos – e entre eles os pesquisadores da infância – têm se detido mais ao estudo de práticas infantis por eles instituídas ou referendadas e, justamente por isso, consideradas “apropriadas” à infância (Pereira, s/d). Suspeitamos, também, que os adultos evitam se posicionar sobre práticas infantis que, às vezes, mesmo *a priori*, desabonam ou apenas desconhecem. É como se, não participando delas, reafirmassem sua impertinência. Resulta disso que, por um lado, há uma maior visibilidade científica das práticas infantis circunscritas pela mediação/recomendação do adulto; mas, por outro, há uma imensa gama de práticas que permanece invisibilizada, a despeito do significado que possam ter para as crianças. Quais os limites da verdade que se busca e que efetivamente se produz nessa circunscrição? O que é, efetivamente, ter a criança como interlocutora? Em que medida suas práticas e seus discursos são reconhecidos pelos pesquisadores?

Tais questões evidenciam que não podemos nos furtar de reconhecer as limitações e a parcialidade do que se torna visível na época em que estamos imersos, e de indagar, intermitentemente, sobre aquilo que permanece obscuro e nos exige um posicionamento. Esse posicionamento, que atravessa as mínimas decisões de pesquisa, traduz o princípio ético apontado por Bakhtin (2010, p. 17) de que “pensar é um ato responsivo para o qual não há alibi”. A impossibilidade do alibi reafirma os lugares de autoria que toda pesquisa evoca em maior ou menor grau e coloca em evidência a pergunta “Que devo fazer?” enquanto

fundadora de uma ética, uma vez que, em face dela, não há como não construir um posicionamento, seja ele qual for. Essa indagação, de caráter filosófico, entretanto, tem cedido lugar cada vez mais à pergunta “O que posso fazer?”, de caráter pragmático, e cuja resposta parece dada, *a priori*, nos limites protocolares convencionais e até mesmo judicializados. O que está em jogo entre essas duas indagações é a complexa negociação entre sujeito e norma na constituição da vida social – e, portanto, também na pesquisa. Bornheim (1989) pondera que essa relação é historicamente alterada, acentuando seu caráter polarizado e antitético. Com isso, por vezes, a norma se sobrepõe aos sujeitos, e, por outras vezes, no sentido inverso, os sujeitos se colocam em posição de insurreição a ela. Essa tensão entre sujeito e norma tende a se acentuar em contextos de crise, seja em termos políticos, seja em termos epistemológicos, uma vez que a própria ideia de crise implica em colocar a própria época – e suas formas de pesquisar – em julgamento (Bornheim, 1992; Pereira, s/d).

Temos procurado dialogar com as normas vigentes sem perder de vista que a concepção de sujeito que a elas se vincula precisa ser atualizada considerando a contemporaneidade do tema em questão: a cibercultura. Entendemos que a cibercultura, com a experiência da sinergia entre o tecnológico e social e com as possibilidades de uma produção colaborativa da cultura, instaura uma crise nos modos de viver e de interpretar o mundo até então instituídos e provoca uma necessária revisão da relação entre os sujeitos e as normas vigentes, que passam a ser, uma vez mais, postas em questão. Para nós, essa “crise” mostrou mais visivelmente sua face no diálogo vivo com as crianças, no insistente interesse pelas redes sociais, no convite para “jogar com elas”, em vez de ficar interrogando-as à margem da experiência que viviam, nas *lan houses* ou espaços privados em que se pesquisava com as crianças na presença do computador conectado. Essas enunciações infantis paralisavam nossas perguntas tão presas ainda em saber se elas, as crianças, tinham habilidades de uso do computador, perguntas essas que fazíamos, muitas vezes, na esperança de reafirmar nosso lugar de tutela. Tratava-se do chamado para uma experiência de horizontalidade na relação com a cultura e que fora decisiva para que passássemos a considerar a pesquisa online como uma metodologia a ser problematizada. Que fazer? Experimentar com as crianças contextos cujas normas vigentes desconfiavam ser apropriados a elas? Seguir, à margem, um diálogo que já se mostrava artificial?

Temos ensaiado, em caráter experimental, jogar online com as crianças e nos comunicar também de forma online com elas, usando as ferramentas e linguagens disponíveis nas redes sociais. Isso implicou nos assumirmos como usuários das redes online, parte efetiva de um fenômeno social contemporâneo no qual estamos imersos. Por essa razão, pareceu-nos mais pertinente investigar “de dentro dele”, na corrente viva de sua própria linguagem. Nessa linha, temos formado grupos de interlocutores infantis a partir de critérios de familiaridade,

como percebemos ser próprio às redes online. Como protocolo de apresentação da pesquisa e de diálogo com os responsáveis, temos seguido os padrões dos *sites* dirigidos para crianças⁷.

Temos consciência de que toda opção metodológica está amalgamada aos princípios éticos que se desenham nas concepções de ciência, de verdade e, sobretudo, de infância que se adota. Optamos por assumir o diálogo com as crianças de maneira incondicional, isto é, sem prejudicar se essas práticas infantis são adequadas ou não. Essa decisão, cabe frisar, longe de negligenciar com a responsabilidade com as crianças, é um esforço por construir uma outra concepção de responsabilidade, que se consolida “por dentro”, pautada na alteridade e no diálogo. Nesse sentido, ela pode ser pensada como uma forma de educação *com* as mídias, em que as nossas questões de pesquisa são pensadas e enfrentadas do lugar singular de quem participa, junto com as crianças, dos fenômenos que deseja investigar. Queremos compartilhar, online, a própria questão de pesquisa e, junto disso, indagar, ponderar, contrapor, repensar. Sob esta perspectiva, pesquisar com as crianças na cibercultura é buscar o encontro com elas sem abrir mão da dimensão sociotécnica que configura as relações contemporâneas com as mídias digitais.

Notas

1. Os estudos em questão são: Freire (2012), Macedo (2014), Mendes (2013), Macedo (2012). Disponíveis em <http://www.gpicc.pro.br>
2. O Orkut é um *site* de rede social filiado ao Google e foi criado em janeiro de 2004.
3. Mais detalhes em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>
4. Trata-se de uma pesquisa do *Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação*. O órgão realiza estudos que se oferecem como referência para a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso da população brasileira às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), assim como para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das TICs. O relatório da pesquisa TIC Crianças 2010, bem como de outras edições (a saber, 2009 e 2012), estão disponíveis em <http://www.cetic.br>
5. É importante lembrar que um dos desafios que nos convoca diante deste cenário diz respeito ao fato de que o Orkut e o Facebook recomendavam seus usos, até o ano de 2010, para maiores de dezoito anos, quando, a partir de então, se alterou para maiores de treze anos de idade. A despeito de suas próprias recomendações, tais sites disponibilizam jogos e recursos de linguagem inspirados em filmes e produtos diversos voltados para crianças pequenas, o que nos leva a problematizar o interesse desses sites em dialogar com crianças e, veladamente, atraí-las.
6. No Brasil, as *lan houses* são proibidas para crianças com menos de 12 anos, desacompanhadas de seus responsáveis, e as redes sociais mais usadas pelas crianças brasileiras – Orkut e Facebook – recomendavam seus usos, até o ano de 2010, para maiores de 18 anos e a partir desse ano, para maiores de treze anos de idade. A despeito de suas próprias recomendações, tais *sites* disponibilizam jogos e recursos de linguagem inspirados em filmes produzidos para crianças pequenas.
7. O detalhamento desses estudos encontra-se disponível no *site* www.gpicc.pro.br

Referências

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bornheim, G. (1992). O sujeito e a norma. In A. Novaes (Org.), *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Loyola, 2007.
- Freire, J. L. (2012). *Meus favoritos: crianças, sites e metodologias de pesquisa*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lemos, A. (2003). Ciberultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In A. Lemos & P. Cunha (Orgs.), *Olhares sobre a ciberultura* (pp. 11-23). Porto Alegre: Sulina.
- Macedo, N. M. R. (2014). *“Você tem face?” Sobre Crianças e Redes Sociais Online*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, UERJ, Rio de Janeiro.
- Macedo, N. M. R. & Pereira, R. R. (2012). Meninos e meninas nas redes sociais. In L. Souza & R.G. Salgado (Orgs.), *Infância e Juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidades em debate* (pp.46-54). Cuiabá-MT: Editora UFMT.
- Mendes, F. (2013). *Crianças e lan houses: um olhar sobre a infância contemporânea*. Trabalho de conclusão de curso, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pereira, R. R. (2012). “A pesquisa com crianças”. In R.R. Pereira & N.M.R. Macedo (Orgs.), *Infância em pesquisa* (pp. 59-86). Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Pereira, R. R. (2013). Entre o (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na ciberultura. *Childhood & Philosophy*, 9 (18), 319-343.
- Pereira, R. R. (s/d) Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com crianças na ciberultura. In M. Reis e L. Gomes *Infância, sociologia e sociedade*. São Paulo: Atlas. (no prelo).
- Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Primo, A. (2008). Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In N.I. Preto e S.A. Silveira (Orgs.), *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultura e tecnologias de poder* (pp. 51-68). Salvador: EDUFBA.
- Santos, E. (2011). Ciberultura: o que muda na educação. Programa Salto para o Futuro. <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448ciberultura.pdf>

II. Mídia-educação: Políticas públicas, propostas curriculares e formação de professores

Contexts, Perspectives and Challenges for Media Education in Brazil

Monica Fantin

Historic and conceptual context of media education: trajectory, letters and definitions

Internationally, media education has been understood as a field of knowledge and intervention; as educational praxis with methodological and didactic aspects; and as an instance for theoretical reflection about this praxis (with objectives, methodologies and evaluation) in a context in schools and beyond (Rivoltella, 2002). Media-education intervention always involves a praxis, the activity and the theoretical reflection that guides and sustains this praxis, which construct the context of media education based on perspectives: those that are *institutional* and supported by relevant official documents, those of a *social nature* and/or inspired by a social movement or networks of international cooperation, and *theoretical* ones based on conceptual models and methodologies (Rivoltella, 2012).

In the Brazilian context, these perspectives reveal themselves in the tensions and/or overlap between the practical and reflexive dimensions of media education, because media education is often practiced without being denominated as such.¹ This is because in Brazil, and perhaps throughout Latin America, certain social needs require actions in which media-educational experiences are invented and created without the required reflection and theorization.

Recently, the richness of media-education practices began to gain more recognition because of Brazil's unique and diverse culture² in interlocation with international experiences (Girardello & Orofino, 2012). In this process, it is relevant to highlight dialogs between Brazilian and foreign researchers (Bevort & Belloni, 2009) and research in partnerships that are the fruit of institutional contracts and cooperation agreements between Brazilian and foreign universities (Fantin & Rivoltella 2012), which play an important role in the growing visibility of media education in the Brazilian and international scenario.

Thus, media-educational experiences construct proposals that are constantly re-elaborated in official documents, organized movements, academic events and encounters that promote and publicize ideas, thus consolidating practices and contributing to the construction of this field in our country.

The pioneering Grünwald Declaration (1982) and the *Carta de Bellaria* [The Bellaria Letter, 2005] were documents that guided the construction of later letters in Brazil: the *Carta do Rio* [The Rio de Janeiro Letter, 2004], written at the Rio Summit on Youth, Media and Children, and the *Carta de Florianópolis para a Mídia Educação* [The Florianópolis Media Education Letter, 2006], produced at the first Seminar of Media-Education Research, conducted at the Federal University at Santa Catarina (UFSC), in Florianópolis.

In this most recent letter, media education is presented as “an interdisciplinary field that is under construction at the border between education, communication, culture and art, and which is dedicated to reflection, research and intervention for the critical and creative appropriation of the media and the construction of citizenship.” Its presence in education was understood “as part of the educational system, in the activity of media producers, in the communication companies, and in the civil society organizations (...) as an instrument in the defense of civil rights and the construction of citizenship” (Girardello & Fantin, 2009, pp. 161-162).

Other challenges to media education are reconsidered in the *Alexandria Proclamation on Informational Literacy and Lifelong Learning* (2005), the Paris Agenda: 12 Recommendations for Media Education (2007) and the European Community Recommendation for Media Literacy in the Digital Era (2009), as well as other documents now being drafted.³ We also mention the *Standards of Competence in ICT for Teachers*, a document on the use of the technologies in education (UNESCO, 2008) and *The Media and Information Literacy Curriculum for teachers* (UNESCO, 2013), important guidelines for policies and strategies concerning the new demands of media education.

Nevertheless, recognizing the specificities of the countries in which different agencies promote specialized media-education regulation programs, and despite the initiatives of Brazilian letters, the strength of these documents as generators of public policy is still far from being consolidated in our country (Zanchetta, 2009). Although these debates and studies promoted by UNESCO and some international agencies have little or no official participation from Brazil (Belloni, 2012), we cannot fail to mention them, both for their importance and because they indicate trends and serve as inspiration for future practices and conceptual redefinitions.

The multiple nature of the concept and its articulations and movements define media education over the years as a methodological and epistemological reflection on the praxis of educating for, with and through the media (Rivoltella, 2002). As a field still under epistemological and methodological construction,

media education constitutes a space of theoretical reflection on cultural practices as well as educational ones, through a transformative perspective that emphasizes reapproximating culture, education and citizenship. With this in mind, we list the three threads that form the weave of media education: culture (considering the expansion and diversity of cultural repertoires), criticism (analysis, reflection and evaluation) and creation (expression, communication and construction of knowledge). To these three words, which begin with the letter “C”⁴, we have added the C of citizenship to establish the “4 Cs” of media education – culture, criticism, creation and citizenship – in an analogy to the “3 Ps” of the rights of children in relation to media: protection, provision and participation (Fantin, 2006, p. 100). We understand media education as the articulation of the rights of protection, provision and participation, with the right to culture, criticism, creation and citizenship.

New media-education paradigms: themes and trends

To problematize the new modes of seeing, knowing and inhabiting digital culture, thinking of the educational uses of the media and technologies both within and outside the school, in person or through online spaces side-by-side with television screens, movies, computers, videogames, smartphones and tablets is a current requirement of media education that calls for the construction of cultural, technical and social competencies. Highlighting the challenge of participatory culture and of media education in the 21st century, Jenkins (2006) lists a range of abilities⁵ that children and youth must develop, and emphasizes the role of schools and community programs in the promotion of these new literacies that change the focus from individual expressions to that of collaborative work in networks.

The convergence of medias, technologies, and language promotes new forms of participation in the culture and designs new trends in the ecological concept of media education (Rivoltella, 2002; Pinto, 2005), which implies the responsible use of all the media – photography, radio, cinema, television, Internet, videogames, smart phones and social networks – without forgetting the dimension of corporality and movement in conjunction with nature (Fantin, 2011). In this changing landscape, the New Media Education appears as a fresh paradigm for responding to the challenges of the centrality of the media, not only in the key factors of media education (representation, language, production and audience) but also as a “new pedagogy” expressed both in the conceptual “correction” of media education in the change of paradigm in the realm of media and cultural studies, and in its definition as “Technologies of the Self” (Rivoltella, 2006, p. 244 and Rivoltella, 2008, p. 227).

This conceptual redefinition promotes the idea that media education becomes a posture of the teacher/educator and of education itself, as Rivoltella affirms.

The great challenge today is to understand media education as education itself, he adds. That is, media education becomes education, not only a field of study and intervention but a media-educational position, an asset of each one.

The challenges and redefinitions translate how the concept of media education expresses the challenges of each historic moment. Today, it should consider the central role that the medias and technologies occupy in contemporary life and the new theoretical methodological challenges placed before media education (Buckingham, 2006), because their dynamic nature “reflects the connection between children, youth and the communication media – during their leisure time and in educational institutions – and because it develops at the tense border between media-education practices, empiric knowledge and theories” (Tufte & Christensen, 2009, p. 102).

In this way, in addition to the constant and recurring themes in the media-education tradition, it is important to incorporate other emerging issues and understand the media beyond the instrumental sense, affirming them as culture and working with the sense of multiliteracies and formal-informal learnings in the different spaces of culture (Fantin, 2013). The new forms of interaction with technologies in the context of digital culture mentioned above are discussed in the concepts of multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2000; Fantin, 2011b), media literacy (Buckingham, 2006), new media literacy (Jenkins, 2006), informational literacy (Rivoltella, 2008) and new literacies (Lankshear & Knobel, 2011).

Media education in the curriculum and education

Although the borders of media education are fluid, to guarantee epistemological legitimacy in various contexts it must be present in the curriculum and in the teaching systems. In various countries, the curricular insertion of media education appears in various forms: as an *autonomous discipline*, with a *transversal character*, as *integrated education* and through *mixed models* (Fantin 2012, 2012a). The presence of associations and research centers linked to universities performs an important role, considering a certain epistemological resistance of the school system and of poorly conceived or episodic laws (Rivoltella, 2002).

The various disciplinary positions of media education and the curriculum models present in different countries suggest positive and negative aspects, strengths, fragilities, risks and potential. To make the best choice, it is necessary to consider criteria such as didactic relevance, interdisciplinary/transversal articulation, programmatic-curricular organicity and their operationalization at different levels of teaching.

In Brazil, despite recent strong investment in the introduction of ICTs in schools, public policy for teacher education and the curricular insertion of media education leaves much to be desired. Although education for the media

has been mentioned in the Law of Guidelines and Bases (1996), the National Curricular Parameters (1997), the National Curricular Guidelines for Schools of Pedagogy (2006) and the National Education Plan (2011),⁶ there is still no specific national policy for the sector. In sum, when they are not absent from the debate, the proposals concerning this issue have proved ineffective given the challenge mentioned.

The fact that it does not “officially” exist as a mandatory class or transversal theme means that media education continues to be regarded only as a pedagogical resource and not as an object of study that is articulated with other fields of knowledge. This is reflected in delays, in comparison to other countries where media education is more consolidated⁷ and in the distancing between the current curriculum and the emerging questions of contemporary culture.

Nevertheless, despite the insignificant presence of classes on media and technologies in most teacher education courses in Brazil, a mapping of an introduction of the issue of media education in pedagogy programs at recognized Brazilian universities reveals some encouraging data (Fantin, 2012). The theme of media education is contemplated as a mandatory course in a large portion of these teacher education programs, with different emphases and terminologies, and also as an optional elective and/or isolated offer.

Through a qualitative survey on the presence of media education in the curriculum of the pedagogy courses in Brazil (Fantin, 2012; Fantin, 2012a), we investigated 38 federal universities there that offer the course⁸ and 11 state and private universities⁹ analyzing information from their respective sites. The criteria for the choice of state and private universities were based on these institutions' contributions to the field of Brazilian education in general, and to research in communication and education in particular.

Among the federal universities, of the 38 courses studied only 12 make no reference or do not have any class related to the issue of media education. In the curricula of the other universities, all have at least one course related to media education.

We found that, at the largest Brazilian universities, the issue of media education is usually included as a mandatory course,¹⁰ an elective or optional class,¹¹ an isolated offering,¹² or a thematic seminar,¹³ with different emphases, approaches and terminologies. The class programs are diversified, and express the theoretical affiliations of the courses or research groups at the institutions. Their approaches range in emphasis: from theoretical and conceptual; to operative and instrumental; to taking a pragmatic approach to the pedagogical and social implications of the uses of technologies in education.

Although the names and emphases of the courses vary in the curricula, and even if all do not provide detailed course descriptions, at the federal universities 70% of these courses emphasize ICT and education while 30% highlight “Edu-

cation, Communication and Media”, a proportion that at the other universities is about 50% for each emphasis.

The investigated sample suggests that, despite an apparent change in direction, the presence of a course linked to media education still appears to be marked by instrumental aspects. If, on the one hand, this has been a historic trend of the discipline of *Educational Technology* in the curriculum and the different theoretical-methodological affiliations of the field research group at each university and their territories, on the other hand it reveals that the media-education approach still needs to be consolidated in the teacher education courses.

We know that the curricular insertion of media education in initial teacher education is sufficient to handle all the teachings necessary regarding the demands mentioned, but its absence aggravates this situation even more, leading teachers to fill in the gaps in other ways, for instance through personal effort, specialization courses, permanent education, etc. (Fantin & Rivoltella 2012).

This questioning of the curriculum model, education focused on courses and other transversal possibilities, leads us to ask: To what degree does the insertion of media education in teacher education and schools point to another perspective for curriculum organization? We still do not have an answer to this, so the question remains open.

In countries like Brazil, where media education has still not been guaranteed in the school curriculum or in initial teacher education, it is worth asking what model would be best suited to consolidate it in education. Regardless of the various possibilities, it is important to keep in mind that media education is more than a need, and is now a required condition for allowing students to attain belonging as well as instrumental and cultural citizenship. For this reason, being included in the curriculum can signify the digital, social and cultural inclusion of teachers and students; in this sense, we still have much to be consolidated.

Some challenges of media education in public policy

In addition to the challenges indicated in this article, we cannot fail to mention the need for a media-education perspective in the different federal government programs involving science, technology, education and communication in general, particularly those concerning the insertion of ICT in education and schools: the National Program of Computers in Education (ProInfo), the Broadband in Schools Program (PNBL), One Computer per Student (ProUCA), and others undertaken in Brazilian recent years.¹⁴

Given the absence of the principles that are dear to media education in the official documents of these programs, we note only the rhetoric of the salvationist discourse of digital-technological inclusion in the schools, as if this is sufficient to assure the citizenship and learning of children and youth. But this political-

-instrumental emphasis is not unique to the Brazilian programs, as we can see from research in other countries (Sancho, 2013).

The discontinuity and lack of a critical and more impartial perspective about what was and is being realized, has usually caused the political and economic interests of each government to prevail over those of education and culture, which is revealed in the inefficiency of the types of education proposed, the weak involvement of teachers, and the absence of dialog with academic research. This absence is translated into the reproduction of mistakes already identified in previous programs, such as the ProUCA, in which inadequate teacher preparation, the low quality of the equipment, non existent maintenance, and the precarious connection speed in the schools compromised the principles of the program and the 1:1 model, problems now being repeated in the program involving the use of tablets in schools (Fantin, 2013).

Statements by teachers and students support what various studies have found regarding the insertion of technology in schools, in which the strongly instrumental character is not enough to trigger innovative processes that transform the pedagogical practice, thus requiring other concepts and proposals. A possible contribution would be the presence of the foundations of media education, above all in relation to an educational policy that allows a critical eye and instrumentalizes students and teachers for other uses of technologies in and outside schools, because these questions transcend subjects, instances and school spaces (Quartiero, Bonilla & Fantin, 2012).

As seen, there are many challenges to the consolidation of media education in the various scenarios of Brazilian education. This paper sought to reflect on some aspects – notto compare Brazil with other contexts, but above all to reveal contrasts and places of critical construction of a unique history that is still being shaped in various Brazilian landscapes and situations, and in the challenges on the horizon before us.

Notes

1. Since the 1930s there have been experiences in Brazil that fit our understanding of media education; but since they were not defined as such, and in the absence of a more systematized reflection on the field, they were not always considered to be part of it. For example, educators and filmmakers who in the 1930s published analyses and comments about films in specialized magazines highlighted the links between cinema and education, and affirmed the viability of this “resource” in Brazilian schools. At the time, different proposals for “educational cinema” were implemented in the context of educational reforms that took place in various Brazilian states, and the creation of the National Institute of Educational Cinema (INCE) in 1937 stimulated the production of more than 400 documentaries for educational purposes (Fantin, 2011, p. 117).
2. The diversity of Brazilian culture is characterized by a plurality of cultural and ethnic matrixes of whites, indigenous and blacks composed by the colonizers, African slaves, the indigenous peoples and European, Asian and other immigrants; see Ribeiro (1995). And among the singularities, although not exclusive to Brazil, one is expressed in the media monopoly, above all by a single media company that concentrates power and which for more than 30 years has

- thrived through “benefits” legitimated by its approximation with different governments; see Guareschi (1981).
3. See the Carta de Ponta Grossa de Mídia e Educação (2013) [The Media and Education Letter from Ponta Grossa], a document that is still open to contributions. https://secure.avaaz.org/po/petition/Apoie_a_Carta_de_Ponta_Grossa_e_Midia_e_Educacao/?launch
 4. The “3 Cs”– culture, criticism and creation – as essential aspects of media education suggested by Bazalgette (2005). Media Education in Inghilterra: incontro con Cary Bazalgette nel suo ufficio. *Boletim InterMED*, 10 (3), Roma.
 5. Play; Performance; Simulation; Appropriation; Multitasking; Distributed cognition; Collective Intelligence; Judgment; Transmedia navigation; Networking; Negoatiation, Visualization.
 6. The National Education Plan (PNE) 2011 -2010 was sent to the national congress in 2010. As of January 2014 it had not been approved.
 7. Countries in which the ITCs are an integral part of the elementary and high schools and a priority in university courses, particularly in Pedagogy; see Fantin, 2012a.
 8. UFAC;UFAM;UFPR;UFRR; UFPA; UFMT; UFMS; UFG; UFT; UFMA; UFPI; UFC; UFP; UFRN; UFPE; UFSE; EFAL; UFBA; UFES; UFES; UNB; UFRJ; UFF; UNIRIO; UFRRJ; UFMG; UFJF; UFOP; UFU; UVV; UFAL; UFESP; UFSCAR; UFPR; UFSC; UFRGS; UFFS; UFPEL; UFSM.
 9. USP; UNICAMP; PUC-SP; PUC-GO; UNEB; UERJ; PUC-RIO; PUC-MG; PUC-PR; PUC-RS; UNISINUS.
 10. Examples: Medias, Digital Technologies and Education (UFRGS), Education and Contemporary Technologies (UFBA), Education and Communication (UFSC), Information and Communication Technologies Applied to Education (UFSM), Online Education: reflections and practices (UFJF), Digital Technologies and Education (UFFS), Education, Communication and Medias (UFG), Media and Education: a contemporary debate (USP), Education and Technologies (Unicamp), Media, Technologies and Education (PUC-Rio), New Technologies in Different Pedagogical Spaces (PUC-SP).
 11. Media and Education: a Contemporary Debate (USP). Available at <http://www4.fe.usp.br/graduacao/institucional/curriculo/pedagogia>; Communication, Education and Multimedias. Available at <https://sistemas.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0324&codcur=48012&codhab=203>
 12. Digital Technologies, Youth and School (UFMG). Available at <https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/Solicitacoes-Academicas>
 13. Education and Communication Technology and Education and Anthropology and Media (UNEB). Available at <http://www.uneb.br/salvador/dedc/pedagogia/ementario/>
 14. Available at <http://inclusaodigital.gov.br/programas>

References

- Belloni, M. L. (2012). Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Escola e cultura digital* (pp. 31-56). Campinas: Papirus.
- Bazalgette, C. (2005). Media Education in Inghilterra: incontro con Cary Bazalgette nel suo ufficio. *Boletim InterMED*, 10 (3), 2-4.
- Bevort, E., & Belloni, M. L. (2009). Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 1081-1102.
- Buckingham, D. (2006). La media education nell'era della tecnologia digitale. In M. Morcellini & P. C. Rivoltella (Eds.), *La sapienza do comunicare: dieci anni dei media education in Italia ed Europa* (pp.111-122). Trento:Erickson.
- Girardello, G., & Fantin, M. (Orgs.) (2009). Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação. In G. Girardello & M. Fantin, *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.

- Fantin, M. (2006). *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2011). *Crianças, Cinema e Educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.
- Fantin, M. (2011a). Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor*. UEPG, 114(1), 27-40.
- Fantin, M. (2011b). Beyond Babel: multiliteracies in digital culture. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2 (1), 1-6.
- Fantin, M. (2012). Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (2), 437-452.
- Fantin, M. (2012a). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Orgs.), *Escola e cultura digital: pesquisa e formação de professores* (pp. 57-92). Campinas: Papirus.
- Fantin, M. (2013). Novos e velhos problemas no contexto do PROUCA: fronteiras entre BA e SC. Trabalho encomendado GT16 da 36ª Reunião Anual da ANPED.
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (2012). Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Orgs.), *Escola e cultura digital* (pp. 309-346). Campinas: Papirus.
- Girardello, G., & Orofino, M. I. (2012). Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação, mídia e consumo*. 9, (25), 73-90.
- Guareschi, P. (1981). *Comunicação & poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*. Petrópolis: Vozes.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *Nuevos Alfabetismos*. (3º ed.) Madrid: Morata.
- Pinto, M. (2005). A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. *Comunicar*, 25, 259-64.
- Quartiero, E.; Bonilla, M. H., & Fantin, M. (2012). Políticas para la inclusión de las TIC ne las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. *Campus Virtuales*, 1 (1), 115-26.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rivoltella, P.C. (2002). *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2008). From Media Education to Digital Literacy: A Paradigm Change? In P. C. Rivoltella, *Digital literacy: tools and Methodologies for Information Society* (pp. 217-229). New York: IGI Publishing.
- Rivoltella, P. C. (2012). Retrospectivas e tendencias da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In M. Fantin & P. C. Rivoltella, P.C. (Orgs.), *Escola e cultura digital* (pp. 17-29). Campinas: Papirus.
- Sancho, J. (2013). La fugacidad de las políticas y la inercia de las practicas. II Seminário Aulas Conectadas. Florianópolis, UDESC.
- Tufte, B. & Christensen, O. (2009). Mídia-Educação: entre a teoria e prática. *Perspectiva*, 27 (1), 97-118.
- UNESCO (2008). *Padrões de competência em TIC para professores*. Brasília, UNESCO.
- UNESCO (2013). Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>
- Zanchetta, J. J. (2009). Educação para a Mídia: propostas européias e realidade brasileira. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 1103-1122.

Mídia-educação na formação de professores

A experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro a partir da proposta da UNESCO

Alexandra Bujokas de Siqueira

Embora não seja propriamente uma novidade, a formação de professores para a mídia-educação ganhou novo fôlego no Brasil com eventos relativamente recentes. Em 2009, a 1ª Conferência Nacional de Comunicação (Confecom) mobilizou setores da sociedade civil organizada para debater políticas de comunicação e sua relação com a cidadania. Em Minas Gerais, sede da experiência aqui relatada, a Conferência Estadual de Comunicação (Conecom-MG) elegeu como uma das principais propostas para a rodada nacional a incorporação da leitura crítica dos meios como componente curricular para as escolas brasileiras, acompanhada de ações de formação de educadores. Levada para a conferência nacional pelo Grupo de Trabalho número 12, dentro do Eixo temático 3 (Cidadania: Direitos e Deveres), a proposta não foi aprovada (Secom & FGV, 2010). Se o cenário federal não viu importância no tema, em Minas Gerais, parece haver uma demanda.

Três anos após a realização da Confecom, a Secretaria de Educação de Minas Gerais lançou o programa “Reinventando o Ensino Médio”, que tem como meta reformular esse nível de ensino, reordenando o currículo e fomentando a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, focadas na criatividade e na autonomia “seja para a conclusão ou continuidade dos estudos ou para a preparação à inserção no mundo do trabalho” (Minas Gerais, Secretaria Estadual de Educação, 2012, documento eletrônico). O programa priorizou 18 áreas; uma delas se chama “Comunicação Aplicada” e tem como meta a “capacitação voltada para a habilitação em mídias distintas, tendo como objetivo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de interação social.” (Minas Gerais, Secretaria Estadual de Educação, 2012, documento eletrônico).

Consciente dessas demandas, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro vem promovendo a mídia-educação, seja no currículo formal dos cursos, seja em projetos de pesquisa e extensão. As ações ganharam consistência em 2010,

quando foi iniciada a parceria entre a universidade e a área de Comunicação e Informação da UNESCO para editar a versão em português brasileiro do livro “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para professores” (UNESCO, 2013) e realizar um teste com a proposta.

Em pouco mais de quatro anos, a UFTM, através do Centro de Educação a Distância e Aprendizagem com Tecnologias da Informação e Comunicação (Cead), vem ofertando disciplinas regulares sobre uso crítico da mídia, implementou o Laboratório de Mídia-educação, que oferece cursos de curta duração a estudantes e professores da educação básica, e desenvolve pesquisas que resultaram em metodologias e materiais didáticos de mídia-educação¹. Os fundamentos teórico-metodológicos e alguns resultados desta experiência serão apresentados a seguir.

Articulando uma proposta

As licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro foram criadas no escopo das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)². Lançados em 2009, os cursos tinham como proposta ofertar um currículo que contemplasse conteúdos e práticas inovadores. Os componentes foram organizados em três conjuntos: formação básica comum, formação específica do curso³ e formação pedagógica. A formação básica comum, ofertada ao longo dos dois primeiros anos juntamente com componentes da formação específica, inclui o eixo “Múltiplas Linguagens”, organizado a partir de três disciplinas: “Leitura e Produção de Textos”, “Metodologia Científica” e “Comunicação, Educação e Tecnologia”. Esta última disciplina, com 30 horas de aula, desde o início, ocupou-se da educação para a mídia.

Organizada em quatro tópicos (Tecnologias digitais e cultura contemporânea; Análise de textos midiáticos; Conceitos-chave e metodologias da mídia-educação; Produção e remix de conteúdo), a disciplina tem como objetivo desenvolver habilidades para acessar, compreender e usar criticamente as mídias digitais, em ações de caráter educativo. Para tanto, as aulas seguem um percurso específico.

Tudo começa com o estudo de uma controvérsia recente, envolvendo a cultura midiática. Já foram abordadas polêmicas como o kit anti-homofobia do MEC⁴, vetado pela presidente Dilma Rousseff, e a campanha “Hope Ensina” estrelada por Gisele Bündchen, e que recebeu reclamação formal da Secretaria de Políticas para Mulheres junto ao Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar)⁵. O objetivo desta unidade é investigar como pessoas diferentes interpretam as mensagens de maneira diferente, como os diversos atores tentam impor seu ponto de vista e como o educador pode proceder para promover questionamentos, sem impor leituras corretas.

A expectativa é a de que os alunos desenvolvam melhor compreensão das relações de poder que moldam a cultura midiática (Hesmondhalgh, 2006): a

concentração das “velhas” mídias nas mãos de poucos grupos dá a esses atores mais poder para fortalecer seus valores e pontos de vista; a emergência de novas mídias, ao menos potencialmente, abala as estruturas de poder historicamente estabelecidas, já que não profissionais podem ser produtores de conteúdo e atingir grandes audiências. Mas é preciso que os cidadãos sejam educados para aprender a exercer esse poder. A escola tem um papel importante neste cenário, e a área que vem sendo chamada de “mídia-educação” pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com as mídias.

O segundo tópico (análise de textos midiáticos), parte do pressuposto de que a escola contemporânea deixou de ser um lugar onde majoritariamente se transmite conhecimento, para ser também um lugar de análise e síntese (Cope & Kalantzis, 2000). Analisar a mídia, suas linguagens e representações parece ser tarefa legítima para educação escolar e, por isso, os licenciandos passam a conhecer e praticar métodos para desmontar mensagens, ponderar evidências e sintetizar opiniões informadas. Na prática, pode-se partir de algo popular e aparentemente inofensivo como a propaganda “Caçadores de Neuras” produzida para um limpador de cozinha⁶. Veiculado exclusivamente na internet, o filme mostra um “machão ao contrário”, que não deixa a esposa cozinhar ou fazer faxina, e pode sugerir uma representação feminista da relação conjugal, com a mulher trabalhando fora e o marido cuidando do lar. Ao desmontar a narrativa audiovisual, identificar processos de mudança, descrever os personagens e suas funções na história e mapear os valores associados a cada um, outras possibilidades vêm à tona. Em “Caçadores de Neuras”, a função da mulher é obedecer ao marido: comer o jantar que ele faz para ela (a palavra jantar é acompanhada de um gesto sugerindo relação sexual) e não fazer o serviço doméstico porque serviço pesado é “coisa de homem”. Quando um casal de cientistas aparece na narrativa e apresenta o personagem machão ao limpador de cozinha que facilita o trabalho, ele muda de ideia e chama a esposa para discutir seus direitos. A divisão de papéis entre o casal deve ser revista porque ele assim o quer, do mesmo modo que a mulher não trabalhava na cozinha porque ele não queria.

As representações da propaganda são depois comparadas com dados da pesquisa “Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil”⁷, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que comparou dados sobre mortes de mulheres em razão de violência doméstica nos períodos de 2001 a 2006 e de 2007 a 2011, com o objetivo de avaliar os impactos da chamada “Lei Maria da Penha” (lei número 11.340/2006), criada para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Conforme o levantamento, a lei não reduziu o número de mortes como se esperava, e os crimes continuam sendo praticados principalmente por parceiros ou ex-parceiros, em situações de abuso familiar, violência sexual e em situações nas quais a mulher tem menos poder ou menos recursos do que o homem.

A conclusão da atividade é a de que, obviamente, não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre a propaganda e os dados da pesquisa, mas é legítimo refletir sobre a contribuição de representações como aquela criada pelo filme publicitário para amenizar a percepção de questões sérias, como a violência contra a mulher.

Com efeito, o modo como a mídia apresenta informação (um produto de limpeza para um casal moderno), organiza as ideias (o machismo invertido), dissemina valores (a violência sexual amenizada e até divertida), provê modos de comportamento e reforça expectativas (a persistente obediência da mulher às vontades do homem) são as formas pelas quais a mídia nos ensina, conforme Cortés (2005), mesmo que essa não seja a intenção dos profissionais de comunicação. E os usuários aprendem, independentemente de sequer ter consciência disso. Na perspectiva do autor, os meios de comunicação servem como materiais pedagógicos não escolares, informais e onipresentes. A educação ganharia relevância se soubesse se apropriar criticamente desses materiais.

Assim, na terceira etapa da disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”, a tarefa é aprender a transformar controvérsias e disputas de poder simbólico na mídia em atividades educativas. Guiados por quatro conceitos-chave (linguagem, audiências, instituições de mídia e representação), os professores em formação exploram materiais pedagógicos nacionais e internacionais que têm a mídia como objeto de estudos, conhecem um percurso histórico da mídia-educação no Brasil e no mundo e discutem a proposta da UNESCO sintetizada no documento “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para formação de professores” (2013), que, conforme eles são avisados no primeiro dia de aula, embasa a proposta da disciplina que estão cursando. Os estudantes são orientados a identificar o modo como os materiais e experiências aplicam habilidades de uso crítico da mídia como aquelas listadas pela Declaração de Viena (1999, documento eletrônico):

1. lidar com todos os meios de comunicação, incluindo a palavra impressa e a representação gráfica, o som, a imagem fixa e em movimento, veiculadas em qualquer tipo de tecnologia;
2. compreender o contexto da comunicação midiática da sociedade em que se vive e o modo como os meios de comunicação operam ;
3. adquirir habilidades no uso desses meios para se comunicar com os outros;
4. interpretar criticamente os textos midiáticos, identificando as fontes, seus interesses culturais, políticos, sociais e comerciais;
5. selecionar os meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens e para alcançar o seu público-alvo;
6. conquistar o acesso aos suportes midiáticos, para a recepção e produção.

O quarto e último tópico (edição e remix de conteúdo) foca o uso de aplicativos multimídia para produção de mensagens. A esta altura, os licenciandos já estão familiarizados com questões políticas subjacentes à mídia, com fundamentos da linguagem, conhecem conceitos estruturantes e metodologias fundamentais da área. É hora de “pôr a mão na massa”. A cada semestre, as últimas quatro semanas de aula são dedicadas à produção de conteúdo que “resolva problemas de comunicação”. Para que a produção não corra o risco de celebrar as vontades do aluno, mas ensinar muito pouco sobre mídia (Buckingham, 2003), os estudantes devem resolver uma questão de linguagem, produzindo naquela linguagem. Assim, por exemplo, produz-se um ensaio fotográfico que aplique processos de conotação (Barthes, 1990) como a indução de sentido por objetos, o registro da mesma cena com e sem fotogenia, a inserção de textos dentro da foto que mudem o seu sentido original. Esses ensaios são postados no Flickr⁸ e organizados em exposições, com legendas, argumentado porque aquela foto representa aquele processo de conotação⁹.

Em semestres anteriores, após estudar fundamentos da linguagem dos quadrinhos (Eisner, 1999), os licenciandos produziram histórias usando o aplicativo Strip Generator¹⁰, construindo narrativas com começo, meio e fim, protagonistas e antagonistas, expressando ideias com o uso de “metáforas icônicas” (Eco, 2008). Também já foram produzidas reportagens radiofônicas sobre serviços públicos locais de educação e cultura disponíveis para jovens, usando o software livre Audacity¹¹ e posterior compartilhamento no Sound Cloud¹² e produção de infográficos a partir de textos previamente indicados, usando o aplicativo Piktochart¹³.

As atividades de produção têm se mostrado um momento produtivo para sintetizar o percurso da disciplina. Ao produzir conteúdo, os estudantes vêm, na prática, como reproduzem códigos, convenções e representações estereotipadas da mídia, sem ter consciência de que fazem isso. E como é difícil criar propostas alternativas.

Dialogando com o contexto internacional

A seção anterior tentou mostrar que, embora as iniciativas da UFTM estejam focadas exclusivamente na formação de professores, não é na perspectiva do uso de TICs na educação que estamos trabalhando. Nosso ponto de partida é a ideia de que a educação para a mídia é um direito básico do cidadão em qualquer país do mundo, porque é a via de acesso ao exercício da liberdade de expressão. Obviamente é preciso haver algum tipo de educação que prepare o cidadão para procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, e a educação escolar, ao menos potencialmente, tem papel central nessa empreitada.

Trazendo essa demanda para o estudo da cultura midiática na escola, pode-se dizer que o jovem tem amplo conhecimento sobre mídia, fruto da sua

interação constante com essa esfera da cultura, desde a mais tenra idade. Mas é pouco provável que tenha habilidades para identificar, analisar e refletir sobre os processos que usa para atribuir sentido às mensagens midiáticas, considerando as características do contexto social onde elas são geradas. E ter ciência dos processos individuais de apropriação, em diálogo com processos sociais, é a definição mais fundamental que se pode ter de leitura crítica da mídia, aqui construída no diálogo com duas teorias que se complementam: codificação e decodificação na perspectiva dos Estudos Culturais (Hall & Whannel, 1964; Hall, 2003) e a Teoria das Mediações, numa perspectiva latinoamericana (Martín-Barbero, 2004).

Em ambos os casos, os autores consideram que as mídias fornecem aos jovens informações e ideias conflitantes sobre a sociedade em que vivem e cabe ao estudante, guiado pelo professor, testar algumas dessas descrições e interpretações da realidade, comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências.

A perspectiva teórica dos Estudos Culturais britânicos, em diálogo com a Teoria das Mediações parece encontrar um respaldo prático nas recomendações da UNESCO. Guiada pelo “Programa Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação” (em inglês, “International Programme for the Development of Communication”, IPDC), a organização elaborou os “Indicadores de Desenvolvimento da Mídia” (UNESCO, 2010), que ajudam a identificar e avaliar a qualidade das ações no campo comunicação em cada país. Os indicadores contemplam cinco grandes categorias¹⁴ que se dividem em um conjunto mais específico de indicadores gerais. Um número significativo deles implica na promoção da educação para a mídia.

A categoria 4 dos indicadores norteia a análise da oferta de capacitação profissional e instituições de apoio à liberdade de expressão, ao pluralismo e à diversidade. Dois indicadores dessa categoria interessam aqui: a oferta de capacitação profissional e de cursos acadêmicos sobre a prática da mídia.

Neste contexto, promover a liberdade de expressão, o pluralismo e a diversidade requer empoderar o maior número possível de atores sociais para serem produtores de conteúdo, e não há razão para não incluir o público escolar, contemplando alunos e professores. Assim, a visão sistêmica da estrutura de comunicação de um país nos indica caminhos por onde podemos desenvolver ações de educação para a mídia. Segundo essa perspectiva, é preciso encontrar formas de ensinar, ao mesmo tempo, questões de caráter técnico, estético, cultural e político. É o que vem acontecendo no escopo de outro programa da UNESCO que integra do quadro mais amplo do IPDC : “Alfabetização Midiática e Informacional”¹⁵. Essa iniciativa se desenvolveu principalmente no período entre 2008 e 2010, culminando com a publicação da versão em inglês do modelo curricular comentado no início deste texto.

De início, um grupo de especialistas se reuniu em Paris para discutir as bases de um referencial curricular para a formação de professores. O trabalho foi publicado em um relatório (UNESCO, 2008) que delineou temas e competências básicas que caracterizam um educador hábil a usar as mídias. Os temas foram divididos em dois grupos: tópicos para a formação do professor “literado” em mídia e tópicos para ensinar o professor a ensinar sobre mídia. O relatório de 2008 culminou no documento “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para Formação de Professores”. A proposta curricular é composta de duas partes. A primeira parte descreve sete competências básicas para acessar, avaliar, usar e produzir conteúdos usando as mídias e como integrar essas competências aos currículos de formação de professores, além de dez técnicas pedagógicas que facilitam o ensino e a aprendizagem de tais competências. A segunda parte reúne 11 módulos que sintetizam conceitos relevantes para orientar o estudo da mídia, tais como liberdade de expressão, ética e responsabilização da mídia, audiências, publicidade, sistemas de produção de notícias, linguagem e representação.

Os testes que vem sendo realizados na UFTM seguiram os passos recomendados pela própria matriz curricular (UNESCO, 2013, p.53): professores e estudantes interessados no tema fizeram uma revisão integral da proposta; a seguir, foram identificadas as ações em curso nas quais a proposta poderia ser integrada. Por fim, foram selecionados os módulos mais relevantes, considerando o tempo disponível, os recursos humanos e tecnológicos. A disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia” é o principal desdobramento.

A experiência indica que a proposta da mídia-educação é uma via prática e realizável para formar intelectual e pedagogicamente esse público, em sintonia com demandas contemporâneas da escola. Dados continuamente coletados das produções dos licenciandos, de questionários de avaliação respondidos ao término de cada semestre letivo e de manifestações espontâneas no cotidiano das aulas indicam que os estudantes veem a mídia-educação principalmente como uma proposta viável para promover inovações nas práticas de ensino e aprendizagem, incorporando posturas críticas diante da mídia que, afinal de contas, influencia ubiquamente suas vidas, assim como a de seus alunos.

Talvez a maior barreira para a concretização da proposta seja a estrutura escolar. Tão logo comecem a frequentar a sala de aula em estágios ou participação em programas de iniciação à docência¹⁶, os licenciandos questionam a viabilidade da mídia-educação com salas de aula lotadas, professores sobrecarregados, obrigados a trabalhar em duas, até três escolas diferentes para ter um salário razoável, falta de equipamentos e de acesso de qualidade à internet, falta de pessoal de apoio técnico. Nesse sentido, a implementação de uma política nacional de mídia-educação permanece como uma utopia verossímil. Cedo ou tarde, o Brasil terá de se integrar ao movimento internacional.

Notas

1. A oferta de cursos se dá no escopo do projeto permanente de extensão “Redeci – Engajando jovens através da mídia-educação”. www.uftm.edu.br/redec
2. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão: <http://reuni.mec.gov.br/>
3. São ofertadas seis licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química.
4. Composto por três vídeos e um guia para o professor, o material abordava transexualidade, bissexualidade e homossexualidade feminina. Conforme notícias veiculadas pela imprensa na época, após pressão da bancada evangélica do Congresso, a presidente Dilma Rousseff vetou a distribuição do material. Tão logo a controvérsia foi publicada, os vídeos disponibilizados no Youtube ultrapassaram a marca dos 200 mil acessos, motivaram a publicação de comentários, de outros vídeos fazendo contestações, e animaram um debate acalorado e até grosseiro.
5. Veiculada em 2011, a campanha da marca de roupas íntimas femininas “Hope” trazia a modelo Gisele Bündchen mostrando a “melhor maneira” de contar más notícias ao marido. Primeiro ela aparecia vestida e um grafismo visual informava que era errado. A seguir, ela usando somente calcinha e sutiã, dando a mesma notícia, estratégia considerada certa. Um narrador sugeria: “você, mulher brasileira, use seu charme”. A SPM recebeu reclamações pela sua ouvidoria e enviou ofício ao Conar, pedindo a suspensão da propaganda, alegando que ela promovia reforço do estereótipo da mulher como objeto sexual de seu marido, ignorando esforços para desconstruir práticas e pensamentos sexistas. O Conar julgou a reclamação improcedente e a campanha continuou no ar.
6. <http://www.youtube.com/watch?v=KTRRzuOUZiU>
7. <http://goo.gl/oByBXs>
8. <http://www.flickr.com>
9. Um relato mais detalhado desta atividade e endereços das páginas dos alunos no Flickr estão em <http://wp.me/p1oN8X-5J>
10. <http://www.stripgenerator.com>
11. <http://audacity.sourceforge.net/>
12. <https://soundcloud.com/>
13. <http://piktochart.com/>
14. 1. Sistema regulatório favorável à liberdade de expressão, ao pluralismo e à diversidade da mídia; 2. pluralidade e diversidade da mídia, igualdade de condições no plano econômico e transparência da propriedade; 3. mídia como uma plataforma para o discurso democrático; 4. capacitação profissional e instituições de apoio à liberdade de expressão, ao pluralismo e à diversidade; 5. infraestrutura suficiente para sustentar mídia independente e pluralista.
15. Tradução do termo *Media and Information Literacy* em inglês. <http://goo.gl/fQXaIV>
16. Criado pelo Ministério da Educação em 2009, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Referências

- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BRASIL. Ministério da Educação (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Códigos, Linguagens e suas Tecnologias*. Brasília: MEC.
- Buckingham, D. (2003). *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

- Cortés, C. E. (2005). How the media teach. In G. Schwarz & P. Brown (Eds.), *Media literacy: transforming curriculum and teaching*. 104° Yearbook of the National Society for the Study of Education. Malden: Blackwell.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Eco, U. (2008). *Apocalípticos e integrados*. (6a ed.) São Paulo: Perspectiva.
- Eisner, W. (1999). *Quadrinhos de arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The popular arts*. Londres: Hutchinson Educational.
- Hesmondhalgh, D. (Ed.) (2006). *Media production*: Vol. 3. Berkshire: Open University Press.
- Martín-Barbero, J. (2004). *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Loyola.
- Minas Gerais /Secretaria Estadual de Educação (2013). *Reinventando o Ensino Médio*. <http://goo.gl/iC6JTI>
- Recommendations addressed to UNESCO adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”*, 18-20 April 1999. <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>
- Secretaria de Comunicação da Presidência da República – Secom (2010). *Caderno da 1ª Conferência Nacional de Comunicação*. Brasília: SECOM/FGV.
- UNESCO (2010). *Indicadores de desenvolvimento de mídia – Marco para avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Alfabetização midiática e informacional – Currículo para formação de professores*. Brasília/Uberaba: UNESCO/CEAD-UFTM.

III. Panorama de práticas no Brasil

Mídias, reflexão e ação

*Um panorama das atividades mídia-educativas
em contextos formais e informais de educação brasileira*

Lyana Thédiga de Miranda

Experiências em mídia e educação no Brasil: um breve panorama nacional

Desde a década de 1960, diversos são os esforços para compreender as possibilidades práticas e teóricas que abarcam o arrolamento entre comunicação e educação no Brasil. Uma variedade de acepções, tais como *mídia-educação*, *educação para as mídias*, *educomunicação*, entre outras, compõem um quadro de referência que caracteriza ações de formação, intervenções e pesquisas situadas nessa interface. Em comum, a abordagem crítica, criativa e participativa na relação de crianças, jovens e adultos com as mídias e tecnologias comunicacionais.

A partir do percurso histórico de atuação e reflexão desse campo ainda em construção (Fantin, 2006; Belloni, 2009, 2012; Girardello & Orofino, 2012; Soares, 2013), delineia-se, neste texto, um cenário da relação entre educação e comunicação tal como ele se apresenta hoje no país. Com um caráter descritivo e ao mesmo tempo objetivo, o texto apresenta pontos-chaves que englobam temas sobre práticas mídia-educativas¹, que atravessam a educação formal e informal, de forma didática e sem a pretensão de abranger o todo. São eles: *legislação e políticas públicas*; *organizações da sociedade civil*, *infância e práticas de consumo*; *currículo* e, por fim, *pesquisas acadêmicas*.

Legislação e políticas públicas

Diversas são as tentativas no que concerne às políticas públicas nos dois campos aqui em foco. No âmbito da Comunicação a busca é por uma Política Nacional de Comunicação, habilitada em reger os meios e veículos de mídia (emissoras de rádio e TV, mídia impressa, e internet), ainda pouco regulamentados no país², e

a comunicação social como um todo. Na Educação, está em tramitação o Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de artigos, metas, e estratégias a serem cumpridas nos próximos dez anos que enfatiza a erradicação do analfabetismo e a universalização escolar – das creches às universidades públicas –, uma demanda histórica na educação brasileira.

A intersecção entre educação e comunicação ocorre em programas interministeriais (Quartiero, Bonilla & Fantin, 2012) que versam sobre a adoção das tecnologias comunicacionais, sobretudo no âmbito escolar, em um esforço de “modernizar” as salas de aula. Entre os projetos governamentais, situamos o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)³, o programa Um Computador por Aluno⁴ e a continuidade com a adoção de *tablets*⁵, além de outros, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁶, este com maior tempo de realização. Contudo, com a instauração de leis e ações fragmentadas, há um contraste entre as medidas de acesso às tecnologias digitais e as realizações que adotam uma visão integral da mídia-educação, culminando na incapacidade de dar corpo a um conjunto de políticas planejadas para a área.

Organizações da sociedade civil

No bojo da pulverização das políticas públicas para o setor no país, entidades da sociedade civil realizam iniciativas que se aproximam à mídia-educação. Nesse contexto, destacam-se as instituições que se configuram em redes, coletivos e publicações, como o trabalho desenvolvido pela Associação planetapontocom⁷, e por sua publicação, a revistapontocom⁸. São agentes que se reúnem com o objetivo de fortalecer, dar visibilidade e vitalidade à projetos que se mesclam ao âmbito formal de educação.

A Rede de Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP) reúne um grupo de organizações não-governamentais (ONGs) espalhadas pelo país, dedicando-se aos projetos, metodologias e publicações – como o guia *Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo!* (Rede CEP 2010) –, que buscam ser uma base para a implementação de políticas públicas na área. Atualmente a rede se institui em uma gestão coletiva, composta por: Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (Curitiba-PR)⁹; Cidade Escola Aprendiz (São Paulo-SP)¹⁰; Cipó – Comunicação Interativa (Salvador-BA)¹¹; Comunicação e Cultura (Fortaleza-CE)¹²; MOC – Movimento de Organização Comunitária (Feira de Santana-BA)¹³; Oficina de Imagens (Belo Horizonte-MG)¹⁴; Portal Bem TV (Rio de Janeiro-RJ)¹⁵; CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular (Rio de Janeiro-RJ)¹⁶; Saúde e Alegria (Santarém-PA)¹⁷; Auçuba – Comunicação e Educação (Recife-PE)¹⁸; Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (SP)¹⁹.

Com o objetivo de subsidiar as atividades escolares, a Rede CEP prestou assessoria ao *Programa Mais Educação*²⁰, do Ministério da Educação (MEC), e elaborou um manual – com base nas experiências realizadas – que auxilia nas ações em torno da comunicação e usos de mídias. Com o mesmo intuito, a Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicador@s (RENAJOC)²¹, criou o guia *Mais Educomunicação* (RENAJOC, 2012)²², que incentiva o protagonismo dos jovens por meio da produção de conteúdo midiático, aplicando tal iniciativa no ambiente escolar. Entrelaçando tais projetos está o conceito de *Educomunicação* que, em linhas gerais, orienta ações, programas e produtos comunicacionais objetivando a promoção de práticas midiáticas educativas em uma educação para a cidadania (Soares, 2013).

Infância e práticas de consumo

Envolvidos com os direitos da comunicação aliados aos da infância, instituições como a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)²³, e o Instituto Alana²⁴ promovem campanhas, incentivam a criação de conteúdos adequados às faixas etárias, orientam a postura dos profissionais da notícia – fiscalizando a produção e fomentando o debate sobre a necessidade de políticas públicas –, além de realizar trabalhos de pesquisa e estudos sobre questões que envolvem o público infanto-juvenil e as mídias.

A necessidade de legislação referente à publicidade e o consumo infantil, ainda sem regulação oficial para o setor no país, tramita nas esferas legislativas por meio de um projeto de lei 5921/2001, que visa regulamentar a comunicação mercadológica voltada a esse público. Para alimentar o debate, a Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP) criou a campanha *Somos Todos Responsáveis*²⁵, com a disponibilização de vídeos e cartilhas nos quais propõe um diálogo elucidativo e educativo sobre a questão. O debate alcança ainda o âmbito acadêmico, por meio de grupos de pesquisas dedicados ao tema. Complexa, a discussão ainda está longe de um consenso entre educadores, profissionais e pesquisadores da educação e comunicação.

Por iniciativa pública, a Classificação Indicativa, do Ministério da Justiça com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realiza a seriação de obras audiovisuais (programas de TV, cinema, vídeo/DVD, jogos eletrônicos, espetáculos teatrais e musicais) de acordo com as faixas etárias (10, 12, 14, 16 e 18 anos), a ser indicada no início da exibição (Secretaria Nacional de Justiça, 2012). A Classificação Indicativa se baseia na responsabilidade compartilhada entre produtores, exibidores, poder público e a audiência, contando com a participação de toda a sociedade.

Currículo

É possível identificar ações educativas com as mídias sendo realizadas no dia-a-dia da escola, mas sem o caráter disciplinar que possibilitaria sua sistematização. Na falta de políticas orgânicas e referências curriculares, a ordenação das atividades mídia-educativas são realizadas em levantamentos e pesquisas científicas que retratam tais experiências, em uma interação entre academia-escola.

Destaque para esforços de mapeamento em pesquisas acadêmicas, como o levantamento crítico realizado em 83 escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental de Florianópolis (SC), visando conhecer as atividades com, sobre e/ou através das mídias ali realizadas (Pereira, 2008). Além desses, ressaltam-se as atividades mídia-educativas realizadas em oficinas, como o Projeto Redeci²⁶, de Minas Gerais, que desenvolve habilidades e promove reflexão por meio da produção em diversas mídias por alunos de escolas públicas. A importância das oficinas situa-se, sobretudo, na sua publicação, capaz de fomentar a discussão teórica e a prática pedagógica (Siqueira & Carvalho, 2013; Siqueira & Cerigatto, 2012).

No levantamento realizado na pesquisa Cultura digital e Escola (Fantin & Rivoltella, 2012), a temática foi identificada em disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas, presentes na matriz curricular de diversas universidades com títulos e ementas diversificadas, porém com um viés mais instrumental, marcado pelo uso e apropriação das ferramentas e tecnologias.

Cabe ressaltar a implementação dos recém-criados cursos de licenciatura em Educomunicação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e do curso de bacharelado em Comunicação com habilitação em Educomunicação, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB) (Soares, 2013). Enquanto esses promovem a formação de um profissional habilitado para a prática educ comunicativa na escola, criando um novo campo de atuação, aqueles, que apresentam a temática mídia-educativa na formação inicial, buscam capacitar todos os futuros professores, tornando-os também mídia-educadores em sua prática educativa cotidiana.

Sem se alinhar com as perspectivas apresentadas, o Curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual²⁷, oferecido desde de 2008 na Universidade Federal Fluminense (UFF), se intitula como uma capacitação para a docência neste campo, amparada no tradicional Curso de Cinema oferecido pela instituição.

Pesquisas Acadêmicas

Os grupos de pesquisa ligados às universidades de diferentes regiões do país somam diversas experiências que congregam a interação educação e comunicação em temas como o cinema, a cultura, o corpo e o movimento humano, os esportes, a infância, a televisão, a publicidade e o consumo, cultura digital,

entre outros. Grupos em destaque: Núcleo Infância, Comunicação Cultura e Arte (NICA/UFSC)²⁸; Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea²⁹ (GPIC/ProPED/UERJ); Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Mídia (GEPIM/UEL)³⁰; Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia (GRIM/UFC)³¹; Educamídia (UNB)³²; Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (Labomídia/UFSC)³³; Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividades (Nemes/UFRGS)³⁴; Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (Grupem/PUC-RJ)³⁵; Mídias, Educação, Cultura e Novas Cidadanias (UFTM/ Unesp/ Uniube)³⁶; Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/UFBA)³⁷; Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP³⁸; Rede Kino³⁹, entre outros sediados em universidades brasileiras⁴⁰.

A diversidade dos grupos fomenta discussões e experiências socializadas nos Grupos de Trabalhos e Pesquisa (GT's e GP's) de eventos como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁴¹ e o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom)⁴².

Tendências: em busca de novos perfis

Além dos caminhos apontados, a articulação com as mídias digitais tem apresentado ao âmbito educacional novos desafios para a participação e a produção de forma crítica, criativa e responsável. As tendências que aliam mídias e educação aproximam tal relação, de forma definitiva, a outros campos como a cultura, a arte e mais recentemente, a cultura digital.

Projetos que buscam o financiamento coletivo na rede⁴³, páginas online criadas intuitivamente, notícias publicadas à distância de um clique – sem intermédio de grandes veículos de mídia, produtoras, organizações, editoras, ou mesmo a mediação educativa – apontam para uma nova perspectiva que mostra à interface educação-comunicação um caminho marcado pela diversidade, engajamento, colaboração e pertencimento. Contudo, a forma de trilhá-lo é que continuará sendo “a” questão.

Nessa visão panorâmica das atividades mídia-educativas no Brasil, as miscelâneas, os atravessamentos e as influências, em contextos macro e micro, buscam a consolidação de uma postura cidadã. Prática nem sempre consagrada, mas criadora de nuances particulares que geram resultados dinâmicos e específicos, como demonstram os textos a seguir. Relatos nos quais será possível entrelaçar o *afeto no olhar dos jovens* à diversidade cultural – *branca, negra e indígena* – que nos compõem, e aliá-los a diferentes *pontos de vista e escuta*.

Notas

1. Nos referimos às ações/reflexões que se localizam na interface educação-comunicação como *práticas mídia-educativas* apenas como recurso de coerência textual sem, contudo, desconsiderar a polifonia que tal termo apresenta.
2. A regulamentação sobre os veículos de rádio e telecomunicações no país foi promulgada na década de 1960, quando o país ainda vivia sob uma ditadura. Atualmente, proposições como o Marco Civil da Internet (PL 2126/2011), que determina garantias, direitos e deveres dos usuários, tramita nas esferas legislativas federais. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=517255>
3. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=193:seed-educacao-a-distancia
4. <http://www.uca.gov.br/institucional/>
5. <http://www.fn-de.gov.br/portaldcompras/index.php/produtos/tablet-educacional>
6. <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>
7. <http://planetapontocom.org.br/institucional/>
8. <http://www.revistapontocom.org.br/>
9. <http://ciranda.org.br/>
10. <http://cidadeescolaaprendiz.org.br/>
11. <http://www.cipo.org.br/portal/>
12. <http://www.comcultura.org.br/>
13. <http://www.moc.org.br/>
14. <http://www.oficinadeimagens.com.br/home/>
15. <http://www.bemtv.org.br/portal/>
16. <http://www.cecip.org.br/>
17. <http://www.saudeealegria.org.br/>
18. <http://www.aucuba.org.br/portal/?pagina=home>
19. <http://www.usp.br/nce/?wcp=/quemparticipa/lista,5,15,16>
20. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115
21. <http://renajoc.org.br/>
22. O Mais Educação é um projeto desenvolvido em parceria com a ONG Viração Educação (<http://www.viracao.org>) e o Instituto C&A (<http://www.institutocea.org.br>).
23. <http://www.andi.org.br/>
24. <http://alana.org.br/>
25. <http://www.somostodosresponsaveis.com.br/>
26. <http://www.uftm.edu.br/redeci/>
27. http://www.uff.br/iacs/site/grad_cinema_audio_lic.html
28. <http://www.nica.ufsc.br/>
29. <http://www.gpicc.pro.br>
30. <http://www.uel.br/ceca/spg/pages/comunicacao/comunicacao-popular.php>
31. <http://www.grim.ufc.br/>
32. <http://www.educamidia.unb.br>
33. <http://labomidia.ufsc.br>
34. <http://www.ufrgs.br/nemes/>
35. <http://grupem.pro.br/>
36. <http://midedcult.wordpress.com/quem-somos/>
37. <http://www.gec.faced.ufba.br/twiki/bin/view/GEC>
38. <http://www.cca.ea.usp.br/educom>
39. <http://redekino.com.br>
40. Os grupos assumem diversos pressupostos da relação educação e comunicação.
41. <http://www.anped.org.br/>
42. <http://www.portalintercom.org.br/index.php>
43. Destaque para a realização do vídeo Guarani Kaiowa (<http://catarse.me/pt/kaiowa>), do projeto Vídeo na Aldeias (<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>), e do documentário Quando sinto que já sei (<http://catarse.me/pt/quandosintoquejasei>)

Referências

- Bévort, E. & Belloni, M. L. (2009). Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Revista Educação e Sociedade*, (30), 1081-1102.
- Belloni, M. L. (2012). Mídia-educação: contextos, histórias, interrogações. In: M. Fantin & P.C. Rivoltella (Orgs.) (2012). *Cultura digital e escolar: Pesquisa e formação de professores* (p.p. 31-56). Campinas, SP: Papirus.
- Fantin, M. & Rivoltella, P. C. (Orgs.) (2012). *Cultura digital e escolar: Pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis, SC: Cidade Futura.
- Girardello, G. & Orofino, M. I. (2012). Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação, Mídia e Consumo* (9), 73-90.
- Pereira, S. C. (2008). *Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas do ensino fundamental em Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Projeto de Lei 2126/2011. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.
- Projeto de Lei 5921/2001. Proíbe a publicidade / propaganda para a venda de produtos infantis.
- Quartiero, E.; Bonilla, M.H. & Fantin, M. (2012). Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. *Campus virtuales*, 1 (1), 115 – 126.
- Rede de Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP) (2010). *Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação*. http://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf
- Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (RENAJOC) (2012). *Guia Mais Educomunicação: Orientações, conceitos e metodologias para subsidiar as ações*. <http://www.institutocea.org.br/midioteca/188/publicacao/guia-mais-educomunicacao.aspx>
- Secretaria Nacional de Justiça (2012). *Classificação Indicativa – Guia Prático*. <http://portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7B981E1E6C-C5B8-401F-9F34-79D2689B4AED%7D&ServiceInstUID=%7B59D015FA-30D3-48EE-B124-02A314CB7999%7D>
- Siqueira, A. B. & Carvalho, L. C. S. (2013). Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio. *Pro-Posições*, 24(3), 117-138.
- Siqueira, A. B. & Cerigatto, M. P. (2012). Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. *Educar em Revista*, (44), 235-254.
- Soares, I. O. (2013). Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In J.C.G.R. Lima & J.M. Melo (Orgs.) *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013* (pp. 169-202). Brasília: Ipea.

Mídias na educação

Fortalecimento de identidades e de direitos

Leunice Martins de Oliveira

Constitui-se num desafio para este novo tempo a construção de um projeto de sociedade que atue sobre si mesma com vontade e consciência política. As experiências humanas vividas e as que assistimos neste início do século XXI, têm-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, as formas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização. A superação do racismo é um imperativo em nossa sociedade. É um pressuposto ético e uma tarefa política notável.

No Brasil, a materialização de uma histórica reivindicação do movimento social negro (Rodrigues, 2005), em âmbito nacional e internacional, foi a adoção de procedimentos pelo governo federal, com vista ao alcance da justiça pela qual luta.

Decorrente da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban (África do Sul), no ano de 2001, tomou consistência na agenda política brasileira o tema das ações afirmativas como políticas necessárias para a redução da desigualdade e promoção da igualdade racial.

As Políticas de Ação Afirmativa são políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais (MEC/SECAD, 2006).

Desta forma, a partir de 2003, o governo brasileiro age como ator no processo, abrindo o debate e adotando medidas. Assim, um dos primeiros atos concretos foi a sanção da Lei Federal 10.639/03¹, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo da Educação Básica.

Ao promover a alteração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com base nesta legislação, incluiu as

tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas. Esse novo contexto motivou a oferta de produtos multimídias para os diversos públicos e vários projetos foram produzidos para dar a visibilidade à cultura afro-brasileira no espaço escolar. Essas políticas públicas de Educomunicação² antirracista tem impacto na cidadania de todos os brasileiros.

Os sistemas e estabelecimentos de Ensino, em diferentes níveis, têm de converter as demandas sobre a diversidade educacional e inclusão, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas ao reconhecimento e valorização das diferenças, através de medidas coerentes com uma proposta política de educação que se esboça nas relações pedagógicas cotidianas. Trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive com implicações na formação de professores. O fortalecimento de identidades e de direitos se efetivará com o rompimento de imagens negativas contra os negros, e do trato pedagógico das questões étnico-raciais no cotidiano da educação escolar.

Nesse ínterim, o Grupo de Pesquisa EDUCOM AFRO – *Educomunicação e Produção Cultural Afro-Brasileira* foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, integrando a teoria e a prática da educação para a diversidade, na perspectiva da Educomunicação. O mesmo busca oferecer suporte à formação acadêmica e continuada de educadores e atores sociais, como forma de implantação da Lei Federal 10.639/03.

A pesquisa Produção Afro-Cultural para a Criança (PACC), inicialmente, tratou da diversidade étnica, cultural, social e econômica do Brasil, realizando o levantamento da produção afro-cultural para a criança brasileira, situando o papel da *literatura infantil* na emancipação da criança e desnudando estereótipos que permanecem em nossos dias (Proença Filho, 2004). Estabeleceu um diálogo com outras manifestações culturais destinadas a infância tais como: *o brinquedo, o cinema, o suplemento de jornal, a programação de tevê e o site de Internet*. Investigou quais produtos afro-culturais estavam sendo oferecidos a todas as crianças do país, consideradas, para tanto, aquelas manifestações culturais que traziam a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, destinadas à criança e produzidas a partir da Lei. Assumimos o compromisso de analisar e refletir sobre o conteúdo das produções culturais que as crianças legitimam diariamente, e que acabam se constituindo em importante elemento do mundo infantil, carregado de sentidos e significados.

Refletir sobre as relações das produções culturais com a construção da autoimagem das crianças, nos diferentes espaços educativos, faz-se necessário, tendo em vista que hoje a realidade de vida de nossas crianças está profundamente marcada pela experiência interativa com a mídia. Estes recursos podem ser usados como um instrumento educativo, podendo ser uma ferramenta educacional poderosa. Uma televisão educativa, adequada à faixa etária, poderia ser não só um dispositivo de entretenimento como também ser benéfica para as crianças.

O papel do educador como mediador do processo de aprendizagem consiste em auxiliar as crianças a compreender e interpretar, de maneira crítica, as informações veiculadas, buscando entender a intenção persuasiva da mensagem. Daí a importância de selecionar temas relevantes para a formação das autoidentidades individuais, sendo necessário que se pesquise mais sobre as experiências que as crianças têm na realidade cotidiana, compreendendo que as autoidentidades não são simplistas, nem estáticas (Hall, 2000, 2003). Estes processos dialéticos e múltiplos de autoidentidades estão estreitamente vinculados ao modo como as crianças realizam suas experiências no dia-a-dia.

Desta forma, temos o desafio de instaurarmos o diálogo crítico e reflexivo com as crianças, possibilitando que possam analisar os sujeitos de sua cultura na forma como estão sendo representados pelos meios de comunicação e materiais pedagógicos para que alcancem a consciência crítica e novas formas de ação, buscando a formação de um novo ser humano, com atitudes, posturas e valores que respeitem as diferenças. Neste sentido, a educação é aqui entendida como um processo de humanização, voltado para uma reflexão do ser humano e da abertura deste para o outro (Freire, 1996).

Nosso estudo trata da importância da construção da identidade positiva da criança negra, considerando que ela é discriminada no seu cotidiano, com chamamentos pejorativos, xingamentos e estereótipos relativos aos traços de origem africana e lugar social, visto como inferior. É chamado (a) de “neguinho (a)”, “macaco (a)”, “beijudo (a)”, “cabelo ruim/pixaim/fuá”, “nariz chato”, “burro (a)”.

A importante ação da Lei sobre seu próprio processo enunciativo ocorrerá no sentido do resgate da autoestima da criança afro-brasileira, bem como da reconfiguração da identidade negra, ao enfatizar a criação de propostas de atividades pedagógicas e de reflexão sobre o nosso cotidiano, privilegiando a educação da diferença e também como uma forma de se fomentar uma mentalidade sem preconceitos e estereótipos.

No percurso das pesquisas PACC, o Grupo *Educom Afro* acessou alguns materiais produzidos para a divulgação da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, identificando o projeto multimídia *A Cor da Cultura* do Canal Futura³ como uma *política pública em educação e comunicação*, instituída pelo Ministério da Educação como uma ação afirmativa de valorização da negritude brasileira. O kit do projeto *A Cor da Cultura* é constituído dos seguintes produtos: cadernos de textos intitulados *Saberes e Fazeres*, divididos nos volumes Modos de Ver, Modos de Sentir e Modos de Interagir; o livro *Memória das Palavras*, que é um glossário com 206 palavras de origem africana; o CD *Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*, com 16 músicas/songs; o jogo de tabuleiro *Heróis de Todo o Mundo*, sobre curiosidades de personalidades negras brasileiras; e cinco séries de tevê, divididas em *Livros Animados*, *Heróis de Todo o Mundo*, *Mojubá*, *Nota 10*, e o programa *Ação*. O kit está disponível no site <http://www.acordacultura.org.br>⁴.

Figura 1. Kit projeto A Cor da Cultura



Fonte: site A Cor da Cultura

Em 2010, inspirado no projeto *A Cor da Cultura*, o Grupo de Pesquisa *Educom Afro* produziu e lançou o projeto *RS NEGRO: Educando para a Diversidade*⁵. Trata-se de um kit multimídia *educomunicativo* composto pelo livro *RS Negro: cartografias da produção do conhecimento*; videodocumentário *SOU*; *Revista RS Negro*; *Posterbook RS Negro*; CD Rom de *Aulas RS Negro*; e CD *Player Negro Grande*, com músicos afro-gaúchos. Os produtos do projeto estão disponíveis no Portal da PUCRS (<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/rsnegro>), e foram distribuídos gratuitamente para a rede de ensino do RS.

Figura 2. Kit Projeto RS NEGRO



Fonte: Educom Afro/PUCRS

Tais produções buscam formas de contemplar a diversidade na educação. Contextualizam e integram os conteúdos, como forma de veiculação de temas mais comprometidos com a pluralidade, ampliando os conteúdos escolares.

Os materiais produzidos nos dois projetos são bastante adequados à realidade educativa de crianças, jovens e adultos e os educadores precisam encontrar seus próprios caminhos, tendo toda a liberdade de criar e recriar as atividades que são sugeridas, adaptando-as e adequando-as para cada nível de ensino e de aprendizagem, implicando no diálogo da escola com os movimentos sociais, grupos culturais e organizações populares. Não há prescrição de práticas nestes projetos, mas o compartilhamento de ideias que possam favorecer o estudo da Cultura Africana e Afro-Brasileira, compreendendo que é na vivência de sua realidade que as crianças se constroem como sujeitos e produzem saberes, os quais devem ser respeitados e considerados.

Estamos diante de novas necessidades educacionais e os meios de comunicação não podem ser vistos como uma panaceia educativa ou apenas como recurso de ensino. Do contato entre educação e comunicação, numa perspectiva da Educomunicação uma nova prática de comunicação educativa está sendo gestada: um espaço de crítica e de intervenção para a produção de conhecimentos sobre a diversidade social, étnico-racial e cultural.

É imperativo o desenvolvimento das capacidades da criança de interpretar como a linguagem é usada, identificando e discutindo questões de poder inscritas em diferentes textos, tais como literários, visuais, auditivos e de multimídia, possibilitando a elas a compreensão de como e por que sempre foram representadas por mensagens estereotipadas e estigmatizadas.

Esta nova base conceitual, desde o ponto de vista da educomunicação, exige que as crianças sejam receptoras ativas, tornando-se mais críticas e menos vulneráveis às mensagens que elas consomem, e se tornem produtoras de mídia, através de experiências vividas na prática educativa, percebendo o papel que a mídia e a cultura podem desempenhar em suas vidas.

Notas

1. Esta Lei foi reformulada pela Lei 11.645, em 2008, acrescentando o ensino da “História e Cultura Indígena”.
2. Educomunicação é o ato de educar utilizando os meios de comunicação de massa e as tecnologias. É a prática de leitura crítica diante dos fatos sociais e dos meios de comunicação. No Brasil, foi o jornalista e professor Ismar de Oliveira Soares o precursor dos estudos, com grande contribuição do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo NCE/USP (Soares, 2000).
3. Canal de TV educativa, de investimento social privado, que desenvolve projetos sociais alinhados com causas e demandas das camadas populares.
4. Em 2004, o projeto A Cor da Cultura foi realizado, numa parceria entre o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro do Rio de Janeiro (CIDAN), o Governo Federal, através do Ministério de Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade

- Racial (SEPPIR), juntamente com a Rede Globo, através da Fundação Roberto Marinho no âmbito do Canal Futura em diálogo com o movimento negro de vários Estados brasileiros. O projeto foi patrocinado pela Petrobras.
5. Em 2010, o projeto *RS Negro* foi realizado numa parceria entre a Fundação de Educação e Cultura do Internacional (FECI), o Grupo de Pesquisa *Educom Afro* da Faced/PUCRS, o Governo Estadual, através da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do RS (SJDS), juntamente com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (CODENE), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs) e o movimento negro gaúcho. O projeto foi patrocinado pelo Grupo CEEE.

Referências

- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, S. (2000). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro (trad.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003* (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008* (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Machado, S. P. (2010). A cor da cultura: crianças, televisão e negritude na escola. In: G. F. da Silva, J. A. dos Santos, L. C. C. Carneiro (Orgs.), *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento* (pp.322-332). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Proença Filho, D. (2004). A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos avançados*. São Paulo, 50, 161-193.
- Rodrigues, T.C. (2005). *Movimento Negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Soares, I. O. (2000). Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos. *ECCOS – Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho*, 2, 61-80.

Escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro

Adriana Fresquet

Em 2012 foram criadas 6 escolas de cinema a partir da experiência piloto do projeto Cinema para Aprender e Desaprender no Colégio de Aplicação da Universidade, no contexto da pesquisa *Currículo e linguagem cinematográfica na educação básica* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto (Fresquet, 2013a,b) incluiu duas escolas municipais, duas estaduais e duas federais (especializadas em estudantes cegos e surdos).

O processo contou com a consultoria de Alain Bergala para pensar a formação dos professores, as atividades iniciais e a produção dos materiais didáticos. Na constituição do projeto se articularam atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo professores e pesquisadores da educação e dos estudos de cinema, profissionais e técnicos, doutorandos, mestrandos, bolsistas de extensão e iniciação científica de graduação e de ensino médio. Os estudantes e professores das escolas contempladas também participam renovando escolhas e contribuindo na produção de ensaios audiovisuais e do currículo escolar. Neste artigo apresentaremos o projeto, alguns processos e produtos, materiais didáticos e exercícios de formação que compõem a nossa proposta de currículo de cinema para escolas de educação básica.

O projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) data de 2006 e surgiu como um projeto de pesquisa e extensão que visava investigar a infância/e juventude no cinema, fundamentalmente pelos óculos da psicologia da educação. Um tímido grupo deu início as reuniões semanais para organizar seminários de estudo e pesquisa que se complementaram com o primeiro projeto de extensão oferecido preferencialmente para professores da rede pública de ensino. Cada novo membro e cada parceria¹ com novas instituições foram ampliando e reconfigurando seu formato como podemos apreciar nas pesquisas

concluídas² e em andamento. Em 2008 assinamos um convênio com o Museu de Arte Moderna e com o Colégio de Aplicação da UFRJ. A escola de cinema do CAP foi criada com fins de pesquisa, mas também como um projeto piloto para que no futuro se pudessem criar novas escolas de cinema em escolas públicas. Em 2009, estreitamos os laços com o Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira, que constitui a parte pediátrica do Hospital Universitário da UFRJ. Em 2011, abrimos uma chamada de edital oferecendo um curso de cinema na escola para professores de Ensino Fundamental e 28 escolas se fizeram presentes com suas propostas e projetos da escola de cinema que sonhavam. Selecionamos 15 escolas para o curso de formação porque o curso comportaria até 30 participantes e solicitamos dois por escola. Destacamos especialmente o desafio e a alegria pela participação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O critério na seleção contemplou fundamentalmente o desejo expresso em cada projeto que incluía o compromisso dos dois professores (ou professor e funcionário) com a anuência da direção para participar do projeto e da formação durante 2012, de imagens de uma sala de projeção (mesmo que simples, devidamente escurecida e com possibilidades acústicas) e um lugar para guardar equipamentos com segurança. A escola devia promover uma atividade cineclubista e outra de produção audiovisual com referência no cinema. O curso de formação teve duas partes: a primeira, em janeiro –único mês de férias dos docentes- de duas semanas intensivas, da qual resultou a escolha das escolas finalistas, que foram contempladas com sessão temporária e renovável de equipamentos e o acompanhamento durante o primeiro ano de trabalho *in situ*; a segunda, durante o resto do ano, aos sábados, quinzenalmente. Vale destacar que o critério de decisão guardou proporções com a distância da metrópole (Nova Friburgo e Paraíba do Sul), com a condição dentro da cidade (Vidigal) e com as características de diversidade de estudantes (São João de Meriti). Ainda chamamos duas escolas: INES e IBC, para construir coletivamente os processos específicos de acompanhamento aos projetos das escolas de cinema, pela particularidade da população dos seus alunos e professores cegos e de baixa visão e surdos e de baixa audição.

No curso de formação, seguimos as sugestões do consultor Alain Bergala, pela enorme experiência na França com o projeto *La Mision* (Bergala, 2006) na introdução das artes nas escolas públicas. Resumidamente, ele sugeriu concentrarmos-nos em quatro exercícios, que trariam grandes temas para discussão e nos obrigariam a aprender questões específicas da linguagem. Além disso, sugeriu para trabalhar com os professores aquilo que pretendíamos que eles trabalhassem com os estudantes, depois, nas suas aulas, com autonomia.

Assim os exercícios definidos conjuntamente foram:

1. Minuto Lumière: captura de um minuto do real com a câmara parada, sem uso de nenhum recurso da filmadora/celular/câmera de fotografia, como se ela fosse o primeiro cinematógrafo. Os filminutos produzidos acabam sendo citações das vistas dos irmãos Louis e Auguste Lumière. Embora trata-se de um exercício simples de enquadramento, o produto resulta de expressiva poesia visual e pressupõe como processo os três gestos cinematográficos: escolha, disposição e ataque (Bergala, 2006; 2013).
2. Filmado/montado: ensaio como citação do trabalho do cineasta Jonas Mekas, fazendo a experiência de filmar (montando) na câmara, com extrema liberdade, porém com intenso cuidado prevendo o formato final, já que não é possível refilmar, nem editar. Isto exige uma alta concentração e organização, tomada de decisões planejadas no começo e rápidas e flexíveis na hora da ação. O erro deve ser aproveitado na narrativa.
3. Ocultar/mostrar: este exercício de formato mais livre, procura um desafio bem mais sutil que consiste em ocultar algo no roteiro, na imagem, em cada plano, que irá se revelando aos poucos. Algo assim como pensar um filme evitando igualá-lo a “passar uma mensagem”, “dar uma resposta sobre algo” e sim, pensar juntos, criar curiosidade, expectativa, perguntas: surpreender.
4. Plano comentado: trata-se de um exercício que produz uma aproximação bem estreita com o cinema através da criação de uma relação íntima com um plano de um filme. Fazendo de conta que duas pessoas (professores ou estudantes) são diretor e montador, se grava uma primeira vez o plano tal e como é; logo a seguir, o plano é gravado como se estivesse em um software de montagem com o diálogo em off entre montador e diretor que nos levam a ver todos os detalhes possíveis, contextualizando-o, enquanto o mesmo é avançado em câmara lenta, retrocedido, frisado, etc, fazendo uso da ferramenta que for necessária para acompanhar o que o diálogo dos especialistas enuncia. No final, o plano é projetado novamente em silêncio. Um verdadeiro mergulho para aprofundar o conhecimento de um plano que pode durar poucos segundos até. Mais um exercício, porém um método efetivo para introduzir elementos históricos e de linguagem sem formatações didáticas cronológicas ou gramaticais.

Estes exercícios foram realizados pelos professores em 2012 e pelos estudantes das escolas em 2013. Todos eles são potentes cinematográfica e pedagogicamente. Como reflexão que resultou do processo de criação das escolas de cinema, formação de professores e acompanhamento, desenvolvemos um currículo de cinema para escolas de educação básica que pode ser apreciado no mesmo site.

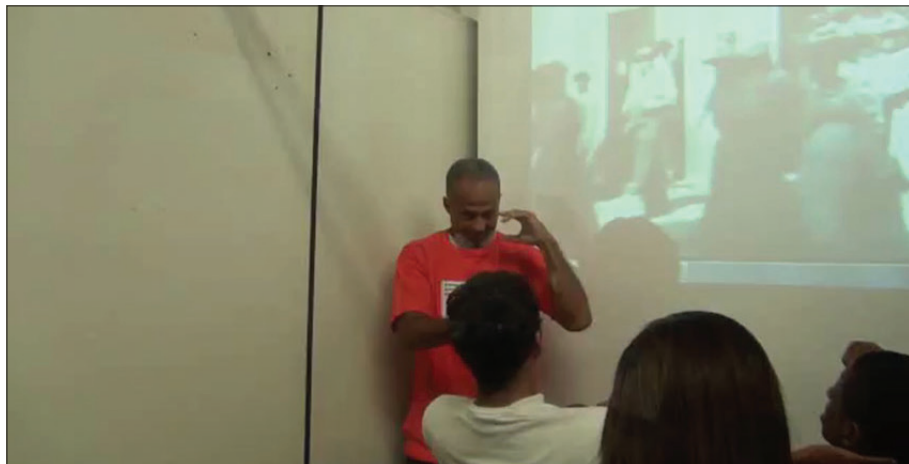
Atualmente nosso projeto de pesquisa se debruça sobre os 13 projetos de extensão, a saber: Curso de Extensão Universitária Cinema para Aprender e Desaprender; A Escola vai à Cinemateca do MAM; Escola de Cinema do CAP UFRJ; Cinema no hospital? (IPPMG/UFRJ); Escolas de Cinema na rede pública de Ensino Fundamental; Atendimento interno (construção da memória dos eventos da FE/UFRJ) e consultorias (rede pública) no Laboratório de Educação, cinema e audiovisual; Cineclube Educação em Tela; Escola de cinema no Instituto Nacional de Educação de Surdos; Escola de cinema no Instituto Benjamin Constant; Cinema com as “Mulheres Cuidadoras das Creches” no Centro de Referência de Mulheres da Maré; Cinema e velhice: a imaginação atravessando a memória; Projeto PIBID com professores de História da Rocinha e da Tijuca; Projeto de cinema na Escola de Educação Infantil (UFRJ). De todos eles, os mais desafiantes são os que trabalham com crianças cegas e surdas cuja diferença coloca em evidência a radical incompletude da condição humana.

Figura 1. Crianças de uma escola pública na Cinemateca do Museu de Arte Moderna. Nela são projetados fragmentos do cinema de diferentes épocas e nacionalidades na sala de projeção. Trata-se de uma experimentação sensorial da materialidade do cinema: luz, som –inclusive discriminando cada caixa de som na sala de projeção, apalpando os furinhos da tela grande ou a textura de uma película, o frio da câmera de conservação.



© CINEAD

Figura 2. Aula de inauguração da Escola de Cinema do Instituto Nacional de Surdos. O Intérprete faz um C com sua mão para simbolizar o Cinematógrafo, durante a projeção de alguns filmes dos irmãos Lumière e, depois, de Georges Méliès. Nesse dia foi preciso criar 3 novos signos na língua de sinais LIBRAS dando as formas de: C cinematógrafo, L Lumière e M Méliès.



© CINEAD

Figura 3. Criança hospitalizada no Instituto de Pediatria Martagão Gesteira filmando um minuto Lumière através da janela, depois de ter assistido alguns filmes de Lumière, *O pão e o beco* (Kiarostami, 1970) e *Reisado Miudim* (Cariry, 2008).



© CINEAD

Em relação às atividades específicas de ensino, foram criados tópicos especiais no Programa de Pós-Graduação em Educação desde 2007 até 2013: Mídia e Educação, Cinema e Educação, Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica, Cinema, Educação e Aprendizagem e Pedagogia dos Cineastas. Em 2013, o programa incorporou, como eletivas, as disciplinas Cinema e Educação e Pedagogia da Imagem.

O cineclube do CINEAD, desde 2007 até hoje, andou transitando com nomes diferentes pelo MAM, pelo CAP UFRJ e, atualmente, na Faculdade de Educação é chamado *Educação em Tela*. Adquirir os filmes da *Programadora Brasil* significou uma forma contundente de aproximação ao cinema nacional na universidade e em cada uma das escolas, o que contribui também para a manutenção das atividades cineclubistas, inclusive no hospital pediátrico.

A cada ano, em novembro, organizamos um Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, junto de uma Mostra da Faculdade de Educação no MAM-Rio e uma Mostra Mirim de Minutos Lumière, na que são projetados os trabalhos dos estudantes e professores, comentados por especialistas dos estudos do cinema, da educação e cineastas. Acreditamos que nesse encontro direto se reeditam curiosidades e desejos. As escolas têm participado também de vários festivais nacionais: Mostra Geração do Festival do Rio, Mostra Joaquim Venâncio da FIOCRUZ, Festival do Pequeno Cineasta, e internacional: *Hacelo corto* (Prefeitura de Buenos Aires, UNESCO, UBA) com significativo destaque³.

Consideramos que fazer uma experiência de introdução ao cinema, dentro e fora da escola, traz, para professores e alunos de educação básica, aprendizados específicos, além dos indícios do que não é possível ver e saber, do ponto de vista individual, e nisto ganha força a presença do outro para a construção social do conhecimento. O cinema, também como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois polos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo.

Notas

1. Museu de Arte Moderna (MAM-Rio); Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual; Projeto de pesquisa de cinema da UESB; Projeto de pesquisa de Aprendizagem na educação superior (Ciências da Educação, Filosofia e Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina); Laboratório Kumã (IACS/UFF); Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG/UFRJ); Instituto Benjamin Constant (IBC); Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Grupos de pesquisa Imagem, Texto e Educação Contemporânea – ITEC/FE/UFRJ; Centro de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento (CEPE/RJ)

2. Resende (2013), Rebello (2013), Fasanello (2013), Leite (2012), Rodrigues (2012), Pires (2010) Paranhos (2009).
3. <http://www.festivaldorio.com.br/br/mostras/mostra-geracao-curtas>; <http://mostrajoaquim-venancio.wordpress.com/contato/>; <http://www.pequenocineastafest.com.br>; e http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/corto/afiche.php?menu_id=31162

Referências

- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse-cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma.
- Bergala, A. (2013). Escolha/disposição/ataque. In A.M. Fresquet; C. Nanchery. *Abecedário de cinema com Alain Bergala*. Rio de Janeiro: LECAV. [DVD] 36', cor.
- Fasanello, M. T. (2013). *Cinema, literatura oral e pedagogia da criação: reflexos a partir do projeto "A escola vai à Cinemateca do MAM"*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Fresquet, A. (2013). *Cinema e Educação: Reflexões e práticas com professores e estudantes de Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Fresquet, A. (Org.) (2013). *Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica*. Disponível em <http://www.cinead.org>
- Leite, G. (2012). *Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Paranhos, E. (2009). *Nós: do-discentes e espect-atores!* Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cariry, P. (Diretor). (2008). *Reisado Miudim*. [Curta-metragem], Brasil. 13', cor.
- Pires, J. (2010). *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAP/UFRJ*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rebello, S. T. (2013). *Educação em tela: limites e possibilidades da experiência do cineclube da faculdade de Educação/UFRJ na formação de professores*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Resende, G. (2013). *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rodrigues, M. O. (2012). *Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Kiarostami, A. (Diretor). (1970). *O pão e o beco* (Trad.Nan va Koutcheh). [Curta-metragem], Irã. 10', p&b.

Inclusão digital indígena

Ação através da informação

Joana Brandão

Com o objetivo de entender algumas das motivações que residem por trás dos sites e blogs de autoria dos povos indígenas, e qual a utilização que estes povos fazem destes espaços virtuais, empreendemos uma análise destes cibermeios.

Entre os 74 cibermeios mapeados durante uma pesquisa prévia, escolhemos fazer uma análise mais aprofundada de alguns sites, entre eles o portal Índios Online (IO) (2013), devido à frequência de publicações – 3943 publicações entre os anos 2005 e 2012 – e à expansão da rede de indígenas conectada ao projeto: pelo menos sete etnias de três estados estão diretamente ligadas com a rede, e qualquer indígena de qualquer etnia ou parte do Brasil pode solicitar um login e senha para ser um colaborador.

Criado originalmente em 2004 pela Organização Não-Governamental *Thy-dêwá*, hoje é uma rede autônoma, na qual povos indígenas conectados à internet produzem conteúdo multimídia de criação individual e/ou coletiva¹ (ONG Thydêwá, 2013).

A pesquisa de campo foi realizada nas aldeias de Água Vermelha, Caramuru e Bahetá (municípios de Pau Brasil e Itaju do Colônia, Bahia) e envolveu aplicação de questionários e realização de entrevistas pessoalmente, além da observação de campo e análise do conteúdo das publicações. A pergunta que motivou nossa investigação foi: qual são as principais características das informações veiculadas nos cibermeios indígenas?

Cibermeios distintos apresentaram respostas diferentes para esta pergunta com alguns pontos em comum. A atuação política, a re-circulação e/ou leitura crítica dos meios jornalísticos e a autodefinição de identidades se destacaram no IO, apresentando algumas nuances que motivam reflexões sobre a importância e consequências do letramento midiático e da educação e participação através das mídias cidadãs. Como aponta o documento *Media and Information Litera-*

cy and Intercultural Dialogue (Carlsson & Culver, 2013, p. 13), as tecnologias de informação e comunicação podem colaborar para gerar conflitos e reforçar as diferenças, ou, ao contrário, fomentar o diálogo, a compreensão e respeito pelas diferenças.

Participação e mobilização política no *Índios On-line*

Estudar um cibermeio de autoria dos povos indígenas levanta questionamentos pela união de dois termos que, para muitos, parecem antagônicos – indígenas e tecnologia. Mas é exatamente para lutar contra a exclusão social e privação de direitos básicos às quais essas populações são submetidas que essas tecnologias são utilizadas. Um tema central nas publicações do *Índios On-line* são as questões sociais e culturais que envolvem a vida de suas comunidades há séculos e também agora, na “era digital”. Entre as 78 publicações analisadas, o maior número fornece denúncias (dezenove publicações), seguidas de informações sobre eventos (dezessete eventos culturais e quinze políticos) e treze tratam sobre a luta pela terra. Dois elementos, mobilização e o cotidiano das aldeias, são preponderantes – 40% e 47%, respectivamente. Observa-se que os direitos indígenas recebem destaque e que o portal é utilizado declaradamente como uma ferramenta de luta política pelos índios.

A mobilização relacionada à produção dos cibermeios indígenas reflete nuances específicas da configuração política e cultural de cada povo². Alguns conflitos se relacionam com o encontro da nova tecnologia com as antigas formas de mobilização política existente, da confluência de povos indígenas, internet e comunicação pública. Entre eles, destacam-se um conflito de gerações entre jovens e anciãos e a integração, ou não, do projeto de inserção da internet aos objetivos da comunidade. A interseção destas especificidades é abordada em uma pertinente categorização apresentada por Renesse (2011).

Dois modelos de organização política da comunicação indígena nos cibermeios

Renesse (2011, p. 19) percebeu duas formas como as novas tecnologias da informação são apropriadas por comunidades indígenas³: uma que deriva da articulação comunitária com objetivos estabelecidos em grupo, e outra onde os cibermeios são inseridos sem objetivos definidos e não há um projeto claro para a comunidade.

Segundo o autor, quando um projeto de inclusão não leva em consideração as peculiaridades de cada povo indígena, e não possui um plano que envolva os objetivos da comunidade, há um risco de não ser integrado totalmente àquela comunidade, funcionando de forma pouco eficiente, o que provavelmente levará futuramente ao abandono do meio. A existência de um plano de governança e clareza dos usos positivos do meio dentro da comunidade vem a determinar a

aceitação pelas lideranças e anciãos da inovação nas aldeias. Se não houver uma aceitação dos projetos, os ganhos são poucos e gera desconfiança das lideranças tradicionais (Renesse, 2011, pp. 38-39).

É possível perceber que a mobilização política a nível comunitário com o uso de novas tecnologias pelos povos indígenas envolve dois mundos: o de um movimento político já existente, o das lideranças, geralmente anciãos, e o nascente, dos jovens, que agem mais através da internet. No portal Índios On-line foi encontrada a característica do modelo positivo de interação e inserção da tecnologia digital nas comunidades indígenas. No caso seguinte, a participação no *IO* aproximou o indígena dos anciãos de sua aldeia, auxiliando na sua inserção na luta pela terra e direitos indígenas:

Desde o início, a luta do território, pela demarcação do território, pela saúde, pela educação dentro do nosso povo Tupinambá era mais para os mais velhos. A gente ainda enxergava eles como os conhecedores da nossa vivência. Mas, com a chegada do Índios On-line, eu comecei a me aproximar mais, porque eu necessitava me aproximar dessas lideranças, das pessoas que lutavam pelo território, das pessoas que defendiam o direito à nossa saúde aqui, à educação de qualidade. Porque eu precisava fazer matérias sobre eles, eu precisava me aproximar (Tupinambá, 2012).

Os indígenas procuram negociar com as lideranças para demonstrar a importância dos cibermeios para os objetivos da comunidade. O apoio dos anciãos surge a partir de uma negociação. Uma vez que exista uma ligação do uso do cibermeio com a causa indígena que eles defendem, um espaço para a aceitação é aberto. Apesar de ainda existir inseguranças e divergências com relação à aceitação dos anciãos (Ramos, 2012), em geral, o Índios On-line é utilizado como um aliado para alcançar os objetivos antigos da comunidade, como terra, melhorias na saúde, educação, condições de vida na aldeia, de acordo com o segundo modelo descrito por Renesse (2011).

Os próprios indígenas se manifestam com relação à importância do portal durante os processos de retomada de terra: “muitas e muitas outras ações que vêm acontecendo, em retomadas, que a gente, quando tem a condição de filmar, de fazer fotos, a gente sempre está postando e pedindo ajuda, e essa ajuda tem chegado⁴” (Ramos, 2012). Houve momentos em que as próprias lideranças e anciãos utilizaram o portal, como a denúncia da transferência do cacique Babau do presídio de Salvador para Rio Grande do Norte, que conta com uma gravação do Cacique Nailton Pataxó Hã Hã Hãe. Outro exemplo é o depoimento do cacique Xiquinho em um protesto na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Brasília⁵.

De certa forma, os integrantes do Índios On-line fornecem a autoridade sobre as publicações para os líderes da comunidade e os anciãos, dando continuidade, assim, à estrutura política existente anterior à criação do cibermeio na comunidade. É um esforço conjunto de novos e velhos atores políticos para a

concretização de objetivos comuns, aliando militância on-line com mobilização comunitária, os jovens conectados à internet e os líderes e anciãos que direcionam as lutas políticas⁶.

A luta política se faz também através da autodefinição de identidades em contraposição àquelas definidas pelas narrativas externas enquanto uma determinação de autonomia no espaço simbólico. Esta autodefinição confronta uma recusa pela sociedade de ver os povos indígenas no contexto atual, conforme apontado por Martín-Barbero (2003, p. 272): “O índio foi assim convertido no que há de irreconciliável com a modernidade e hoje privado de existência positiva”.

A vontade de realizar esta autodefinição identitária fica evidente no depoimento do integrante da rede Índios On-line, Fábio Titiá:

usar esse meio de comunicação para divulgar a história do nosso povo. E *desmitificar*, mudar uma visão que muitas pessoas da sociedade têm em relação ao índio. Muitas pessoas imaginam que o índio deve ser aquela pessoa que vive lá no mato, isolado, andando descalço, de pé no chão, tendo uma péssima moradia, sem direito a nenhuma inclusão social, tipo digital também. E, através da internet, a gente está mudando uma visão bem mais ampla. Porque o *IO* mostra para a sociedade brasileira que o índio é uma pessoa, mesmo com celular, mesmo com laptop, ele não deixa de ser índio (Titiá, 2012, grifo da autora).

Esta desmitificação é desconstrução dos ideais concebidos pelo público que possibilita aos indígenas determinarem seu território, desta vez não físico, mas cultural e identitário. Neste espaço, índios manifestam a sua própria opinião sobre o que é a indianidade.

Recircular cibermeios jornalísticos

Os índios também afirmam buscar preencher uma lacuna da abordagem feita pelo jornalismo tradicional sobre a vida nas aldeias, os direitos, necessidades e cultura dos povos indígenas.

A construção de relatos estereotipados sobre a realidade da aldeia e identidade dos povos indígenas são reclamações comuns em diversos textos. Reconhece-se, nos depoimentos, uma oposição “meios indígenas *versus* jornalismo tradicional” que coloca os cibermeios como uma oportunidade de contrapor o discurso do jornalismo tradicional, devido, em parte, à proximidade dos autores indígenas com a realidade e cotidiano das aldeias.

Entre outras, a cobertura jornalística sobre os povos indígenas é tema da publicação, como em “Rede Globo Manipula Reportagem jogando a sociedade contra os Pataxó Hãhãhã”⁷. O texto aponta a ausência da perspectiva do indígena na reportagem do *Jornal Nacional*, da *Rede Globo* e acusa a emissora de fazer falsas acusações contra os povos indígenas.

Quando os indígenas respondem à reportagem, confirmam a existência de uma intrincada relação entre os meios de autoria cidadã e os meios das organizações jornalísticas. A informação está sendo recirculada⁸, mesmo que seja através da crítica. Os cibermeios indígenas são produzidos por pessoas que consomem os meios de comunicação tradicionais, assim, o jornalismo tradicional serve como fonte para eles.

A comunicação comunitária incentiva, como parte das iniciativas cidadãs, a leitura crítica dos meios jornalísticos tradicionais, uma vez que, para a perspectiva da comunicação comunitária, o principal uso da comunicação é o educacional, o desenvolvimento cultural e a leitura crítica dos meios de comunicação de massa (Peruzzo, 2007, p. 69, 89; Paiva, 2007, p. 144). É o que Isabel Gatti e Raúl Bermúdez (2010, p. 18) denominam de letramento midiático, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como alfabetização midiática e informacional (Wilson, C. et al., 2013).

E o próprio conceito de letramento midiático, como uma das soluções para a separação entre produtor e consumidor da informação dos meios de comunicação de massa, significa mais do que habilidades técnicas: “O desafio não é apenas saber ler e escrever, mas saber participar de deliberações sobre quais questões são importantes, qual conhecimento conta e quais os modos de conhecer autoridade de comando e respeito” (Jenkins, 2008, p. 342).

Assim, a informação de autoria indígena é um caminho de ação social, e está relacionada com a construção de uma educação cívica sobre os meios de comunicação e à incorporação dos valores democráticos, conforme apontado por Demo (2001), de participação política e vigilância sobre os poderes da sociedade, notadamente o governamental e o midiático.

Notas

1. Nas três aldeias pesquisadas, em duas havia pontos de presença, com computadores conectados à internet. O ponto de presença é financiado pelo Programa GESAC do Ministério da Comunicação e visa a inclusão digital de populações desfavorecidas. Estes pontos ficam disponíveis para a comunidade. Durante a nossa visita era acessado principalmente por crianças e jovens. Em outra aldeia, o cacique possuía um computador e acesso privado à internet, que utilizava para fazer as publicações na rede.
2. As diversas conceituações de “povo” apresentadas por Peruzzo (2009) mostram a variedade e complexidade das relações traçadas entre as culturas populares e os meios de comunicação, assim como as diferentes formas de abordagem do povo por estes meios. Com os cibermeios de autoria dos indígenas, um novo problema é lançado sobre a questão. As peculiaridades étnicas de cada povo desafiam os estudos de comunicação comunitária e da Mídia-Educação a proporem concepções teóricas que possam vislumbrar parcerias com o campo da Antropologia como um caminho para apreender a complexidade manifesta em alguns casos.
3. Pereira (2012) aponta que os primeiros registros da participação de indígenas do Brasil na internet são de 2001. Os dados analisados contabilizaram 37 cibermeios no ano de 2007. O blogue *Sites Indígenas* (on-line) apresenta uma lista de 57 sites e blogues desenvolvidos por indígenas no território brasileiro. O mapeamento mais recente foi apresentado por Renesse e

- identifica 77 cibermeios de autoria de indígenas e/ou parceiros (Renesse, 2011, p. 51) e 111 pontos de acesso em internet em aldeia indígenas.
4. Alguns dos primeiros integrantes da rede *Índios On-line* participaram de oficinas de fotografia, vídeo e jornalismo, organizadas pela ONG *Thydêwá*. Mas essas oficinas são oferecidas esporadicamente e não abrangem todos integrantes da rede, devido aos custos para transporte dos participantes e contratação de professores. Em geral, os indígenas entrevistados mencionaram também dificuldade em ter acesso a equipamentos como câmera fotográfica e gravadores. Quando utilizavam, eram emprestados da ONG ou de algum conhecido.
 5. Respectivamente, publicações “Cacique Babau da Aldeia Serra do Padeiro é Transferido de penitenciária sem o conhecimento das Comunidades Indígenas!”, de 19 de abril de 2010, e “O Protesto de Xiquinho”, de 29 de abril de 2009. Disponível em www.indiosonline.net
 6. O início do projeto *Índios On-line* se deu paralelo com a implantação dos primeiros pontos de presença em três comunidades indígenas. Nestas comunidades, os indígenas estavam aprendendo a utilizar o computador pela primeira vez já com o uso do portal *Índios On-line*. Em uma das comunidades indígenas estudadas, a internet estava disponível na escola, mas não foi o caso daquelas vinculadas a este projeto. Os pontos de presença GESAC são o principal meio de disponibilização da estrutura de computador e conexão à internet para estas comunidades. Como estes pontos são abertos, atraem um fluxo de jovens e crianças que moram em suas redondezas.
 7. <http://www.indiosonline.net/rede-globo-manipula-reportagem-jogando-a-sociedade-contra-os-pataxo-hahahae/>
 8. Conforme conceito de Zago (2011).

Referências

- Carlsson, U. & Culver, S.H. (Eds.) (2013). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue. MILID Yearbook 2013*. University of Gothenburg: Nordicom.
- Demo, P. (2001). *Participação é conquista*. (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Gatti, I., Bermudéz, R. (2010). Experiencias y reflexiones sobre la comunicación comunitaria en Argentina y América Latina. In: G. Cicalese (Ed.). *Comunicación Comunitaria: Apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva* (pp. 17-31). Buenos Aires: La Crujia.
- Índios On-line. (2013). Disponível em www.indiosonline.net
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da Convergência*. (2ª ed) São Paulo: Aleph.
- Lippman, W. (2008). *Opinião Pública*. Petrópolis: Vozes.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- ONG Thydêwá. (2013). *Índios Online*. <http://www.thydewa.org/portfolio/indios-online/>
- Paiva, R. (2007). Para reinterpretar a comunicação comunitária. In Paiva, R. (Ed). *O retorno da comunidade: Os novos caminhos do social*. (pp. 133-148) Rio de Janeiro: Mauad X.
- Pereira, E. (2012). *Ciborgues indígen@as.br: a presença nativa no ciberespaço*. São Paulo: Ed. Anablume.
- Peruzzo, C. K. (2007). Rádio Comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento. In R. Paiva (Ed.). *O retorno da comunidade: Os novos caminhos do social* (pp. 69-94). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Peruzzo, C. K. (2009). Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. *Revista ECO-Pós*, 12 (2), 46-61.
- Ramos, R. (2012). [Entrevista] Concedida à autora durante a pesquisa de campo na aldeia Bahetá, município de Itaju do Colônia.
- Renesse, N. D. (2011). *Perspectivas indígenas sobre e na internet: ensaio regressivo sobre o uso da comunicação em grupos ameríndios no Brasil*. Dissertação de mestrado, Departamento de Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sites Indígenas (2014). Disponível em <http://sitesindigenas.blogspot.com.br/>
- Titia, F. [Entrevista] Concedida à autora durante a pesquisa de campo na aldeia Água Vermelha, município de Pau Brasil, realizada entre os dias 04 e 11 de janeiro de 2012.

- Tupinambá, J. Y. (2012). [Entrevista] Concedida à autora durante a pesquisa de campo na sede da ONG Thydewa, município de Olivença.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO.
- Zago, G. S. (2011). *Recirculação jornalística no Twitter: filtro e comentário de notícias por interagentes como uma forma de potencialização da circulação*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Educação, UFRGS, Rio Grande do Sul.

Aprendizagem colaborativa

Desafios e estratégias para a inclusão digital

Magda Pischetola

Aprendizagem social e colaborativa: um novo paradigma?

No fim do século XX e começo do século XXI os estudos sociológicos popularizam a visão das redes como espaços de interação, comunicação e organização social (Castells, 1999; Martinho, 2003; Watts, 2003). Assim, com a metáfora das redes sendo cada vez mais aplicada em todos os âmbitos da sociedade, surgem também novas teorias da aprendizagem e novas propostas com respeito à construção social do conhecimento. A maioria delas reflete, implícita ou explicitamente, o interesse dos autores nas teorias sócio-construtivistas, fundamentadas nos conceitos da educação como reconstrução da experiência e na motivação como força motriz da aprendizagem (Dewey, 1944). Estas perspectivas consideram que o conteúdo a ser mais facilmente aprendido é o que tem um significado para o aluno, pois se baseia sobre um substrato de conhecimento prévio. A aprendizagem, portanto, deve ser considerada uma atividade social que requer não só o desenvolvimento do indivíduo, mas também da comunidade à qual ele pertence (Vygotsky, 1978).

Defendendo que tudo o que podemos saber é o produto de uma construção ativa do sujeito, as teorias sócio-construtivistas põem os fundamentos do mais recente estudo das aprendizagens em rede, nomeado por Siemens (2005) “conectivismo”. Nesta nova teoria da aprendizagem, a construção de conhecimento continua sendo considerada uma atividade social, mas numa comunidade expandida e cada vez mais superposta à “rede” (Castells, 1999). A partir do surgimento da Internet, as relações sociais podem prescindir do espaço físico e geográfico, os tempos de comunicação se contraem, os ambientes de interação (à distância) se multiplicam, possibilitando fluxos imprevisíveis de informação e de auto-organização coletiva (Franco, 2011). De acordo com Siemens (2005), a mudança drástica da aprendizagem no mundo atual é devida à velocidade na geração,

processamento e armazenamento do conhecimento. O tempo de obsolescência do conhecimento está sendo reduzido de forma inversamente proporcional ao aumento da capacidade de processar e armazenar a informação.

Neste novo cenário, a teoria conectivista considera que ainda mais importante que o conhecimento é o *canal* que leva ao conhecimento: ou seja, a estrutura de rede. Diante disso, poder-se-ia afirmar que o acesso à informação promovido pelas tecnologias digitais é o primeiro passo para a construção de conhecimento (Tomaél et al., 2005). Entretanto, pesquisas apontam que as redes virtuais podem também ser inconsistentes do ponto de vista da aprendizagem, no momento em que são utilizadas de forma tradicional, e não inovadora, por quem acessa (Pischetola, 2011; Warschauer, 2006). Portanto, para não cairmos no determinismo tecnológico (Smith & Marx, 1994), é crucial reconhecer que “é o social que determina comportamentos, não o tecnológico” (Franco, 2011, p. 9). A possibilidade de um aprendizado real ocorre quando a informação é enraizada em interações entre usuários, sendo estruturada ao redor de exploração mútua e na solução de problemas em grupo (Williams, 2013).

Um Computador por Aluno: um estudo de caso

O Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) tem como objetivo “ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil” (MEC, 2005)¹. O programa atinge hoje escolas públicas de ensino fundamental em todos os estados do país, como resultado de uma política pública federal que articula governos estaduais e municipais, universidades, NTE (Núcleo de Tecnologia na Educação) e NTM (Núcleo de Tecnologia Municipal), escolas e empresas (ibidem).

Um laptop para a inclusão digital

A finalidade do ProUCA é a de “promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas” (MEC, 2005).

No Brasil, a inclusão digital é foco de políticas públicas em todos os níveis da administração pública, bem como de ações de instituições privadas, públicas e no-profit (Bonilla & Pretto, 2011). Como algumas pesquisas vêm apontando nos últimos anos, essas abordagens de inserção das TIC na escola parecem afirmar que uma nova tecnologia, pelo simples fato de chegar num contexto escolar, terá um efeito de inclusão digital, com o perigo de cair em interpretações determinísticas da sociedade (Lemos, 2007; Peixoto, 2009; Pischetola, 2011).

Nossa proposta é considerar a inclusão digital para além do acesso técnico e financeiro às TIC, no sentido de uma inclusão cidadã à cultura digital pelo desenvolvimento de habilidades de uso estratégico da tecnologia (Van Dijk, 2005).

Isso representa um desafio à ideia que a inclusão digital seja apenas um problema econômico ou infra-estrutural e tenta considerá-la de um ponto de vista mais amplo, como problema cultural (Lemos, 2007; Pischetola, 2012). Perseguindo a compreensão de um paradigma que parece responder às necessidades sentidas em contexto educativo, procuramos relacionar a concepção de aprendizagem social e colaborativa com o conceito de inclusão digital. Duas questões-chave guiam o nosso caminho: (1) A inserção do laptop no âmbito escolar gera novas formas de colaboração e compartilhamento do conhecimento? (2) Quais são os usos/as práticas que proporcionam um acesso significativo à sociedade em rede, em direção de uma concepção ampla da “inclusão digital”?

Metodologia e trabalho de campo

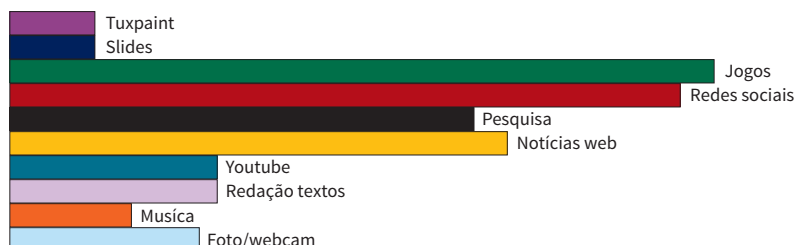
A pesquisa orientou-se na direção de uma abordagem qualitativa, fundamentada em observação participante das atividades na sala de aula, entrevistas com os professores, grupos focais com os alunos. O trabalho de campo foi realizado ao longo do ano letivo de 2012 nos estados de Santa Catarina² e de Bahia³ e envolveu quatro escolas: duas situadas em cidades capitais (Florianópolis e Salvador)⁴ e duas no interior dos dois estados (Jaraguá do Sul e Feira de Santana)⁵. Os dados coletados compõem-se de observação participante em 10 turmas, 25 entrevistas com professores, diretores e coordenadores do projeto e 10 grupos focais com os alunos, um por cada turma observada.

Principais resultados

(1) A inserção do laptop no âmbito escolar gera novas formas de colaboração?

A maioria dos professores afirma ter detectado um alto nível de engajamento dos alunos com o laptop, especialmente do ponto de vista da troca de informação, da interação nas atividades lúdicas e da comunicação social. O gráfico abaixo confirma que os jogos e o bate-papo online estão entre as atividades que os alunos dizem preferir.

Gráfico 1. Atividades com o laptop que os alunos dizem preferir



Ao mesmo tempo, o desempenho dos alunos não melhorou significativamente em termos de utilização estratégica do laptop. Muitos dos professores entrevistados destacaram que a nova tecnologia trouxe falta de atenção e distração em sala de aula⁶, e que a aprendizagem mais evidente de seus alunos foi principalmente relacionada com o desenvolvimento de habilidades técnicas (36% dos entrevistados) e com a autonomia de pesquisa (26%). A colaboração foi mencionada por um quarto dos entrevistados e quase sempre como sinônimo de ajuda mútua e/ou interação social.

(2) Quais são as práticas que proporcionam um acesso significativo à sociedade em rede?

Além das preocupações de caráter didático, em relação à dispersão que o UCA gera na sala de aula, os professores apontam as dificuldades de relacionamento com o aluno que surgiram a partir do uso da ferramenta. Entende-se que no dia-a-dia a tecnologia gera insegurança, levando não só ao não acontecimento da inovação didática, mas até ao fortalecimento de hábitos de ensino estabelecidos. Um dado interessante que surgiu nas entrevistas, e especialmente nos grupos focais, é que o aluno desenvolve habilidades que muitas vezes o professor não tem. Entretanto, em duas das escolas pesquisadas, era previsto que os alunos contribuíssem para a implementação do programa trabalhando voluntariamente na função de monitores. Estas são também as escolas onde foi observado um maior impacto do projeto UCA em termos de autonomia no acesso à informação e de uso crítico e direcionado da ferramenta, além do aspecto lúdico o social.

Diante desse cenário, os resultados da pesquisa reconfirmam a hipótese inicial, que a inclusão digital não dependa apenas de uma questão de promoção de acesso físico aos recursos tecnológicos, mas sim, de uma qualidade de acesso, ou seja, de empregar tais recursos valorizando as competências dos alunos e as possibilidades de aprendizagem providenciadas pelas redes sociais já existentes na comunidade escolar.

Considerações finais

A pesquisa evidencia que o reconhecimento da era digital como terreno fértil para renovar as formas de aprender implica utilizar com critério os recursos tecnológicos, para construir processos metodológicos significativos para o aprendizado. As abordagens bem-sucedidas são, sobretudo, as que se referem à “aprendizagem por descoberta”, onde o professor coloca-se em uma posição de guia do processo de aprendizagem dos alunos. Ou seja, cabe ao professor direcionar as competências dos alunos com uma intencionalidade didática, sendo a falta deste direcionamento o primeiro motivo de dispersão. Reconhecemos

que criar um ambiente de aprendizagem seguindo esta abordagem é muito mais difícil do que planejar uma série de intervenções educativas tradicionais. Porém, os alunos podem ser parte ativa da construção de uma estratégia didática, enquanto suas habilidades sejam entendidas como uma ajuda pelo professor. Se o docente for reconhecer a importância da alfabetização midiática (UNESCO, 2013) e for entender a sala de aula como um *locus* privilegiado para ela acontecer, a aprendizagem pode se tornar desafiadora, significativa e instigante, através de dinâmicas de trabalho coletivo, discussão em grupo, espírito de entreajuda, cooperação (Behrens, 2012). Retomando a perspectiva do sócio-construtivismo e do conectivismo, a proposta metodológica para ações futuras é a de valorizar os espaços de questionamento mútuo entre professor e aluno, alimentando a reflexão crítica sobre as práticas de ensino e, ao mesmo tempo, responsabilizando o aluno ao uso da tecnologia nos espaços e tempos previstos pelo professor.

Notas

1. O programa teve início em 2006 como parte do programa internacional One Laptop Per Child com uma implementação piloto em 5 escolas do Brasil. Em 2010 houve uma adaptação nacional da proposta, que substitui o laptop XO com outro, produzido pelo consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS.
2. Localizado no centro da região Sul do país, o estado de Santa Catarina foi largamente colonizado por imigrantes europeus. Com uma população total de seis milhões e 250 mil habitantes e graças a uma economia diversificada e industrializada, é o sexto estado mais rico da Federação e um dos responsáveis pela expansão econômica nacional. Os índices sociais do estado situam-se entre os melhores do país: o índice de analfabetos com 15 anos ou mais no estado é de 4,1% (IBGE, 2010); o índice de acesso a internet (população de 10 anos ou mais de idade) é de 69,5% (PNAD, 2008).
3. A população da Bahia é a maior do Nordeste, e a quarta maior do Brasil (IBGE, 2010). Segundo os dados do último censo, são mais de 14 milhões de habitantes, divididos nos 417 municípios do Estado. Quanto à escolarização, o índice de analfabetos com 15 anos ou mais no estado é de 16,6%. Cerca de 32% da população nessa mesma faixa etária, com 15 anos ou mais é considerado analfabeto funcional (IBGE, 2010). O índice de acesso a internet (população de 10 anos ou mais de idade) é de 26,9% (PNAD, 2008).
4. Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e uma das três ilhas-capitais do Brasil. Destaca-se por ser a capital brasileira com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano, da ordem de 0,87 segundo o último relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IDH, 2000). Os três pilares que constituem o IDH são saúde, educação e renda (PNUD, <http://www.pnud.org.br>). Com 2,7 milhões de habitantes (IBGE, 2010), Salvador é a capital do estado de Bahia e centro da cultura afro-brasileira do país.
5. A cidade de Jaraguá do Sul, no interior do estado de Santa Catarina apresenta um dos Índices de Desenvolvimento Humanos mais altos do Brasil, devido principalmente a um alto nível de acesso à educação (IDH, 2000). Além disso, é uma das cidades do estado que mais crescem economicamente. Muitas das indústrias presentes no território (Lunender, Menegotti, Bretzke, Argi, Trapp e outras) são empresas de origem familiar, que com o tempo se tornaram grandes complexos industriais (IBGE, 2010). Foi colonizada pelas etnias húngara, polonesa, italiana e principalmente alemã. Feira de Santana é a maior cidade do interior nordestino. Graças à sua posição geográfica, é um importante centro industrial e comercial do Brasil. Conta com uma população de 556.642 habitantes, bastante miscigenada, em decorrência das correntes migratórias advindas de todas as regiões do país (IBGE, 2010). Desde 2005 até 2012, observa-se

um aumento no índice de criminalidade, impulsionado principalmente pelo tráfico de drogas (Trindade, 2013).

6. As observações confirmaram que muitas vezes as crianças estavam envolvidas em atividades de entretenimento, como jogos *online* e *chats* em redes sociais, durante o horário de aula e, principalmente, sem a permissão do professor.

Referências

- Behrens, M. (2012). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. Moran, M. Masetto & M. Behrens (Eds.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp.73-123). São Paulo: Papirus.
- Bonilla, M. H. & Pretto, N. (2011). (Eds). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: Edufba.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Franco, A. (2012). A Rede. *Escola de redes*, vol.I. São Paulo: Série Fluzz.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo demográfico 2010*. <http://www.ibge.gov.br/home/>
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano (2013). <http://hdr.undp.org/en/2013-report>
- Lemos, A. (2007). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: Edufba.
- Martinho, C. (2003). *Redes. Uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF.
- BRASIL. Ministério da Educação (2005). *Programa Um Computador por Aluno*, <http://www.uca.gov.br>
- Peixoto, J. (2009). Tecnologia na Educação: uma questão de transformação ou de formação? In S. Cecilio & D.M. Falcone Garcia. *Formação e profissão docente em tempos digitais* (pp.217-235). Campinas: Alínea.
- Pischetola, M. (2011). *Educazione e divario digitale. Idee per il capacity building*. Milano: Unicopli.
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2008). *Acesso a Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal*, IBGE.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Smith, M. R. & Marx, L. (1994). *Does technology drive history? The dilemma of technological determinism*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tomaél, M. I.; Rosecler, A. A. & Guerreiro, I. (2005). Das redes sociais à inovação. *Ci. Inf.*, Brasília, 34 (2), 93-104.
- Trindade, A. (2013). Polícia de Feira de Santana registrou 412 homicídios em 2012. *Acorda Cidade*, 02 de Janeiro de 2013.
- UNESCO (2013). *Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*. London-New Delhi: Sage Publications.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2006). *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac.
- Watts, D. (2003). *Six Degrees: The Science of a Connected Age*. New York: Norton.
- Williams, A. (2013). *Projeto de Educação Livre. Reduzindo a falta de habilidades no Brasil: Como uma Educação Livre pode despertar a oportunidade econômica e promover a Inclusão Social?* Brasília: CNI/UNESCO.

PORTUGAL

IV. Crianças, jovens e mídia

De costas voltadas?

Escola e práticas de crianças (9-12 anos) com meios digitais

Cristina Ponte & Karita Gonçalves

A partir de 2007, Portugal assistiu a uma rápida difusão do acesso à internet entre crianças e jovens, incentivada por políticas públicas que apresentavam a tecnologia como fator de modernização e de desenvolvimento do país. Em vigor entre 2008 e 2011, na Educação, os programas *e-Escolas* e *e-Escolinhas*, este último popularizado no portátil *Magalhães*, dotaram escolas e estudantes de equipamentos e acessos à internet. Num país com baixas taxas de escolaridade entre a população adulta, a adesão de famílias de baixos recursos a estas políticas do digital e a sua confiança no valor educativo das novas tecnologias para os seus filhos traduziu-se numa real democratização da posse de portáteis por estudantes. No final de 2010, tinham sido adquiridos a baixo custo mais de um milhão e seiscientos mil portáteis, entre os quais quatrocentos mil *Magalhães*¹.

A confirmar a adesão, em 2010, resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online (Ponte, Jorge, Simões & Cardoso, 2012) revelavam que dois terços dos inquiridos, entre 9 e 16 anos, acediam à internet pelo seu portátil pessoal, mais do que nos países nórdicos onde a penetração da internet é das mais elevadas na Europa. Em casa, cerca de dois terços acedia a partir do quarto, acima da média europeia (49%). Nas famílias menos recursos, apenas 28% das crianças reportava que os pais faziam atividades em conjunto na internet, por contraste com valores entre 59-62% nas famílias de estrato social médio e elevado.

A escola, referida por 72%, as bibliotecas e outros espaços públicos de acesso gratuito, referidas por 25%, superavam também a média europeia como locais de acesso (respetivamente, 63% e 12%). Respostas sobre a mediação ativa de professores apresentavam valores acima da média europeia, com mais de 70% a referir que os seus professores falavam com eles sobre a internet, ajudavam a encontrar e a fazer coisas e explicavam porque certos sítios eram bons ou maus. Os espaços públicos de acesso à rede eram usados por crianças e adolescen-

tes sem internet em casa, ou que a tinham em condições restritivas pelo seu custo; crianças entrevistadas referiam que gostavam de estar aí com os colegas e experimentar uma liberdade de uso que não sentiam em casa ou na escola (Ponte, 2011).

Procurando dar conta de como meios digitais desafiam processos educativos e se incorporam na cultura das crianças, este texto apresenta traços da experiência digital de crianças entre os nove e os 12 anos e que iniciaram a sua escolaridade beneficiando do programa *e-escolinha*.

Explorando o computador Magalhães, entre a escola e a família

Iniciativa pública da área das Telecomunicações, em 2008, o Programa *E-Escolinhas* pretendia assegurar às crianças dos primeiros anos de escolaridade o acesso a um portátil pessoal, o *Magalhães*, inspirado no *classmate* PC, da Intel, com conteúdos educativos e acesso à internet. O computador, atribuído às crianças, circulava entre a casa e a escola, visando também desse modo favorecer a comunicação entre professores e famílias.

Como em projetos semelhantes, também em Portugal esta iniciativa foi apresentada como marca de modernidade. Também aqui a perspetiva da tecnologia como uma espécie de passaporte virado para os “cidadãos do amanhã” suplantou a atenção às crianças do presente, aos seus saberes e à sua cultura digital, como afirma Sara Pereira (2013)².

Em muitos lares com menos recursos, o *Magalhães* terá sido o primeiro computador a ser usado pela família, enquanto em lares já equipados era visto por todos como “o computador da criança”. Além de jogos educativos e do acesso à internet, vinha apetrechado com ferramentas do Microsoft Office (Word, Power Point, Photo Story), para aquisição de competências nas áreas das tecnologias de informação e comunicação e servir de apoio a aprendizagens curriculares.

Em 2010, no primeiro ano deste projeto, segundo um inquérito do Ministério da Educação a cerca de nove mil professores que usavam o *Magalhães* na sala de aula, mais de dois terços concordavam que o seu uso melhorava a aprendizagem e estimulava a criatividade dos alunos. As atividades pedagógicas mais referidas recorriam a conteúdos disponíveis na rede (músicas, vídeos e bibliotecas digitais). Contudo, mais de metade dos professores usava esse recurso apenas uma vez por semana ou menos, e esse padrão de baixo uso iria acentuar-se no ano letivo seguinte (Vieira, Silva, Coelho & Fernandes, 2012). Apenas um em dez professores referia atividades possíveis de se realizar com essa tecnologia móvel, como captação de imagens ou criação de pequenos filmes em contexto escolar. Praticamente ignorada estava a experiência nas redes digitais, referida por 1% dos docentes, embora fosse das atividades mais referidas pelas crianças no inquérito do EU Kids Online.

Outros estudos sobre o *Magalhães* a nível regional confirmavam o reconhecimento pelos professores do efeito potenciador de aprendizagens, enquanto revelaram fatores que constrangiam esse uso. No distrito de Bragança, predominantemente rural, entre constrangimentos expressos por professores estavam o deficiente acesso à rede na sala de aula, a falta de capacitação pessoal e pedagógica para trabalhar com esse meio e o baixo interesse ou dificuldades por parte de famílias em acompanhar as atividades digitais dos filhos (Eiras & Meirinhos, 2012; Esteves, 2012). Por seu lado, pesquisas em meios urbanos, onde a maioria das famílias tinha acesso à internet em casa, mostravam que o *Magalhães* era pouco usado como recurso de comunicação entre pais e professores e na preparação de atividades letivas por partes destes últimos (Silva & Diogo, 2011).

A pesquisa realizada em várias regiões do país indica que foram as crianças as principais utilizadoras do *Magalhães*. Ao contrário do esperado, esse uso ocorreu muito mais no espaço doméstico do que na escola; sozinhas ou com pares, as crianças exploraram-no muito além dos seus conteúdos escolares e por sua própria iniciativa (Viana, Silva, Coelho & Fernandes, 2012).

O programa foi interrompido pelo governo saído das eleições de 2011. Comparando os dois anos em que esteve em vigor nas escolas, resultados sobre as atividades realizadas por crianças mostram que no final do segundo ano letivo tinha diminuído drasticamente a pesquisa no Google e o recurso a jogos educativos disponíveis. Enquanto isso, aumentavam as visitas ao YouTube e a sites de jogos comerciais, o uso do Facebook, de meios de comunicação síncrona (MSN, Skype) e do correio eletrónico. Esta tendência de uso por parte das crianças portuguesas acompanha o padrão internacional: apesar do leque de possibilidades da rede, as crianças investem as energias num punhado de *sites* de grandes companhias desenvolvidos para adultos (ChildWise, 2011).

A mobilidade entre portáteis e telemóveis

Na ecologia convergente dos media multifuncionais do presente, apagam-se fronteiras entre categorias como informação, entretenimento e publicidade, entre aprendizagens formais e informais, o que é estudo e o que é o lazer, afirma Dafna Lemish (2013). Também as formas de acesso se tornam mais flexíveis, personalizadas e móveis.

Na Europa, os primeiros resultados comparados sobre acessos e usos de meios móveis por crianças começam a aparecer. Como aponta o projecto *Net Children Go Mobile*,³ a privatização do acesso e do uso é acompanhada por uma intensificação da internet na vida quotidiana das crianças, implicando a criação de diferentes convenções sociais sobre liberdade, privacidade, sociabilidade e supervisão por parte de pais e adultos (Mascheroni & Ólafsson, 2013). Entre outras arenas, a da educação escolar ocupa lugar central.

Aguardando resultados nacionais da participação de Portugal nesse projeto, no momento em que escrevemos este texto, apresentamos a voz de cerca de 80 crianças de diferentes meios sociais da área metropolitana de Lisboa, que possuem telemóvel pessoal e acesso à internet⁴. A maioria continua a referir-se ao *Magalhães* como algo de seu (“o meu Magalhães”), mas posto de lado. Referem que está “estragado” ou que foi substituído por portáteis ou *tabletes* partilhados com outros membros da família, por “ser lento” ou “já não ser divertido”. Um portátil destinado a crianças parece assim rapidamente ter-se tornado obsoleto aos seus olhos ou constituir uma amarra identitária (“o computador dos miúdos”) de que se querem libertar.

As entrevistas sobre o seu uso de telemóveis (de nova geração ou herdados de outros membros da família) revelam que nestas idades precoces se confirmam funções sociais do telemóvel identificadas entre adolescentes por Ling e Bertel (2013): elo de segurança em caso de perigo; meio de coordenação espaço-temporal; gerador de mensagens escritas (*texting*); comunicação expressiva; internet e multimedia. Enquanto os mais novos se limitam a jogos e a contactos com familiares, pelos 10-11 anos, à mudança de ciclo escolar tende a associar-se um novo aparelho móvel, escolhido pela criança, por vezes numa aprendizagem de gestão de recursos escassos.

– Quando já comecei a ter algum dinheiro suficiente comecei a ver o que é que poderia fazer com o dinheiro. Surgiu a hipótese do *tablet*. Era uma coisa recente. Havia uns mais acessíveis, por isso... (Pedro, 12 anos)

Apesar de dispor de meios móveis com acesso à internet, os custos desse acesso fora de casa condicionam o seu uso e, por isso, continuam a ser sobretudo usados no espaço doméstico. Outro traço frequente nas entrevistas é o papel da criança como líder tecnológico da família:

– Ensinei a usar o *bluetooth* principalmente à minha família. Porque nós temos um bebé na minha família, então toda a gente quer fotos dele... A minha mãe queria mandar um contacto a uma amiga, por exemplo. Então pôe-se enviar cartão-de-visita. Põe-se lá na mensagem e envia-se. (Maria, 11 anos)

– O meu pai vai ter um *Facebook* que eu vou-lhe fazer. (Nuno, 11 anos)

Entre as actividades mais referidas pelas crianças predominam a troca de mensagens e os jogos, muitos deles realizados no Facebook. É entre crianças cujos pais têm mais escolaridade que as regras de restrição ao acesso a essa rede se fazem mais sentir. O não uso da rede é expresso tanto por interdição familiar como decorrendo de uma decisão pessoal:

– Uns colegas meus têm porque os pais deixam, os meus ainda não deixam com esta idade. (Carlos, 8 anos)

– Já me perguntaram várias vezes se eu quero mas não é uma coisa que me chame muito à atenção. (Mariana, 11 anos)

As potencialidades multimédia ligadas a imagem e à música têm destaque nos usos do telemóvel por parte das crianças, que elaboram as suas próprias *playlist*, descarregam e recombina e, por vezes, partilham conteúdos. Contrariando a imagem da passividade associada à relação das crianças com os ecrãs, confirma-se que na cultura da convergência se pode escolher ser passivo ou ativo a vários níveis com cada um dos ecrãs, dependendo do interesse, contexto, personalidade e circunstâncias (Lemish, 2013).

– Às vezes quero fazer um *PowerPoint*, vou ao *youtube* e meto música. (Patrícia, 11 anos)

– Faço várias traduções no Google, às vezes ponho músicas, ponho ali a música e vou traduzir pro Google pra saber o que é que aquilo quer dizer. (Madalena, 10 anos)

– Às vezes, como *tô* no YouTube, *tô* no Facebook ao mesmo tempo... Por exemplo, como eu gosto muito do Tim Burton, costumo *tar* na página e partilhar fotos e coisas que têm a ver com filmes. (Violeta, 12 anos)

Entre procurar músicas, páginas com desenhos, informações sobre carros, receitas de cozinha, filmes e séries de televisão, ou o estado do tempo, há quem pesquise também o que surpreende, como o ecrã de entrada do Google:

– Às vezes quando aparecem no Google aqueles desenhos estranhos, eu carrego lá pra ver o que é... (Daniel, 10 anos).

Algumas crianças revelam cuidados e preocupações com a privacidade das imagens que captam nos seus telemóveis, uma das funcionalidades multimédia mais apreciadas nestes aparelhos:

– Eu já gravei a minha mãe a subir a calçada, eu a brincar com a minha prima e gravei quando a minha avó estava na horta comigo e com o meu primo.

– *E colocaste na internet ou não?*

– Não, eu também não gosto que me façam a mim. (Lara, 10 anos)

– Vou fazer um vídeo no meu computador mas não publico no Facebook porque não quero identificar ninguém. Tipo vídeo de recordações. Eu tenho fotos, passo pro computador, ponho pra juntar todas e faço um filme com as que quero, seleciono. (Leonor, 10 anos)

A cultura digital destas crianças é marcada pelo prazer do fazer, experimentar, comunicar e estar com os outros. Querem usar equipamentos “a sério”, poderosos e velozes, mesmo que os tenham de partilhar com outros membros da família. Pelo que contam, confirmam que mais do que meras tecnologias, os

media mostram ser formas culturais que transportam imagens e fantasias, que proporcionam oportunidades para jogos e autoexpressões imaginativas (Buckingham, 2007). Já nestas idades, identificam a importância do humor para uma comunicação bem-sucedida com os seus pares:

– Isto é uma ferramenta especial para as pessoas conseguirem comunicar bem, pra... quando é preciso um bocado cómico, porque a gente pode mandar algumas mensagens cómicas p'ras pessoas se rirem... (Daniel, 12 anos).

Dois anos depois do final do programa *e-escolinha*, encontramos em crianças da “geração Magalhães” uma baixa referências ao acesso à internet em contexto escolar⁵. O telemóvel, a tecnologia digital que transportam consigo para todo o lado e que tem múltiplas funcionalidades, é formalmente interdito na sala de aula e são residuais as referências ao seu uso escolar. João (10 anos) conta que um dia fotografou o sumário do quadro, que não teve tempo de escrever. André (11 anos) filmou uma experiência de laboratório de Ciências e deu à professora “para ela ver”. Daniel *não* entende por que esse recurso não pode ser usado noutras aulas:

– Também agora na aula de Matemática estamos sempre a usar calculadora. A *stora* pediu para usar calculadora... podia usar isto se a *stora* deixasse... Daniel (10 anos)

O uso do telemóvel para captar imagens é mais referido em visitas de estudo, podendo dar origem a registos elaborados onde à destreza técnica importaria juntar a atenção aos direitos autorais:

– Quando fui àquela visita de estudo do projeto do herbário tirei umas 20, 30 fotos. Agora a *stora* tá a dizer pra fazermos um álbum com as fotos que nós tiramos, pormos numa *pen* e darmos a ela, pra ela criar um álbum. Eu até *tou* a gravar um cartão USB porque o meu avô tem um aparelho pra ouvir músicas no carro. *Tou*-lhe a gravar músicas a partir daí. Como a minha impressora é HP, e dá pra levar cartões de memória, enfio lá o cartão de memória e vejo... saco as músicas. (Ruben, 10 anos)

A fechar, abrindo

Em 2010, a maioria das crianças portuguesas que iniciava a sua escolaridade tinha contacto com tecnologias digitais, ainda que em distintas condições de acesso e de mediação por parte de pais e professores. O programa *e-escolinhas* suscitou entusiasmo mas também resistências em escolas, por falta de formação e de condições organizacionais favoráveis. Merece também atenção a reserva ou indiferença expressa em famílias de meios económicos mais favorecidos ou em famílias digitalmente excluídas, sobretudo de meios rurais. Terá sido entre famílias com aspirações de proporcionar aos filhos as oportunidades que não tiveram nas suas infâncias, que se registaram as maiores expressões de adesão

ao programa e que tornaram possível a democratização do acesso. Os resultados no inquérito EU Kids Online evidenciam que esse programa teve impactos na relação pedagógica e que muitos professores foram uma importante fonte de mediação para crianças e adolescentes.

As avaliações ao uso do *Magalhães* na sala de aula indicam que é preciso mais do que o acesso a meios e a infra-estruturas para que a escola incorpore recursos tecnológicos nas suas práticas educativas e considere a cultura das crianças e os seus interesses como parte constitutiva dos processos de aprendizagem. A escola pode ser um espaço privilegiado para uma capacitação para um uso crítico da tecnologia, em ambientes de reflexão e de exercício de direitos e deveres de cidadania digital. Nem todas as crianças dispõem desses ambientes nos seus lares, apesar de estes estarem cada vez mais equipados com tecnologia. Por isso importa também ir acompanhando o que mudou e o que permaneceu nas escolas e em casa no que se refere aos usos dos meios digitais e às mediações por parte de pais e de professores. Os resultados nacionais do *Net Children Go Mobile* ajudarão a conhecer onde estamos hoje e a discutir o que pode ser feito para que as crianças tenham direito a uma melhor comunicação e cidadania digital.

Notas

1. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/index.htm>
2. Sobre o historial deste programa, ver projecto *Navegando com o Magalhães*, coordenado por Sara Pereira, da Universidade do Minho, disponíveis em <http://www.lasics.uminho.pt/navmag/>.
3. Projeto financiado pelo Programa Europeu Safer Internet Plus, que envolveu numa primeira fase Dinamarca, Itália, Roménia e Reino Unido. Portugal, Irlanda e Bélgica juntaram-se mais tarde, com financiamentos nacionais. Mais informação em <http://www.netchildrengomobile.eu/>
4. As entrevistas foram realizadas por Karita Gonçalves no âmbito da sua tese de doutoramento sobre o acesso e uso de telemóveis entre crianças de oito a 12 anos, em Portugal e no Brasil. Agradecemos também a Juliana Doretto as entrevistas para o projeto *Net Children Go Mobile Portugal*.
5. A tendência para baixo uso da internet nas escolas confirma-se na Itália e na Roménia, por contraste com o Reino Unido e sobretudo a Dinamarca, conforme revelaram os primeiros resultados do projecto *Net Children Go Mobile* (Mascheroni e Ólafsson, 2013).

Referências

- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology. Children's learning in the age of digital culture*. London: Polity Press.
- ChildWise (2011). *ChildWise Monitor. The Trends Report 2011*. <http://www.childwise.co.uk>
- Eiras, M. O. & Meirinhos, M. (2012). *O computador Magalhães no distrito de Bragança: factores restritivos à utilização em contexto de aprendizagem*. Bragança: Escola Superior de Educação. Dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação. <http://comunidade.esse.ipb/ieTIC>
- Esteves, B. (2012). *O computador Magalhães na transformação das práticas educativas: projecto desenvolvido no agrupamento de escolas de Miranda do Douro*. Bragança: Escola Superior de Educação. Dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação.

- Lemish, D. (2013). Introduction. Children, adolescents and media: creating a shared scholarly arena. In D. Lemish (Ed.) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*. (pp. 1-10), London: Routledge.
- Ling, R. & T. Bertel (2013). Mobile communication culture among children and adolescents In D. Lemish (Ed.) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*. (pp. 127-133), London: Routledge.
- Mascheroni, G. & K. Ólafsson (2013). *Mobile internet access and use among European children. Initial findings of the Net Children Go Mobile project*. Milano: Educatt.
- Pereira, S. (2013). More technology, better childhoods? The case of the Portuguese 'one laptop per child' programme. *CM – časopis za upravljanje komuniciranjem*, 8(29), 171-197.
- Ponte, C. (2011). "A rede de Espaços Internet entre paradoxos e desafios da paisagem digital." *Media & Journalism*, 19: 39-58.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. & Cardoso, D. (2012). *Crianças e internet em Portugal*. Coimbra: MinervaCoimbra.
- Silva, P. & A. Diogo (2011). "Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares." *Arquipélago* 12: 9-48.
- Viana, J., Silva, P., Coelho, C. & Fernandes, C. (2012). Sobre os usos do computador Magalhães pelos alunos. *II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa, Universidade de Lisboa. <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/364.pdf>

Marcas, literacia mediática e pré-adolescentes

Conceição Costa

O mundo comercial oferece às crianças oportunidades importantes em termos de entretenimento, aprendizagem, criatividade e experiência cultural mas, no reverso da medalha, existem preocupações significativas e crescentes sobre os impactos negativos do comercialismo no bem-estar das crianças (Buckingham et al., 2009, p. 3).

Uma das táticas mais recentes do marketing infantil consiste em recrutar crianças para embaixadoras das marcas junto dos seus pares, no recreio, em casa e em redes sociais. A GIA (Girls Intelligence Agency) é uma empresa que se apresenta como possuindo quarenta mil “agentes” que lhe fornecem dados muito importantes sobre o mercado feminino juvenil. Um dos serviços – “festa de pijama numa caixa” – consiste em uma criança convidar dez a doze das suas melhores amigas para dormirem em sua casa. Dispondo de uma “caixa secreta” com produtos “cool” a criança (agente) convida as amigas a experimentá-los e a darem a sua opinião. A GIA tem uma impressionante lista de clientes na indústria alimentar, brinquedos e entretenimento (Nairn, 2010, p. 110).

Uma outra novidade no marketing infantil é o desenvolvimento de “marcas celebridade”. Exemplos disso são as recentes linhas de produtos da Disney destinadas aos pré-adolescentes: Hannah Montana, Selena Gomez e Jonas brothers. A narrativa dos filmes e séries televisivas gira em torno de situações comuns na adolescência (o círculo íntimo de grupos na escola e as suas rivalidades) mas utiliza personagens de sucesso no mundo do espectáculo que criam facilmente fenómenos de *fandom* (Jenkins, 2006).

A visão das crianças como consumidoras é considerada por alguns autores como recente e resultando da confluência de duas tendências que se iniciaram no final do século XX: por um lado a expansão das vendas via crianças e, por outro lado, um olhar sobre a família e a sociedade influenciadas pelo discurso

dos direitos da criança e da sociologia da infância (Marshall, 2010). Já para Daniel Cook, tal visão da infância – uma criança diferente dos adultos e mais próxima da natureza – teve origem na classe média do século XIX e criou condições favoráveis ao desenvolvimento da cultura comercial das crianças via o investimento dos pais (Cook, 2004, p. 13).

A descoberta das crianças como um segmento de mercado não é assim uma novidade. Contudo, é nas duas últimas décadas do século XX que assistimos ao crescimento, sem precedentes, de estratégias das marcas comerciais dirigidas a crianças muito pequenas (Buckingham, 2009; Wasco, 2008). Do lado da economia, o que parece ser novo é a extensão da relação que as marcas procuram estabelecer com os mais novos. Por um lado, o marketing infantil institucionalizou-se e, por outro lado, existe uma abordagem comercial dirigida para crianças cada vez mais novas. Até há pouco tempo, as estratégias das marcas dirigiam-se aos *teenagers* mas actualmente é o segmento dos chamados *tweens*¹ que adquiriu o estatuto de um mercado poderoso.

A hibridização do marketing e do entretenimento em ambientes media online e offline deu origem a verdadeiros espaços “comerciais” embebidos no dia-a-dia das crianças, os quais constituem uma experiência identitária de partilha de significados no grupo de pares: um lugar de divertimento, de comunicação e de desenvolvimento, de inclusão/exclusão na sociedade (Tufte & Ekstrom, 2007, p.12).

E no caso dos pré-adolescentes, qual o papel das marcas nessas negociações? Dipõem os pré-adolescentes, de diferentes condições sociais, da necessária literacia mediática que lhes permita analisar os ambientes mediatizados de forma crítica?

Regulação e literacia mediática

Os educadores começam a ter consciência de que, apesar da familiaridade dos alunos com a internet e a tecnologia, os jovens e as crianças podem não ter as competências necessárias para aceder, analisar e avaliar a informação ou entretenimento disponíveis online (Hobbs, 2008, p. 431).

A política actual da Comissão Europeia no que respeita aos media limita-se a recomendar a auto-regulação entre a indústria e os mercados e uma maior responsabilização dos pais na regulação das crianças. É no contexto da auto-regulação que se coloca a questão da literacia mediática, que, apesar das suas múltiplas definições, procura ser uma forma de empoderamento dos cidadãos através dos media.

O crescimento particularmente rápido da internet trouxe a necessidade de redefinir o conceito de literacia para incorporar a tecnologia, os media e a cultura popular. Para além disso, a crescente influência das marcas na cultura popular

criou a necessidade de incorporar no conceito de literacia a análise crítica das mensagens veiculadas pelas marcas (Bengtsson & Firat, 2006).

A investigação da literacia mediática esteve sempre bifurcada em duas perspetivas quanto ao seu propósito: dotar a audiência de capacidades necessárias à defesa dos efeitos nocivos dos media e o empoderamento da audiência (por ex. Drotner, 2008), ou seja, a aquisição de competências necessárias para a utilização eficiente dos recursos criativos e analíticos disponíveis nos media (Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa, & Grandio, 2013, p. 2).

A literacia mediática não pode ser amputada ao seu contexto, abrindo-se assim uma discussão sócio-cultural que enfatiza a sua pluralidade, para além da sua análise como uma competência individual. As pessoas não criam significados individualmente, mas através da sua participação em “comunidades interpretativas” (Buckingham, 2007, p. 38) que incentivam e valorizam formas particulares de literacia. Este é o modelo preferencial no norte da Europa onde os programas de educação para os media destinados a jovens envolvem projectos colaborativos e têm lugar em ambientes formais e informais de aprendizagem. O papel da escola é sobretudo de empoderamento, criando condições para os participantes aprenderem e aplicarem esse conhecimento às mais variadas situações. Os projectos de literacia mediática na Islândia, Noruega, Dinamarca, Suécia e Espanha, encorajam os alunos a utilizar os media digitais na expressão dos seus interesses artísticos e cívicos (Livingstone, et al., 2013, pp. 5-7).

Segundo os resultados do estudo europeu EU Kids Online II (2006-2009) não existem grandes diferenças por Estatuto sócioeconómico no uso da internet na escola em Portugal (Ponte, 2012, p. 30). Mas para além do acesso, estarão as crianças e jovens portugueses preparados para lidar com as oportunidades e riscos online?

Ainda de acordo com o EU Kids Online II, só uma minoria de jovens europeus utilizadores da internet estão envolvidos na criação de conteúdos, pelo que a educação para os media deve focar-se mais na participação criativa das crianças em ambientes online (Livingstone, et al., 2011, p. 25). A pesquisa também mostra que as crianças não têm todas a mesma capacidade de aceder, navegar e avaliar os conteúdos e serviços dos media (*idem*).

Em Portugal, apesar dos avanços consideráveis na última década no acesso à internet na escola, só no início de 2014 a Direção-Geral da Educação disponibilizou para consulta pública uma proposta de Referencial de Educação para os Media, dirigido à Educação Pré-Escolar, ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário, no contexto das Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania.

Na próxima seção daremos conta de um estudo empírico de Educação para os Media em contexto escolar (2009-2012) cuja filosofia foi a de utilização dos media como forma de empoderamento.

Uma experiência de Educação para os Media:
orientações metodológicas

O presente estudo teve lugar no âmbito do trabalho de campo da tese de doutoramento da autora intitulada “Marcas, Literacia Mediática e as Expressões de Identidade dos Pré-adolescentes” e procurou responder aos objectivos de investigação apresentados na Tabela 1.

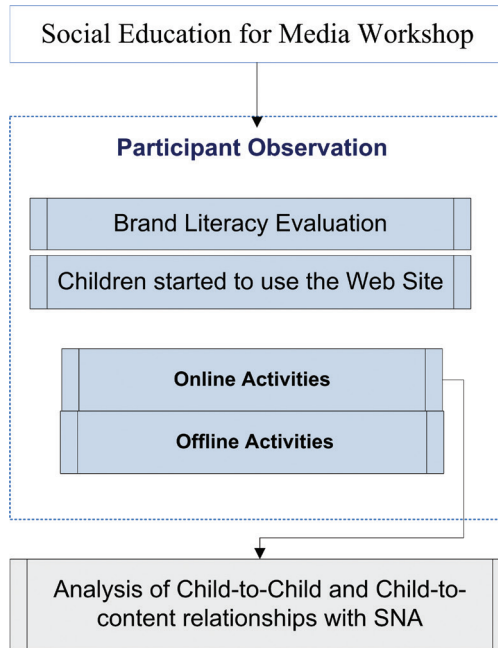
Os modelos teóricos que servem de ponto de partida ao presente trabalho de investigação são a Teoria da Actividade e a perspectiva interacionista das identidades, segundo os quais, o desenvolvimento das crianças não é apenas um acto individual e resulta do seu progressivo envolvimento em actividades sociais no seu ambiente cultural. Consequentemente, a unidade de análise relevante não é a criança individual mas a actividade conjunta que ocorre numa interacção: entre uma criança e um adulto, entre uma criança e outra mais experiente, entre uma criança e a(s) sua(s) comunidade(s) (de la Ville & Tartas, 2010, p. 32), e entre uma criança e os objectos media (Van den Berg, 2008).

Neste estudo, as crianças são reconhecidas como actores sociais competentes, que participam na transformação social e, nesse processo, também se transformam. As crianças pertencem a uma cultura que é diferente da dos adultos e a perspectiva etnográfica é particularmente adequada para canalizar a sua voz.

Tabela 1. Objectivos, actividades e instrumentos

Objectivos de investigação	Actividades de investigação	Instrumento	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Compreender em que medida os tweens estabelecem uma diferença entre a comunicação comercial (e persuasiva) e os conteúdos noticiosos, de entretenimento e educativos	Avaliação diagnóstica de marcas e publicidade	Guião com imagens e questões fechadas e abertas;	X	X	X
	Análise de anúncios publicitários	Análise do discurso	X	X	X
	Os famosos preferidos	Análise de conteúdo		X	X
	Grupo de focus os Famosos	Grupo de Focus		X	
	Grupo de focus Hannah Montana	Grupo de Focus	X		
Conhecer as suas actividades ligadas ao consumo	Sobre as prendas no Natal	Entrevista individual	X		
	Tema no fórum: "Gostas de ir a lojas?"	Análise do discurso	X		
Compreender como os pré-adolescentes vêem o "Outro" (e a si mesmos) através das marcas	Desenho "prenda para o melhor Amigo(a)"	Análise de imagem	X	X	X
	Entrevista sobre a "prenda para o melhor Amigo(a)"	Entrevista individual feita por equipa de crianças	X	X	X
	Festa das marcas	Análise de conteúdo	X		
Compreender o papel dos media digitais, em particular da Web, na construção da identidade cultural	Observação da utilização da Web;	Diário de Campo	X	X	X
	Análise da interacção entre as crianças via correio electrónico e fórum	Ferramenta de Social Network Analysis	X	X	X

A metodologia de investigação é apresentada na Tabela 1. O primeiro estudo de caso teve lugar de Outubro 2009 a Junho 2010 e os restantes de Janeiro a Março de 2012.

Figura 1. Desenho de investigação

O Atelier de Educação Social para os Media foi proposto pela investigadora às escolas no contexto da então disciplina de “Formação Cívica”, apresentando a sua filosofia, as competências a adquirir (Tabela 2) e os recursos a utilizar. Teve a duração de 1 hora semanal por turma.

Procurou-se assim contribuir para o aumento da literacia mediática das crianças, através de actividades de aprendizagem que ao mesmo tempo permitiam ao investigador participar abertamente ou de forma “encoberta” (observando) na vida das crianças, por um período de tempo alargado: ouvindo o que é dito, assistindo às suas actividades e colocando perguntas – por forma a responder aos problemas em análise (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 1). O Atelier foi suportado por um website desenhado com a participação das crianças (Costa & Damásio, 2010, pp. 103-104)

A amostra foi seleccionada por conveniência e a condição socioeconómica foi obtida a partir de entrevista aos responsáveis de cada escola. As crianças da Escola 1 pertencem a famílias em que os pais são maioritariamente quadros médios e superiores; na Escola 2 os pais são na maioria quadros médios e na Escola 3 os pais têm pouca escolaridade e parte deles estão desempregados. Participaram no estudo um total de 59 crianças.

Tabela 2. Competências e actividades

Competências	Actividades ensino-aprendizagem
A comunicação informativa e persuasiva nos media	Notícias, marcas e publicidade; visionamento e análise de anúncios publicitários
Escrita em ambientes multimédia	Utilização da aplicação "my StoryMaker" para construção de histórias em animação; escrever pequenas notícias no site Amigos
Criação de conteúdos audiovisuais e para a Web	Gravação em vídeo da entrevista a um colega sobre o desenho "prenda para o melhor amigo"; criação de um avatar para o perfil do site "amigos"
Comunicação interpessoal e participação	Actividades em grupo; utilização do correio electrónico e do fórum; eleições para moderadores e editores do fórum; jogos
Segurança na Internet	Utilização da aplicação SeguraNet; discussão no fórum.

A avaliação diagnóstica e sumativa das marcas e publicidade

Como é de esperar em etnografia, vários instrumentos foram utilizados de forma complementar.

A avaliação diagnóstica sobre as marcas e a publicidade foi efectuada no início do Atelier nas três escolas. O instrumento utilizado foi um guião Figura 2) com imagens de produtos, marcas e media, retiradas de websites destinados a pré-adolescentes. Na construção do guião foram seleccionadas marcas (globais e locais) de produtos media e de entretenimento dirigidos a crianças da faixa etária dos 9-10 anos, tendo sido incluídas outras imagens como o logótipo do Ministério da Educação ou uma publicidade enganosa que aparecia em websites.

O guião foi preenchido individualmente por cada criança. Num primeiro momento, as crianças foram convidadas a assinalar as imagens que reconheciam. Num segundo momento foi-lhes pedido que indicassem todas as imagens que na sua opinião eram marcas e, por último, as que eram publicidade. O guião incluía ainda uma questão sobre a marca de roupa preferida e outra de escolha múltipla sobre o que é a publicidade. Dado que os estudos nas Escolas 2 e 3 ocorreram dois anos depois, foram incluídas imagens adicionais no guião que reflectiam a actualidade das “marcas celebridade” nos media.

Para o universo das três escolas, é o logótipo do Ministério da Educação a imagem menos reconhecida e a embalagem do CHOCAPIC a mais reconhecida, o que está certamente relacionado com os níveis de comunicação de massa dirigida às crianças e às famílias, que é muito elevado no segundo caso e quase inexistente no primeiro.

No que diz respeito à categorização das imagens como marcas, no topo da escolha das crianças de todas as Escolas vem o CHOCAPIC. Quanto às imagens menos conotadas como marcas: o Jonas Brothers, a Hannah Montana e Shake it Up!, percebidas por um grande número de crianças como estrelas e famosos.

O anúncio “Ganha um Apple I-Phone” foi categorizado pela maioria (mesmo por aquelas que não reconheciam a imagem) como publicidade. Tal pode ser explicado pela estrutura visual do anúncio que é idêntica à dos anúncios tradicionais impressos.

Figura 2. Guião de avaliação diagnóstica

Este questionário destina-se a ajudar-me, não é um teste! Instruções: Quando tiveres de responder no assinala com um lápis. Quando tiveres de escrever podes usar o lápis ou a caneta. Se tiveres dúvidas pergunta-me. Obrigada!	Assinala com X todos os objectos que conheces  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐
Assinala com X os que são marcas  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐	Assinala com X os que são publicidade  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐

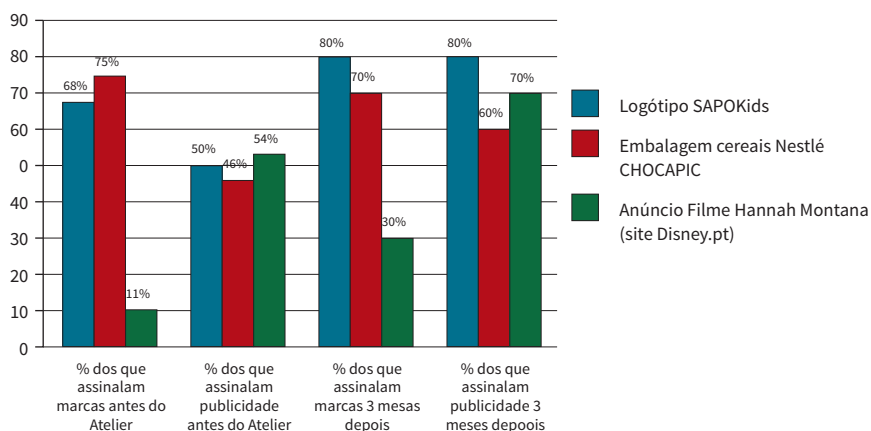
Três meses após o início do Atelier e após terem ocorrido sessões de análise de marcas e *spots* publicitários, foi efectuada uma avaliação sumativa. Para tal foi usado o mesmo guião e pediu-se às crianças, através de entrevista individual se o queriam alterar e porquê.

Comparámos os resultados com os da avaliação diagnóstica e utilizando apenas as imagens que tinham sido reconhecidas pela totalidade das crianças: o SAPOKids, a Hannah Montana e o CHOCAPIC. No caso da imagem Hannah Montana é de notar que aumentou de 11% para 30% o número de crianças que a assinalaram como marca e de 54% para 70% os que consideram que é uma publicidade. Tal significa que houve aprendizagem de conceitos mas é em outras actividades (entrevistas, grupos de foco, mensagens no fórum do website) que melhor compreendemos as apropriações das marcas no contexto do grupo de pares.

A partir das entrevistas, conclui-se que a maioria das crianças compreende a função das marcas e da publicidade no contexto das actividades comerciais. As marcas são percebidas como representações de produtos e actividades comerciais e a publicidade como um incentivo à compra de produtos.

A relação entre “vender um produto” e uma marca é estabelecida por uma criança a partir das imagens da Hannah Montana e Jonas Brothers: *«acho que são marcas porque há coisas para vender no site, como roupas ... »*, mas tal só sucedeu quando a criança foi convidada a reflectir sobre o assunto. Por volta dos 8 anos as crianças têm a capacidade de atribuir significados simbólicos às marcas mas é perto dos 12 anos que incorporam essa dimensão nos seus julgamentos sobre as marcas e respectivos consumidores (Achenreiner & John, 2003, p. 216).

Figura 3. Imagens que são marcas e publicidade



Prendas de marca, sem marca e os famosos

As marcas aparecem nos desenhos da prenda para o melhor amigo, evidenciando diferenças associadas ao género e ao ambiente cultural mais vasto onde as crianças estão inseridas. É na Escola 1, que aparecem mais marcas de brinquedos e outros produtos de entretenimento – para menino; Figura 5 – para menina). Na Escola 2, constituída maioritariamente por meninas, os acessórios de moda dominam os desenhos (Figura 6) e na Escola 3 os desenhos das crianças oferecem “brincar na rua e em espaços verdes”, característicos das práticas do bairro onde estão inseridos.

É de referir que num debate no Fórum sobre os famosos preferidos, em que participaram as crianças da Escolas 2 e 3, encontramos em comum os músicos pop e actores de séries TV, promovidos massivamente pela televisão e internet: Justin Bieber e Hannah Montana. Existem também diferenças de gosto que pa-

Figura 4. Lego e Playstation

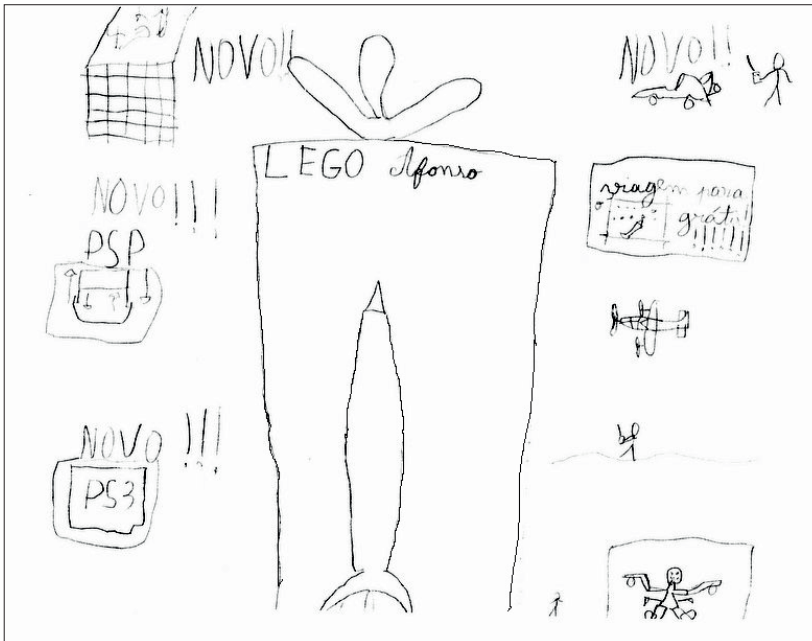


Figura 5. A peruca da Hannah Montana

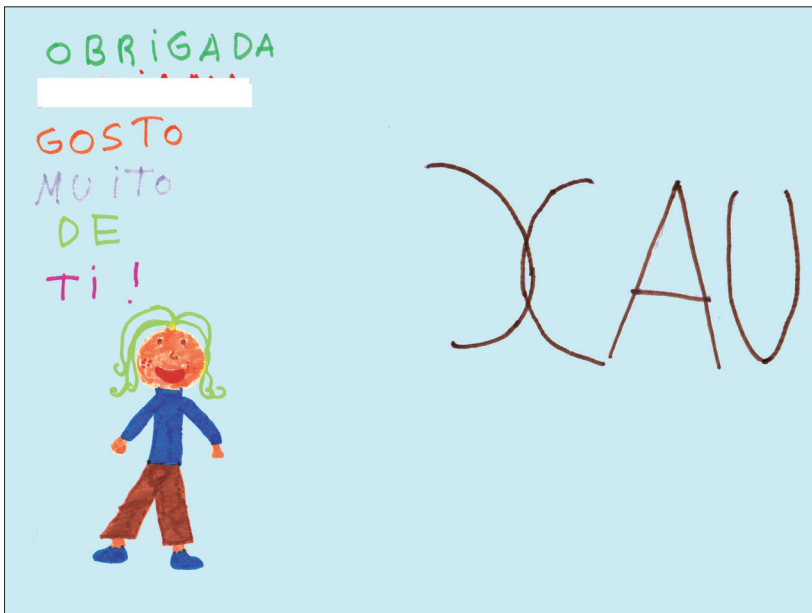


Figura 6. Perfume e bijuterie

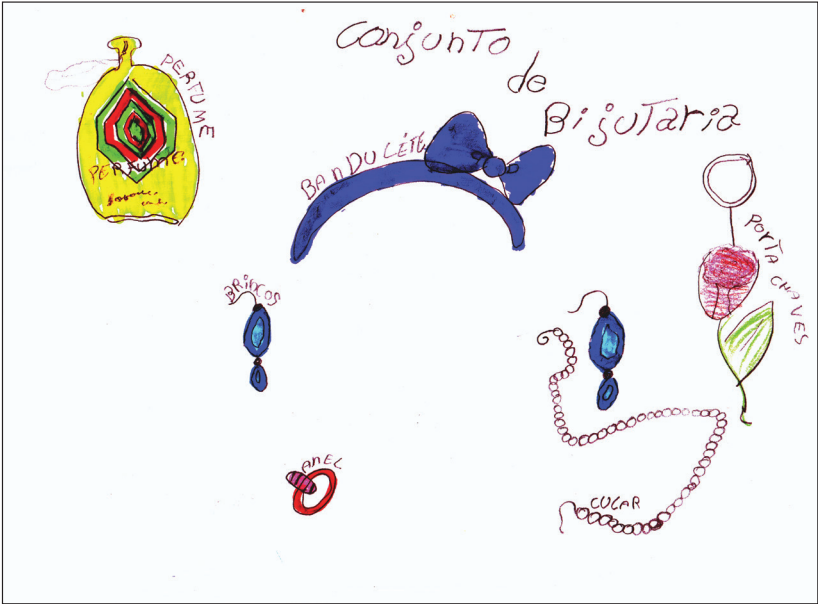
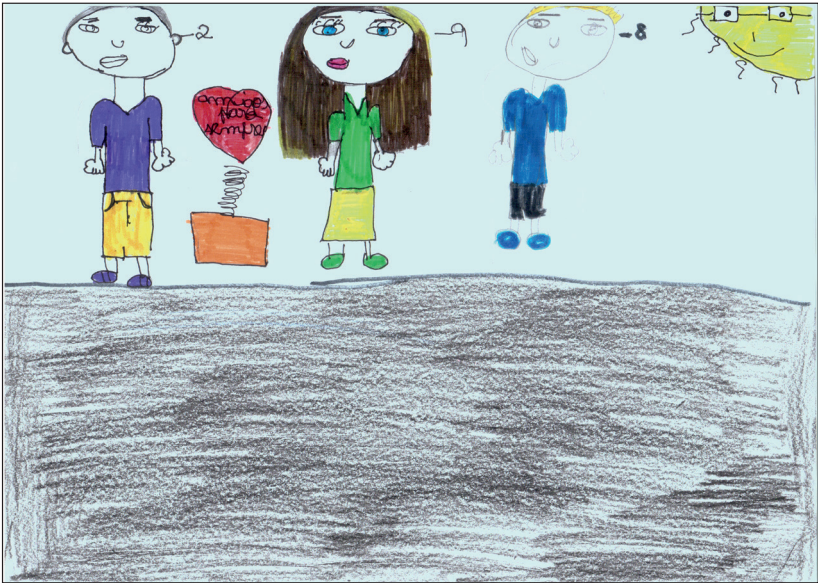


Figura 7. Um coração “amigos para sempre”



recem ser marcadores do ambiente cultural mais vasto em que os dois grupos de crianças se movem. Assim, para um dos meninos da Escola 2, que aprende música no conservatório, os famosos preferidos são os irmãos Nuno Feist e Henrique Feist (maestro e actor respectivamente).

Os nomes de Mickael Carreira, David Carreira e Michael Teló só são mencionados por crianças da Escola 3. Mickael e David Carreira são irmãos e filhos do cantor popular Toni Carreira. David Carreira é conhecido através da telenovela “Morangos com Açúcar” e Mickael Carreira é um cantor de pop latino.

Figura 8. Jogar futebol com o amigo



Conclusão

O conhecimento demonstrado pelas crianças das três escolas sobre as marcas resulta do seu contacto diário com o grupo de pares, a TV, a internet, e comunidades de proximidade como a família.

Para a maioria das crianças, os anúncios e as marcas são uma evidência das actividades comerciais. As crianças reconhecem os anúncios pela sua estrutura, mesmo quando desconhecem o produto que está a ser anunciado.

As intenções persuasivas dos grupos de referência, que ao mesmo tempo são marcas e a que damos o nome de “marcas celebridade”, raramente são identificadas pelas crianças. As marcas são percebidas mais ao nível perceptual do que conceptual, ou seja, as marcas são mais identificadas com categorias de produtos do que com estilos de vida. Tal não significa que as crianças desta idade não tenham capacidade de abstracção e conhecimento sobre os estilos de

vida associados às marcas, mas que este só se manifesta quando tal reflexão lhes é pedida explicitamente (Livingstone & Helsper, 2006; Brucks, Armstrong, & Goldberg, 1988).

Foi observado, que quando as crianças estavam na internet, tentavam ignorar os anúncios e fechar as janelas *pop-up*. A partir das entrevistas, conclui-se que a maioria das crianças compreende a função das marcas e da publicidade no contexto das actividades comerciais. Um pequeno grupo manifestou uma atitude negativa em relação aos anúncios: *«eles enganam; mentem; dizem que os produtos são melhores do que são»*.

A análise do tema “Gostam de ir a lojas?”, proposto por iniciativa de um menino no Fórum, revelou que a maioria das crianças gosta de ir às compras e os tipos de lojas são diferentes consoante o género. A maioria das meninas gosta de ir a lojas de roupas; já os meninos referem lojas de desporto, computadores e consolas como as preferidas.

Na actividade “a prenda para o melhor amigo(a), as marcas estiveram mais presentes nas escolas 1 e 2, que correspondem a classes sociais mais elevadas. A avaliação sumativa da literacia das marcas e publicidade, revelou aprendizagem sobre as marcas mas, tal não significa que estas crianças tenham ficado mais imunes aos efeitos das mensagens comerciais.

O que o estudo parece evidenciar é que as crianças não têm a literacia crítica que lhes permita compreender que os seus ídolos do mundo do espectáculo são marcas que operam na sua cultura.

A comunicação ubíqua das empresas dirigida às crianças, o aumento do poder negocial das crianças na família e na escola, alinhados com uma política (dos media) de auto-regulação contribuem para que as marcas na contemporaneidade funcionem como “patrocinadoras” da infância. Tal não significa que a maioria das crianças seja mais materialista ou consumista. Contudo, os famosos preferidos, as personagens TV ou da música funcionam, para estes pré-adolescentes de diferentes classes sociais, como modelos de gostos e comportamentos, símbolos de feminilidade e masculinidade, ideais de beleza e de sucesso.

Por último, a operacionalização da literacia mediática na escola exige não só a formação de professores como também um novo olhar sobre o papel da escola na sociedade e os seus limites.

Nota

1. Os pré-adolescentes dos 8-12 anos que adquirem cada vez mais cedo o comportamento de *teenagers* (e estão in *between*). A palavra *tween* foi utilizada pela primeira vez em um artigo de Hall, 1987: ‘Tween PowerZ: Youth’s Middle Tier Comes of Age’, *Marketing and Media Decisions* (Oct.): 56–62.

Referências

- Achenreiner, B. G., & John, R. D. (2003). The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation. *Journal of Consumer Psychology*, 13 (3), 205-219.
- Bengtsson, A., & Firat, A. F. (2006). Brand Literacy: Consumers' Sense-Making of Brand Management. *Advances in Consumer Research*, 33(1), 375-380.
- Buckingham, D., et al. (2009). The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing. <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-00669-2009>
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology – children's learning in the age of digital culture*. Polity Press, Cambridge.
- Brucks, M., Armstrong, M. G., & Goldberg, E. M. (1988). Children's use of cognitive defenses against television advertising: A cognitive response approach. *Journal of Consumer Research*, 14, 471-482.
- Costa, C., & Damásio, J. M. (2010). How media literate are we? The voices of 9 years old children about brands, ads and their online community practices. *Obercom Journal*, 4(4), Lisboa.
- Cook, D. T. (2004). Daniel Thomas Cook. *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. (Kindle Locations 389-392). Kindle Edition.
- de la Ville, V. I., & Tartas, V. (2010). Developing as Consumers. In D. Marshall, *Understanding Children as Consumers* (pp. 23-40). London: SAGE Publications Ltd.
- Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In D. Buckingham (Ed.) *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: The MIT Press. 167-184. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.167
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York: NYU Press.
- Hall, C. (1987). Tween Powerz: Youth's Middle Tier Comes of Age. *Marketing and Media Decisions*, 22, 56-62.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). Ethics. In M. Hammersley, & P. Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice* (pp. 263-287). London: Routledge.
- Hobbs, R. (2008). Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century. In K. Drotner, & S. Livingstone, *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 431-437). London: SAGE.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does Advertising Literacy Mediate the Effects of Advertising on Children? A Critical Examination of Two Linked Research Literatures in Relation to Obesity and Food Choice. *Journal of Communication*, 56, 560-584.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). EU Kids Online final report. <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf>
- Livingstone, S., Wijnen, W. C., Papaioannou, T., Costa, C., & Grandio, M. D. (2013). Situating media literacy in the changing media ecology: critical insights from European research on audiences (pp. 210-227). In N. Carpentier, K. Schroeder & H. Hallet, *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity*. New York: Routledge.
- Marshall, D. (2011). *Understanding Children as Consumers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Nairn, A. (2010). Children and Brands. In D. Marshall, *Understanding Children as Consumers* (pp.96-115). London: SAGE Publications Ltd.
- Ponte, C. (2012). Acesso, Usos e Competências. Resultados Nacionais do Inquérito EU Kids Online. In C. Ponte, A. Jorge, J. A. Simões, & D. S. Cardoso. *Crianças e Internet em Portugal* (pp.21-40). Coimbra: Edições Minerva Coimbra.
- Ekström, K. M., & Tufte, B. (2007). Introduction. In K. M. Ekström, & B. Tufte (Eds.), *Children, media and consumption* (pp. 11-30). (Yearbook 2007). Nordicom: University of Gothenburg.
- Van den Berg, B. (2008). *I – Object – Intimate technologies as 'reference groups' in the construction of identities*. The Media@LSE Fith Anniversary Conference: Media, Communication and the humanity 2008. London: LSE.
- Wasco, J. (2008). The Commodification of Youth Culture. In K. Drotner, & S. Livingstone, *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 460-474). London: SAGE.

A internet na vida das gerações mais novas

Um estudo com adolescentes portugueses

Sara Pereira

As crianças e os jovens vivem hoje de forma cada vez mais mediatizada. Os seus quotidianos são habitados por vários meios de comunicação, desde os chamados novos meios aos mais tradicionais, exercendo impacto no modo como percebem, conhecem e representam o mundo, na forma como se relacionam com os outros, como constroem a sua identidade, como estudam e se divertem e organizam a sua vida quotidiana. O ecossistema mediático, nomeadamente os ambientes digitais, abre-lhes hoje variadas oportunidades para comunicar, participar, criar e produzir informação. Aparentemente, as crianças e os jovens dispõem hoje de mais meios e de mais possibilidades para expressar e partilhar as suas ideias, interesses e opiniões, mas estarão eles a tirar realmente partido destas potencialidades? Que usos fazem destes meios? A Internet permite de facto, às gerações mais novas, a criação de uma nova cultura de comunicação, de expressão e de participação?

Este estudo teve como objetivos principais conhecer a relação dos adolescentes com os meios digitais, em particular com a Internet e as redes sociais. Procurou também conhecer os acessos e os usos que adolescentes entre os 12 e os 15 anos fazem daqueles meios e que competências de literacia digital declaram ter. A partir daqui, pretendeu também compreender o papel dos adolescentes como consumidores e como produtores e identificar qual destes papéis tem mais relevância na sua experiência com aqueles meios. Por último, a perceção dos estudantes sobre a importância de ações e de contextos que promovam a sua literacia mediática constituiu outro propósito deste trabalho.

Para responder aos objetivos enunciados, foi aplicado um questionário online a estudantes do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, de uma escola pública e de uma escola privada de dois concelhos do norte de Portugal. Foi inquirida a totalidade de turmas que frequentava, nessas

duas escolas, aquele ciclo de ensino, perfazendo um total de 513 questionários preenchidos e validados. Ambas as escolas tinham uma relação de parceria com o projeto de investigação, tendo sido esse o motivo da sua seleção. Atendendo à representação que o ensino público e o ensino privado têm em Portugal, sendo o último conotado com níveis socioeconómicos elevados, quisemos verificar se existem ou não discrepâncias entre os estudantes destes tipos de ensino no que diz respeito ao objeto em análise.

Os dados provenientes do questionário foram tratados e analisados através do programa IBM SPSS Statistics. Será de referir que este texto não responde a todos os objetivos enunciados anteriormente, debruçando-se apenas sobre o acesso, os usos, as atividades online, a abordagem da Internet no meio escolar e as perceções dos estudantes sobre a necessidade de ações e iniciativas que lhes permita um uso crítico dos meios digitais.

Caracterização do grupo de adolescentes e acesso aos media

Dos 513 estudantes inquiridos, 60% frequenta a escola privada e 40% a escola pública. No que diz respeito à faixa etária, a grande maioria (84%) situa-se entre os 12 e os 14 anos havendo no entanto a registar 3% com 11 anos e 13% com 15 ou mais anos. Os géneros estão representados de forma bastante equilibrada: 51,5% dos estudantes são do género feminino e 48,5% do género masculino.

E que preferências têm estes jovens no seu dia-a-dia, o que fazem nos seus tempos livres? A atividade que colocam em primeiro lugar é, inequivocamente, a prática de desporto, apenas 6% da amostra diz não despendar tempo com a atividade desportiva. Todas as outras atividades preferidas e que reúnem valores significativos estão relacionadas com os media – usar e jogar no computador, ver televisão, jogar através da consola de jogos e ouvir música. Este grupo de adolescentes mostra que ver televisão não é uma atividade que deixaram de fazer, embora passem muito tempo online, a televisão é ainda um meio muito presente nos seus quotidianos. Verifica-se no entanto que a televisão tem uma posição de maior destaque nas crianças mais novas, ou seja, nas que têm 11-12 anos, observando-se também uma preferência ligeiramente superior pelo género feminino. Usar o computador é mais referida do que ver televisão, sendo que no caso dos rapazes o computador aparece mais associado ao jogo. Com efeito, jogar jogos – no computador ou na consola – é uma atividade preferida sobretudo pelo género masculino e nos grupos etários dos 13 anos e dos 15 e mais anos, sendo mais mencionada pelos alunos da escola privada. Ouvir música é outra atividade que se destaca, embora seja mais mencionada pelas raparigas.

No que diz respeito ao acesso a diferentes meios e tecnologias é, indubitavelmente, um grupo ‘conectado’. Apesar de termos obtido, para este item, um número razoável de não respostas e de não ser possível apurar o verdadeiro

significado das mesmas, verifica-se que todos os adolescentes inquiridos têm televisão, 84% refere ter telemóvel, 81% tem computador portátil, 59% computador fixo e 78% tem consola de jogos. Apenas um estudante refere não ter acesso à Internet. 92% refere ser utilizador de redes sociais, sendo o *Facebook* a rede de eleição.

Usos e atividades online

Conhecidas as acessibilidades por parte dos adolescentes inquiridos, é objetivo desta parte conhecer os usos que fazem da Internet e das redes sociais, procurando conhecer as motivações de uso e verificar se a Internet potencia a comunicação e a expressão dos jovens. É certo que a Internet proporciona e facilita novas formas de comunicação e de participação, mas estarão os jovens a aproveitar estas oportunidades? Observámos já que se trata de um grupo com facilidades de acesso a este meio, todavia, distanciando-nos da perspetiva do determinismo tecnológico, consideramos que nem a tecnologia nem o acesso à mesma garantem e promovem, por si sós, competências de expressão e de comunicação, sendo fundamental compreender e analisar o modo como as crianças e os jovens utilizam os meios a partir do seu universo cultural e familiar e até que ponto aproveitam o potencial que estes meios podem proporcionar-lhes.

Nesse sentido, procuramos conhecer as atividades que os jovens realizam regularmente, e as que nunca realizam, através da Internet. A Tabela 1 apresenta as cinco atividades mais referidas pelos adolescentes, ou seja, as cinco que referem realizar mais e as cinco que dizem nunca realizar.

Figura 1. As cinco atividades que os jovens realizam todos os dias e as cinco que nunca realizam através da Internet

Atividades através da Internet	
Realizam todos os dias	Nunca realizam
Ouvir música/ver videoclipes (67%)	Escrever no meu blogue/site (59%)
Usar as redes sociais (59%)	Participar em grupos de discussão (50%)
Comunicar com os meus amigos/família (55%)	Ler jornais online (47%)
Estudar e fazer os trabalhos de casa (44%)	Escrever/comentar em blogues e sites (41%)
Jogar Jogos (37%)	Ouvir rádio (25%)

Estas atividades assumem as cinco primeiras posições quer nas respostas dos alunos da escola pública, quer nas dos alunos da escola privada, embora se registem diferenças no valor percentual de cada uma, entre as escolas. As diferenças mais significativas ao nível das atividades realizadas diariamente encontram-se na atividade ‘estudar e fazer os trabalhos de casa’ e ‘usar as redes sociais’, sendo o resultado para estes dois casos estatisticamente significativo

($p < 0.05$), isto é, existe uma relação de dependência entre o tipo de escola e a regularidade com fazem estas atividades. É maior a percentagem de alunos da escola pública que refere utilizar todos os dias a Internet para estudar e fazer os trabalhos de casa (referida por 60% dos alunos da escola pública e por 40% da privada), verificando-se o mesmo no uso das redes sociais (referido por 69% dos estudantes da escola pública e por 64% da privada). Do outro lado, ou seja, do lado das atividades que nunca realizam, as percentagens que mais se diferenciam encontram-se em ‘escrever no meu blogue/site’ e em ‘participar em grupos de discussão’. Curiosamente, é mais elevada a percentagem de estudantes do ensino privado que nunca escreve em blogues ou em sites dos próprios (61% da escola privada e 55% da escola pública), o mesmo se observando ao nível da participação em grupos de discussão – 52% de estudantes da escola privada refere nunca realizar esta atividade, para 45% de estudantes da escola pública.

No que diz respeito ao género, as diferenças nas atividades realizadas diariamente encontram-se no uso das redes sociais e nos jogos. As redes sociais são usadas mais por raparigas (65%) do que por rapazes (52%), registrando-se o inverso ao nível dos jogos – jogados diariamente por 53% dos rapazes e apenas por 23% das raparigas. No caso do género feminino, a atividade ‘fazer pesquisas para a escola’ assume mesmo a quinta posição entre as atividades realizadas diariamente, sendo esta posição, no caso dos rapazes, ocupada por ‘jogar jogos’. Ouvir música/ ver vídeos regista uma diferença de aproximadamente dez pontos percentuais, a favor do género feminino. Do lado das atividades que nunca realizam, são mais elevadas as percentagens de rapazes que nunca escrevem em blogues/sites, nos dos próprios ou de outros, no entanto, no que diz respeito à participação em grupos de discussão, é mais elevada a percentagem de raparigas que diz nunca participar (53% de raparigas para 46% de rapazes), embora a diferença não seja muito significativa. Maior diferença é notada na leitura de jornais online, sendo claramente mais elevada a percentagem de raparigas que refere nunca realizar esta atividade (56%) do que a de rapazes (38%). Assim, no que diz respeito ao género, verifica-se que existe uma relação de dependência entre esta variável e a regularidade com fazem as seguintes atividades ($p < 0.05$): ‘escrever no meu blogue/site’, ‘fazer pesquisas do meu interesse pessoal’, ‘jogar jogos’, ‘ouvir música/ver vídeos’ e ‘participar em grupos de discussão’.

Olhando agora para as faixas etárias, verifica-se que ao nível das atividades realizadas diariamente, usar as redes sociais e ouvir música/ver vídeos são duas atividades cuja percentagem de realização diária aumenta à medida que a idade cresce. Por exemplo, ouvir música/ver vídeos é referida por 55% dos estudantes de 11 e 12 anos e por 80% dos estudantes com 15 ou mais anos. Observa-se precisamente o inverso no que diz respeito à utilização da Internet para ‘estudar e fazer os trabalhos de casa’: referida por 55% dos estudantes com 11 e 12 anos, decai para 23% aos 15 e mais anos.

Do lado das atividades que nunca realizam, é interessante verificar que atividades como ‘ouvir rádio’, ‘ler jornais online’ e ‘escrever/comentar em blogues e sites’, embora recebam percentagens elevadas para todas as faixas etárias ao nível do ‘nunca realizo’, as mesmas vão decaindo à medida que a idade aumenta, o que significa que são atividades que vão ganhando o interesse dos adolescentes à medida que vão crescendo. O mesmo acontece com a atividade ‘acompanhar o que se passa no mundo’: passa de uma atividade referida por 23% dos estudantes com 11 e 12 anos para uma atividade referida por 40% dos estudantes com 15 ou mais anos.

Para as atividades ‘acompanhar o que se passa no mundo’, ‘descarregar vídeos, filmes e música’, ‘estudar e fazer trabalhos de casa’, ‘ler jornais online’ e ‘ouvir música/ver videoclipes’ e ao escalão etário, o resultado é estatisticamente significativo ($p < 0.05$), isto é, existe uma relação de dependência entre o escalão etário e a regularidade com fazem estas atividades.

Como sugerem estes dados e outros também provenientes do questionário, a Internet está integrada na vida diária deste grupo de adolescentes, sendo usada primeiramente como meio de entretenimento e meio de comunicação com os amigos (e familiares). Com efeito, a Internet é uma ferramenta quotidiana de divertimento e de comunicação, sendo a este nível um excelente meio para manter o contacto e para conversar com os seus pares. A utilização das redes sociais para falar com os amigos é mencionada tanto por rapazes como por raparigas, registando-se uma diferença significativa ao nível da atividade de jogar, sendo as redes sociais utilizadas mais pelos rapazes do que pelas raparigas para os jogos online.

Partindo do que estes dados evidenciam, ou seja, que os adolescentes utilizam a Internet como meio de comunicação por excelência com os outros, procurou-se saber se é um meio que acrescenta algo de novo a este processo ou se é mais um instrumento mediador da conversa. Assim, os jovens concordam que a Internet facilita a comunicação com os outros (84%), considerando também que lhes proporcionou novos amigos e amigas (86%). As redes sociais são sobretudo um meio para estabelecer relação com os pares, para estender as conversas da escola até casa, num prolongamento de conversa que parece alimentar as amizades. A confirmar este dado está o facto de aproximadamente metade dos inquiridos referir que com o uso da Internet se encontra menos com os amigos fora de casa. Com efeito, hoje os encontros com os amigos são mediados pelos ecrãs do computador ou do telemóvel, através das redes sociais, numa ligação quase permanente ao outro. Nestes encontros, mas também numa rede mais alargada, os adolescentes, rapazes e raparigas, partilham sobretudo músicas, fotos e vídeos, independentemente da idade em que se encontram. Referem não discutir muitos assuntos, por exemplo, notícias sobre o que se passa no mundo ou assuntos escolares, optam mais pelos comentários breves,

muitas vezes expressos em forma de símbolos (*smiles*, interjeições, siglas, etc.). Ou seja, estes adolescentes parecem muito ágeis na manutenção das redes sociais e na gestão dos seus contactos, mas usam pouco os meios online para comentar ou expressar uma opinião de forma mais argumentada. As atividades relacionadas com a expressão de ideias e de opiniões, bem como com a edição e leitura de informação, são as que recebem menos atenção por parte dos adolescentes. Pelas suas respostas se vê também que a Internet é utilizada como meio de informação sobre o que se passa no mundo por menos de metade dos inquiridos, embora, como referido anteriormente, o interesse por esta matéria vá aumentando com a idade.

De um modo geral, verifica-se que estes adolescentes, apesar de utilizadores frequentes da Internet e de gastarem muito do seu tempo nas redes sociais, exploram pouco as potencialidades e oportunidades que estes meios lhes podem proporcionar, demonstrando um nível elevado de acesso e de uso mas pouca variedade de atividades e pouca profundidade na realização das mesmas, ainda que a idade, como vimos anteriormente, seja uma variável significativa ao nível do tipo de atividades que são realizadas.

Perante estes dados, surge a questão: terão tido, estes adolescentes, oportunidade de debater e de refletir sobre a Internet no contexto escolar? A notória maioria dos inquiridos (96%) afirma que a Internet foi já assunto abordado na escola, tanto no ensino público como no privado. Pelas opiniões recolhidas inferimos que essa abordagem se centrou sobretudo numa perspetiva protetora, com o objetivo de os alertar para os riscos deste meio, para que, deste modo, aprendam a proteger-se. Mais distante está a abordagem crítica, com o propósito de os preparar para o uso, a leitura e a produção crítica da informação, proporcionando-lhes assim os instrumentos para uma navegação segura. Compreende-se, por isso, que atividades como aprender a fazer pesquisas e criar um site ou blogue surjam com percentagens relativamente baixas: 37% e 22%, respetivamente.

Independentemente do tipo de abordagem dos media que é feito na escola, este estudo procurou saber se os adolescentes apreciariam ações e iniciativas que os capacitassem para um uso crítico e seguro da Internet. Surpreendentemente, apesar de se verificar que os adolescentes inquiridos tiram pouco proveito das potencialidades que os meios digitais lhes podem oferecer, eles não revelam necessidade de ações que lhes permita progredir na abordagem e uso crítico e criativo do ecossistema da informação e dos media. Para ilustrar o que acabamos de referir, registe-se que 89% afirma não precisar de regulação por parte dos pais; 77% refere não necessitar de apoio na escola; e 85% considera que não precisaria de leis que regulem os serviços online para os ajudar a fazer esse uso seguro da Internet.

Notas finais: caminhar para a literacia para os media

Se bem que os resultados alcançados neste estudo, e que relatamos parcialmente neste capítulo, não possam ser extrapolados aos adolescentes portugueses, falando os mesmos apenas em nome dos estudantes inquiridos, esses resultados confirmam algumas das conclusões alcançadas em outros estudos, nacionais e internacionais (por exemplo, Steeves, 2014). Sem ter o propósito de ser representativo, o interesse deste estudo reside na importância de conhecer, através dos próprios jovens, a sua relação com esta ferramenta quotidiana de comunicação, aprendizagem e diversão (Albero Andrés, 2010) que é a Internet.

Com efeito, uma das conclusões que mais se destaca é a diminuta variedade de atividades que os jovens realizam através da Internet. Na sua relação com a Internet, estes adolescentes são guiados mais por imperativos de entretenimento, de passar o tempo, de manter o contacto com os pares, do que por imperativos de participação cívica ou até mesmo de estudo e de pesquisa. Seguindo a classificação do projeto *EU Kids Online* relativa às posições das crianças na Internet (Ponte, 2012), verificamos que estes adolescentes são, sem dúvida, utilizadores entusiasmados das tecnologias digitais, assumindo sobretudo o papel de recetores de conteúdos e de participantes em mensagens, contactos e conversas deixados por outros, ou que eles próprios por vezes iniciam. Com efeito, tal como outros estudos tinham já mostrado (cf. por exemplo Holloway & Valentine, 2003; Livingstone & Bober, 2005), a utilização da Internet é muito baseada em usos espontâneos, intuitivos, muitas vezes orientados por objetivos banais e por formas mundanas de procura de informação.

Assim, apesar do tempo significativo que dedicam aos meios digitais e do papel central que estes assumem na vida deste grupo de adolescentes, a análise das suas práticas mostra que o acesso não é condição suficiente para o desenvolvimento de competências digitais. Na análise dos resultados interrogamo-nos, tal como Albero Andrés (2010, p.22), “se a Internet promove uma nova forma de criar cultura cívica ou se estamos simplesmente diante da aplicação de uma nova tecnologia para fazer coisas como sempre se fizeram”.

Até ao momento temos em falado em ‘grupo de adolescentes’, contudo, as crianças e os jovens entrevistados não formam um grupo social homogêneo, as suas famílias têm diferentes posicionamentos sociais e culturais, partindo estes jovens de capitais sociais distintos. A natureza das suas práticas e as suas motivações no uso da Internet são também diversas, sendo importante considerar que as capacidades de uso, leitura e análise crítica dos media, bem como a capacidade de produção criativa de conteúdos, não são reveladas por todos da mesma forma, nem a possibilidade de as desenvolver se apresenta a todos do mesmo modo. Nem tão pouco essas capacidades se desenvolvem de forma automática com o acesso e o uso dos meios digitais. Afastamo-nos por isso, nesta análise, de uma perspetiva determinista tecnológica, que coloca o poder na tecnologia

por si mesma, posicionando-nos antes numa perspetiva que considera que os usos e as práticas, mas também os acessos, estão relacionados com o universo social e cultural dos sujeitos, bem como com as suas necessidades, interesses e motivações na utilização dos meios que têm ao seu alcance. Observámos como o género e a idade são variáveis que diferenciam o tipo de usos, de atividades, de interesses e de motivações. Não falamos portanto de práticas cristalizadas mas antes de práticas caracterizadas pela volatilidade, intensificando-se ou diminuindo à medida que os adolescentes crescem. As diferenças de género apontam para uma preferência das raparigas por ouvir música e uma preferência dos rapazes por jogar jogos online. Ambos valorizam a Internet como meio de comunicação com os amigos, embora haja uma tendência ligeiramente superior por parte das raparigas. Ainda que os assuntos ligado à informação e à atualidade registem sempre valores muito baixos, observa-se um maior interesse por parte dos rapazes pela informação, comparativamente com as raparigas. Este dado é visível, por exemplo, no interesse dos rapazes por ler jornais online e por ler e comentar blogues, embora, como referimos, estejamos sempre a falar de valores percentuais baixos.

O tipo de escola revelou também algumas diferenças ao nível dos usos e do tipo de abordagem que é feita da internet no meio escolar. Tanto na escola pública como na privada, predomina uma abordagem protetora, mas é na escola pública que a abordagem crítica recebe valores mais altos. Esta orientação pode também ser explicativa do facto de atividades como a criação de blogues ter maior expressão no ensino público. A natureza mais controlada do ensino privado ao nível da ação educativa dos docentes e dos seus projetos pedagógicos, bem como ao nível das orientações educativas em termos gerais, poderá ajudar a explicar esta diferença. Por outro lado, a maior heterogeneidade social dos estudantes que frequentam a escola pública e a maior autonomia relativa dos professores deste nível de ensino, no quadro das diretivas do Ministério da Educação, poderá facilitar e abrir mais possibilidades a um trabalho de orientação crítica e capacitadora.

Num tempo de fortes desenvolvimentos tecnológicos, é essencial que crianças e jovens desenvolvam novas competências que lhes permita não apenas saber aceder e manusear a tecnologia (literacia funcional), mas que os prepare para saber usar, compreender, analisar, avaliar de forma crítica e produzir conteúdos (literacia crítica).

Referências

- Albero Andrés, M. (2010). *Internet, Jóvenes y Participación Cívica-política. Límites e Oportunidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Holloway, S. & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age* London: Routledge Falmer.

- Livingstone, S. & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Listening to Young People's Experiences*. London: London School of Economics and Political Science.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. A. & Cardoso, D. (Orgs.) (2012). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Steeves, V. (2014). *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Life Online*. Ottawa: Media Smarts.
http://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Life_Online_FullReport.pdf

V. Mídia-educação: Políticas públicas, propostas curriculares e formação de professores

”Easy Pieces” de literacia fílmica

*Alguns casos europeus**

Vítor Reia-Baptista

O crescente desenvolvimento de materiais multimedia como veículos de apoio às linguagens fílmicas tem levantado algumas novas questões e problemáticas nas áreas dos estudos dos media e dos estudos culturais e a subsequente aplicação de diferentes abordagens pedagógicas. Um dos principais problemas enunciados nestes contextos é o que questiona a extensão dos limites dos media e as implicações dos diferentes veículos que apoiam os trabalhos originais. Isto é, até que ponto estaremos ainda na presença de um trabalho fílmico quando o mesmo já não é apresentado no ecrã gigante projetado a partir de uma bobina de celulóide (a apresentação para a qual foi originalmente concebido), mas antes num ecrã de televisão de pequena dimensão, computador ou telemóvel disponibilizado através de um sítio na Internet, ficheiro, DVD ou disco a laser, controlado por sequências de comandos de computador, cada qual com apropriações pedagógicas diferentes.

Este problema não é totalmente novo e podemos identificar ramificações do mesmo em discussões anteriores sobre a diferença entre o cinema e a televisão ou o cinema e o vídeo para fins educativos. Porém, há novos aspéctos que conferem ao problema um carácter mais pluridimensional num contexto de rede multimedia. A abordagem de alguns destes aspetos, como contributo para a reflexão global sobre o crescente desenvolvimento de tecnologias e processos de informação e comunicação multimedia, deve ser vista como um contributo importante para melhor compreender a sua verdadeira natureza e valor pedagógico, no intuito de alcançar um maior nível de literacia fílmica e dos media.

* Este texto é uma síntese do artigo ”Film Literacy: Media Appropriations with Examples from the European Film Context” publicado originalmente na Revista *Comunicar* (2012). doi: 10.3916/c39-2012-02-0.8

Da imagem em movimento à mente em movimento

Desde os primórdios da história do cinema, cinéfilos de todos os tipos, mas principalmente industriais e empresários do cinema, têm sido muito otimistas sobre a possibilidade de utilizar filmes em contexto educativo. No início dos anos 20, Thomas Edison terá afirmado, segundo Cuban (1986, p. 9):

Acredito que o filme está destinado a revolucionar o nosso sistema educativo e em poucos anos suplantará em muito, senão inteiramente, o uso de livros didáticos.

Como é do nosso atual conhecimento, isso não aconteceu. Apesar da não concretização dessa profecia, foram até hoje estabelecidas muitas outras ligações e conexões entre o cinema e a educação, e acreditamos que este processo ainda está muito longe de ser concluído. Essas conexões nem sempre são evidentes ou conhecidas nos campos dos media e da educação, cujos agentes estão, de um modo geral e intuitivo, cientes da existência de algumas dimensões de influência mútua, mas não agem habitualmente, pelo menos de forma consciente, como consequência das suas implicações.

Algumas dessas dimensões apresentam diversas características específicas que assumem muita importância nos processos de comunicação global assim como nos processos educacionais, presentes nas sociedades modernas, das quais o cinema, a televisão, o vídeo, as imagens, os textos, os sons, os computadores, os registos áudio e outros dispositivos de media são partes integrantes.

De facto, Edison não foi o único a apresentar visões um tanto ou quanto otimistas sobre a integração dos campos dos media e da educação. Houve, com certeza, muitas outras ligações entre ambos os campos mas, de um modo geral, não podemos afirmar que atualmente existam muitas ligações institucionais estáveis entre as indústrias de comunicação de diferentes países e os seus respetivos sistemas educacionais, salvo raras exceções.

Numa retrospectiva temporal e tecnológica, desde o tempo de Edison até à nossa época, poderíamos voltar a nossa atenção para outros industriais, ou operadores tecnológicos, e verificar as suas crenças, não apenas no que diz respeito ao cinema como meio pedagógico poderoso, como também à multimedia como fenómeno global, no qual o cinema e os filmes continuam a desempenhar um papel cada vez mais importante. John Sculley, um antigo diretor executivo da Apple Computer Inc., escreveu no prefácio de *Learning with Interactive Multimedia* (Ambron & Hooper, 1990, p. vii):

Imagine uma sala de aula com uma janela aberta a todo o conhecimento do mundo. Imagine um professor com a capacidade de reproduzir qualquer imagem, qualquer som, qualquer evento. Imagine um aluno com o poder de visitar qualquer lugar do mundo em qualquer momento da história. Imagine um ecrã capaz de reproduzir com cores vívidas o funcionamento interno de

uma célula, o nascimento e a morte de estrelas, o embate dos exércitos e os triunfos da arte... Acredito que tudo isso acontecerá não apenas porque as pessoas têm a capacidade de o fazer acontecer, mas também porque as pessoas têm uma necessidade premente de o fazer acontecer.

É muito interessante constatar que as diferenças entre ambas as crenças sobre o poder pedagógico dos media quase não existem. Porém, esse facto revela mais sobre a forma intensiva e constante com que a indústria tem vindo a tentar penetrar os mercados educativos nos últimos anos, do que propriamente sobre perspectivas realmente testadas para diversos media em diferentes contextos pedagógicos. Contudo, temos de admitir que essas perspectivas são hoje em dia mais omnipresentes do que antes em virtude dos novos contextos de rede tecnológica multimedia. Isso significa que já não as podemos descartar como um mero grupo de profecias novas/antigas baseadas na boa vontade da indústria. De facto, algumas já estão a acontecer – sendo o Youtube um bom exemplo – como textos (palavras, imagens e sons), contextos e pretextos de uma literacia fílmica constantemente renovada.

Filmes como textos

Um dos principais papéis é o do receptor decodificar a mensagem fílmica através de dispositivos específicos de plataformas multimedia. De um modo geral, ele já não assume apenas o papel de espectador abstrato retirado da escuridão coletiva do cinema, como também já não é o único manipulador de um gravador de vídeo não inteligente com possibilidades muito limitadas para intervir no trabalho original. O utilizador/receptor de material fílmico multimedia é, antes, um leitor de múltiplos textos e o seu papel não fica reduzido apenas ao de leitor que cria significado usando a sua capacidade mental de reconhecimento, interpretação e associação tal como Eco (1979) nos apresentou.

Ele será, também, um leitor muito mais ativo e, principalmente, muito mais poderoso. Tão poderoso que, provavelmente, não se limitará apenas ao *papel de leitor* e passará a ser, de facto, um novo criador com possibilidades quase ilimitadas de manipular o trabalho original e até de preservar a sua manipulação como um novo trabalho a ser visualizado e estudado.

Precisamos de Educação para os Media para obter Literacia dos Media?

De facto, na maioria dos casos, passamos a ser letrados nos media através da simples exposição aos media, sem qualquer processo de educação para os media, uma vez que toda a exposição aos media contém algum tipo de pedagogia dos media, a qual forma e conforma o utilizador de media (emissores e

receptores) de muitas maneiras: mecanismos de desenvolvimento de produção, leitura, interpretação e reprodução que, muitas vezes, os mesmos emissores e receptores simplesmente desconhecem. Quando isto acontece (e acontece frequentemente) os utilizadores dos media poderão, de uma forma funcional, ter adquirido algum grau de literacia dos media mas, contudo, são alienados de muitas maneiras dos processos pedagógicos que ocorrem nas suas esferas mediáticas públicas e privadas. A partir desse ponto, processos mais específicos de educação para os media poderão ser muito importantes para a obtenção de melhores níveis de literacia dos media, tanto para os leitores de media como para os produtores de media.

Com isso em mente, um grupo de estudiosos e peritos independentes de vários países e instituições envidaram esforços na tentativa de produzir algum tipo de abordagem comum para a Literacia dos Media, que passou a ser conhecida como a “Carta Europeia para uma Literacia dos Media”¹, a qual constituiu uma declaração pública de compromisso com alguns fatores essenciais da Literacia dos Media como:

Criar uma compreensão e consciência públicas da literacia dos media, relativamente aos meios de comunicação, informação e expressão; Promover a importância da literacia dos media no desenvolvimento de políticas educativas, culturais, políticas, sociais e económicas; Sustentar o princípio de que todo o cidadão Europeu de qualquer idade deve ter oportunidades, quer na educação formal quer na informal, de desenvolver as capacidades e conhecimentos necessários para aumentar a sua satisfação, compreensão e exploração dos media.

Neste ponto, isso significa que teremos de desenvolver estratégias de educação para os media formais e não formais em meios escolares, parentais e, necessariamente, no seio dos profissionais dos media. Uma vez que sabemos que as indústrias dos media estão habitualmente quase completamente fechadas a estas abordagens pedagógicas, deveremos concentrar os nossos esforços nos meios de formação académica para os media, isto é, em universidades e outros centros de formação para os media. Nesta perspectiva, para além do jornalismo, os outros campos de maior relevância para a educação para os media e a literacia dos media são o cinema, os videojogos, a música, a publicidade e, uma vez que todos os media tendem a convergir na sua direção, a Internet. Alguns destes aspetos já foram abordados em contextos anteriores, na tentativa de desenvolver alguma reflexão e discussão sobre os mesmos.

A Internet é atualmente a maior base de dados de informação de apoio ao dia a dia de indivíduos, mas também de instituições e serviços. Entre eles, podemos identificar alunos e professores, produtores de media e formadores de opinião, assim como fornecedores de informação, incluindo jornalistas. Essencialmente utilizada como meio de comunicação através de canais para mensagens eletrónicas, a Internet contém uma série de informações úteis, apresentadas por

indivíduos, instituições, governos, associações e todo o tipo de organizações comerciais e não comerciais. Mas quem são os guardiões desse fluxo eletrónico? Quem estabelece as principais informações da agenda global? Como e onde são delineadas as mais poderosas linhas editoriais?

Para além da infinita e instantânea distribuição de dados, a Internet desenvolveu novas formas de vida cultural, económica e social. Este desenvolvimento está relacionado com instrumentos de comunicação e o acesso às indústrias de comunicação e informação. É evidente na política, na educação, no comércio e em muitos outros campos de natureza pública e privada. Todos estes campos contribuem para a rápida mudança dos nossos paradigmas tradicionais da esfera e espaço públicos e ainda não sabemos se a nossa posição como atores individuais e sociais está a mudar tão rapidamente e se estamos totalmente cientes das implicações de tais mudanças. A potencial ameaça de alienação generalizada nesses novos meios de exposição aos media não deve ser descurada. (Reia-Baptista, 2006, p. 123).

Precisamos de Literacia Fílmica?

O filme é provavelmente o mais eclético e sincrético de todos os media e é caracterizado por um incrível poder de atração que é replicado em todos os outros media através do uso de linguagens fílmicas em quaisquer tipos de contextos dos media: vídeos musicais para promover músicas; imagens reais para melhorar videojogos; géneros fílmicos e estrelas de cinema para alcançar metas publicitárias; inserções e extratos de filmes de todos os tipos no «YouTube», «Facebook», «Myspace» e milhões de outras páginas na Internet.

O filme, nas suas diferentes formas, tornou-se o mais comum veículo dos novos ambientes de exposição aos media e, conseqüentemente, tornou-se também um dos mais importantes instrumentos para uma literacia dos media multidimensional e multicultural entre os diversos utilizadores, consumidores, produtores e produtores-consumidores de todas as idades, níveis sociais e culturais, embora com diferentes níveis de literacia dos media, a sua natureza ou até mesmo a sua ausência podem mostrar diferenças e semelhanças, de acordo com os contextos locais e globais onde são desenvolvidos e praticados.

As apropriações e padrões de utilização destas tecnologias dos media são de alguma forma bastante específicos, pelo que um dos maiores riscos, num contexto de literacia dos media, é o perigo da generalização dos padrões comuns de apropriação. Porém, uma característica geral nas nossas atitudes para com os efeitos culturais dos media tem sido a de os adoptar, uma vez que são muitas vezes ambivalentes: a televisão ainda é vista como educativa e como uma droga; os telemóveis são vistos como incómodos e, ao mesmo tempo, como salva-vidas; os jogos de computador são vistos como ferramentas de aprendizagem assim

como perdas de tempo e o cinema, desde os primórdios da 7ª arte, tem sido visto como um meio de grande poder educativo assim como um meio com uma enorme variedade de dimensões de escapismo (Reia-Baptista, 2008, p. 155).

A urgência em abordar o cinema, as suas linguagens e apropriações como principal veículo da literacia dos media está também relacionada com a enorme importância deste meio na construção das nossas memórias coletivas. A riqueza e diversidade das linguagens fílmicas, técnicas e tecnologias de cinema são consideradas instrumentos de grande importância, desde os primitivos filmes de Lumière e Méliès até às mais sofisticadas inserções virtuais no YouTube. Os seus papéis como veículos de narratologia artística e documental e como fatores de autêntica literacia fílmica, adquirem uma importância absolutamente inquestionável em qualquer sociedade que se intitule de sociedade do conhecimento e da informação como contribuições construtivas para as memórias coletiva e cultural.

Com isto em mente, especialmente no que diz respeito ao novo contexto de políticas dos media que, como é esperado, deverão ser desenvolvidas no mundo inteiro e, conseqüentemente, alguns possíveis novos media e abordagens de literacia fílmica, foi muito importante produzir um dossiê temático sobre o papel das Linguagens Fílmicas na Memória Coletiva Europeia (Reia-Baptista, 2010).

Vejamos, então, como este contributo pode nos ajudar a estabelecer algumas ligações às necessárias estratégias de literacia dos media globais que têm sido apresentadas no mundo inteiro, em particular no que concerne a formação de professores, para poderem lidar com os desafios das literacias de múltiplos filmes e meios audiovisuais.

Quatro *Easy Pieces* de Literacia

Quase parafraseando o filme *Five Easy Pieces* de Bob Rafelson (1970), devemos sempre achar algumas «peças fáceis» de literacia, juntar as nossas capacidades, as nossas histórias culturais e as nossas memórias. Esse foi o desafio levantado para compilar diferentes abordagens de literacia fílmica no intuito de criar pontes culturais entre várias gerações, movimentos e apropriações da memória fílmica coletiva europeia, aqui apresentada como um estudo de caso e um exemplo de muitas outras possíveis abordagens de literacia fílmica.

A conservação da memória coletiva de sons e imagens como património cultural europeu implica o reconhecimento dos vários contextos evolutivos da comunicação audiovisual na Europa assim como as suas relações com as culturas do mundo em geral, uma vez que esses processos nunca ocorrem em isolamento geográfico ou cultural. A linguagem fílmica assume um papel crucial nestes processos de evolução comunicativa e educacional como veículo de comunicação e educação coletiva, isto é, como um fator de aprendizagem aprofundada nos

mais variados domínios do conhecimento humano – por exemplo, múltiplas literacias, incluindo a literacia dos media e a literacia fílmica.

É igualmente importante examinar a evolução das dimensões pedagógicas da comunicação audiovisual, em geral, e cinematográfica, em particular, como o verdadeiro ponto de partida para obter um repositório cultural completo que não podemos negligenciar ou ignorar, sob pena de caírem no esquecimento alguns dos traços mais importantes da identidade cultural europeia, os quais, por natureza, são muitas vezes frágeis. Somos, portanto, obrigados a investigar os media, canais, tecnologias e linguagens que temos vindo a desenvolver há mais de um século para contribuir para a clareza da criatividade e necessidades coletivas da narração artística e documental que nos representa e nos permite refletir sobre a nossa condição humana. Mas, por muito estranho que pareça, as sociedades, as ciências e as tecnologias que desenvolvem essas narrativas também podem sofrer de perda de memória, tal como nós, indivíduos, somos esquecidos ou envelhecemos e não somos capazes de regenerar os mecanismos de hetero-reconhecimento e, por vezes, até os de auto-reconhecimento, ou porque não nos conseguimos distanciar suficientemente do nosso conhecimento e das nossas narrativas prevaletentes para podermos ganhar uma perspectiva mais holística, universal e refletiva.

Não é que os artistas, cientistas ou pedagogos, como qualquer outro ser humano, sofrem de «memória curta», mas sim que as artes, ciências e tecnologias e as suas linguagens são fechadas e isoladas nos seus espaços particulares e, por vezes, separadas do conhecimento, aplicação e até disseminação do mesmo. Isso pode acontecer em qualquer ramo das artes ou ciências, mesmo quando os princípios fundamentais das suas linguagens pertencem ao ensino ou à comunicação, o que, por si só, constitui uma enorme contradição. Como tal, os suportes tecnológicos e comunicativos dos registos da produção individual e coletiva do conhecimento estão voltados para dentro na sua aparente autosuficiência do ponto de vista da evolução da comunicação, tendo em conta o desenvolvimento tecnológico e linguístico do último século, tendo-se mostrado bastante redundante assim como um agente redutor que tem de forma errónea e ineficiente preservado o conhecimento processual da construção e comunicação da aprendizagem científica ou cultural. Consequentemente, somos agora obrigados a analisar os possíveis riscos de perda desta propriedade coletiva, a qual é muitas vezes incrivelmente insubstancial e, por esse motivo, ainda mais valiosa. Para conseguir isso, precisamos também de preservar, articular e sistematizar algumas das características principais dos processos de comunicação cultural como fenómenos de memorização e aprendizagem coletivos.

Como muitos cientistas e investigadores afirmaram ao longo dos anos, no exercício da sua irreverência científica e inquietação teórica, o cientista raramente é capaz de dar um passo atrás e observar a ciência, no espaço e no

tempo, como se estivesse em movimento, «mas, mesmo assim, ela move-se». E, como foi dito anteriormente, o papel das Linguagens Cinematográficas e Fílmicas como veículos das narrativas artística e documental, numa perspectiva abrangente e holística, adquire uma importância absolutamente inquestionável como fator de autêntica literacia dos media e literacia fílmica, como pode ser constatado nas diversas abordagens apresentadas no dossiê temático *Comunicar* 35 (Reia-Baptista, 2010).

1. O Departamento de Educação Fílmica do BFI, reconhecido por muitos autores pelo seu papel crucial e pioneiro neste campo, desenvolve algumas das principais abordagens pedagógicas, em particular no que diz respeito ao que chamamos de pedagogia fílmica, demonstrando claramente que o estudo do cinema e dos filmes é absolutamente essencial para compreender o mundo e os tempos em que vivemos.
2. O Centro Audiovisual (CAV) em Liège, Bélgica, desenvolve uma reflexão sobre o tema '*Film Education: memory and heritage*' [Educação Fílmica: memória e património], em que a educação fílmica é identificada, especialmente nestes tempos de transição e migração para meios digitais, como uma necessidade urgente de construir uma literacia fílmica profunda como a «forma de arte suprema da memória», seja ela individual ou coletiva.
3. O Media Lab do Instituto de Educação da Universidade de Londres, discute o papel da linguagem fílmica nesta era de transição entre media, canais e meios culturais, utilizando filmes de terror e videojogos como exemplos da hibridização dos géneros e a transmutação das formas de interação entre os jovens.
4. O CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, enfatiza a enorme importância das vanguardas históricas na construção do discurso fílmico e a forma como foram essenciais para o reconhecimento do cinema como forma de arte, oferecendo as suas perspectivas no cruzamento destes conceitos-chave evoluindo para uma possível literacia fílmica renovada.

Conclusões

Embora estes estudos de caso estejam enquadrados no contexto cultural do cinema europeu e das apropriações europeias de literacia fílmica, parece-nos adequado concluir que estas reflexões poderão muito bem ser consideradas noutras abordagens de literacia semelhantes noutras partes do mundo dentro dos nossos contextos culturais, tais como os que poderão ser desenvolvidos em diferentes contextos lusófonos.

Nota

1. <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=4>

Referências

- Ambron, S. & Hooper, K. (1990). *Learning with Interactive Multimedia*. Washington: Microsoft Press/Apple Computer.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines*. New York: Teachers College Press.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader*. Londres: Hutchinson & Co.
- Rafelson, B. (Producer & Director). (1970). *Five easy pieces* [Filme]. USA.
- Reia-Baptista, V. (2006). New Environments of Media Exposure – Internet and narrative structures: from Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy, In U. Carlsson (Ed.). *Regulation, Awareness, Empowerment* (pp.123-134). Nordicom: University of Gothenburg.
- Reia-Baptista, V. (2008). Multidimensional and Multicultural Media Literacy – social challenges and communicational risks on the edge between cultural heritage and technological development, In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay & J.M.P. Tornero (Eds.), *Empowerment through Media Education*, (pp.155-165). Nordicom: University of Gothenburg.
- Reia-Baptista, V. (2010). Film Languages in the European Collective Memory, *Comunicar* 35, 10-13.

O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática

Manuel Pinto

Parafraseando o que dizia, há cem anos, Ortega y Gasset, nós somos o que somos mais as nossas circunstâncias¹. Fazemos as circunstâncias e somos feitos por elas. Daí que a consideração da abordagem que neste texto é feita das políticas de literacia mediática careça de um olhar atento ao contexto sociocultural e político do seu desenvolvimento. Refiro-me aqui em especial a políticas públicas e tomo o caso português como objeto de análise.

Diria que uma política, além de inserida num dado contexto sócio-histórico, é sempre orientada por determinados valores e crenças e é condicionada pelo grau de consciência, mais ou menos partilhada e difundida, da sua relevância ou necessidade. É também resultado dos recursos simbólicos e económicos, dos processos e métodos da sua formulação e implementação, bem como do grau de adesão e de envolvimento dos atores sociais.

Há políticas públicas que se caracterizam predominantemente por uma lógica *top-down* e outras que são incitadas ou até geradas por movimentos de opinião a partir da sociedade civil, havendo, naturalmente, entre estes dois polos, um leque relativo de possibilidades.

Esclareço que defendo um conceito de literacia relativa aos media aberto e multidimensional (Perez-Tornero & Varis, 2012): como capacidade que se adquire ao longo da vida, em particular na escolaridade, que se caracteriza pela aquisição e accionamento de recursos orientados para uma atitude e pensamento críticos face aos media e para as práticas comunicativas e a participação no ambiente mediático, que tirem partido da pluralidade de tecnologias e linguagens. Uma vez que cada pessoa não existe isolada, mas em relação com os seus semelhantes, a formação assenta na relação social que é o esteio da própria comunicação. Nesta linha, e seguindo orientações de pioneiros deste campo (Halloran & Jones, 1985; Kaplún, 1998), podemos entender a educação

para um uso criterioso e competente dos media como uma educação para a comunicação.

Neste artigo, procuro refletir sobre a definição de uma política de educação para os media mediante o trabalho em rede, envolvendo diversas instituições públicas. Para tal, partirei de uma contextualização da situação da Educação para os Media em Portugal, com especial incidência no pós-revolução do 25 de Abril de 1974, mas sem esquecer os antecedentes no quadro político da ditadura salazarista. Descreverei, a seguir, a experiência do assim designado Grupo Informal sobre Literacia para os Media (GILM), em campo desde 2009, e terminarei com algumas reflexões sobre os resultados, as potencialidades e debilidades do trabalho realizado, bem como da relevância desse balanço no âmbito europeu e internacional.

Um contexto de descoberta e de aprendizagem da cidadania

A história portuguesa do século XX é marcada por quase meio século de tirania política, de vigilância e censura sobre a diferença e a diversidade, a imposição de uma ideologia e de uma mundividência monolíticas e a repressão sobre quem se atrevesse a contestar o *status quo* da ditadura de Oliveira Salazar. O esgotamento e revolta provocados pela guerra colonial em África, o atraso crónico em áreas fundamentais da vida social, como a escolarização, saúde, emprego e segurança social, a par da sede de liberdade de alguns segmentos da sociedade foram factores que contribuíram para o desenvolvimento de contradições que desembocaram no golpe militar de 25 de Abril de 1974 suportado num Movimento cujo programa se sintetizava em três Ds: Democratizar, Descolonizar e Desenvolver.

É neste quadro que devem ser compreendidas algumas dinâmicas relevantes que se podiam filiar naquilo que viria a designar-se mais tarde por educação para os media, ligadas, sobretudo, ao jornalismo escolar e à iniciação à linguagem do cinema. No primeiro caso, o papel pioneiro coube a movimentos de inovação pedagógica, inspirados sobretudo em Célestin Freinet (Freinet, 1993). No caso do cinema, um papel-chave coube ao movimento cineclubista e a outras iniciativas focadas nas escolas², no quadro dos quais se foi abrindo espaço a cinematografias marcadas por estéticas claramente demarcadas da (e opostas à) cultura autoritária e paternalista do salazarismo.

No pós-25 de Abril, em clima de experimentação da liberdade de movimentos e de criação, multiplicaram-se as iniciativas e as propostas. Uma deram continuidade a experiências anteriores, agora com outro horizonte. Outras procuraram trazer a actualidade jornalística para dentro da sala de aula, no sentido de ajudar os mais novos a compreender o mundo, para nele intervir. Outras ainda apoiaram-se nas tecnologias que foram paulatinamente surgindo, para desenhar

novos caminhos na educação. Os próprios media e o jornalismo chegaram a ser objeto de disciplinas no ensino formal, suscitando um interesse e curiosidade notórios. Desse leque de caminhos procurei, há anos, fazer uma resenha crítica que carece, entretanto, de actualização, na era da Internet (Pinto, 2003). Em boa parte dos casos, porém, não estavam ainda claramente enunciados os pressupostos de reflexividade, criticidade e intervenção que viriam a caracterizar a ideia de literacia mediática. O isolamento que, pelo menos até aos anos 80, continuava a existir face ao estrangeiro, fruto da inércia de décadas de ostentado isolacionismo, só tarde começou a diluir-se.

No percurso realizado já em democracia, por mais de uma vez se verificaram tentativas de inscrever a Educação para os Media na educação formal. O primeiro consistiu nas recomendações formuladas em 1988 no documento final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988), após um processo de auscultação e debate com os agentes educativos, verificado desde 1986. O segundo verificou-se em 1994, quando o então secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário solicitou a uma equipa da Universidade do Minho um documento sobre orientações curriculares para os níveis de ensino que tutelava³. Nos dois casos, as vicissitudes políticas decorrentes de mudanças de Governo inviabilizaram a concretização das propostas.

Numa análise da educação para os media no pós-25 de Abril, concluíam-se existirem “experiências fragmentárias, inconsequentes, incapazes de se articular numa plataforma de acção política e educativa. Mas nem por isso pouco importantes, em particular para aqueles que nelas estiveram ou se encontram directamente envolvidos” (Pinto, 2003, p. 121).

Analisada em perspectiva e a maior distância, esta leitura talvez possa ser considerada hoje precipitada. É verdade que um trabalho notável desenvolvido a partir da segunda metade dos anos 90 no quadro do Instituto de Inovação Educacional (IIE) do Ministério da Educação foi interrompido por uma mudança de Governo em 2002, pondo fim a estudos, recursos e uma colecção de livros sobre Educação para os Media. Mas não é menos certo que esse Instituto lançou e apoiou dinâmicas em muitas escolas. Por outro lado, desde os anos 80, foram emergindo instituições de ensino superior ligadas à formação de professores e à investigação científica, que apostaram na Educação para os Media, como as universidades do Minho e do Algarve ou o Politécnico de Setúbal. E foi também neste período que o Público, um jornal de qualidade lançado no início da década de 90, surgiu no panorama dos media afirmando a vontade de incluir no seu projeto editorial a dimensão da Educação para os Media, com um programa que já teve dias melhores, mas que continua em vigor.

Apesar disso, nos finais da primeira década do século XXI, num dossiê dedicado pela revista *Noesis* ao tema “Educação Mediática: do Analógico o Digital”, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca, que tinham vindo do IIE e

coordenaram este dossiê, põem ênfase nos “sucessivos avanços e recuos” a que a Educação Mediática havia estado sujeita, “vinte e cinco anos depois da Declaração de Grünwald” (Brederode-Santos & Fonseca, 2009). “Avanços e recuos”, certamente; mas mais do que isso: a Educação para os Media enquanto dimensão relevante da cidadania e da formação dos cidadãos continuava ausente das agendas públicas e distante das preocupações e programas políticos.

A verdade é que se haviam registado, entretanto, mudanças de vulto, sobretudo decorrentes da difusão da Internet, da web 2.0 e das redes sociais, com o crescimento exponencial dos contactos, da circulação de experiências e de informação, com a multiplicação de iniciativas de produção e difusão de conteúdos por atores do terreno, e já não apenas pelas instituições ‘consagradas’. Ao mesmo tempo, sobretudo desde finais dos anos 90, e num quadro já de integração plena do país na União Europeia, foram-se multiplicando os contactos com académicos e *decision makers*, com experiências e instituições do âmbito dos media e da literacia mediática, o que acabaria por possibilitar o surgimento de colaborações internacionais e o estabelecimento de redes nos planos da investigação, do ensino pós-graduado e da publicação de estudos.

GILM: em busca de caminhos para a inscrição da Literacia Mediática na agenda pública

O quadro atrás apresentado permite compreender as circunstâncias internas, articuladas com a evolução das políticas europeias, que vão estar na génese de uma iniciativa surgida em 2009, que teve em vista modificar este estado de coisas. Dessa fase existe uma carta do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, de 4 de Junho de 2009, dirigida ao Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS) e à Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC). Nela se alude à relevância cívica e cultural da literacia mediática e digital, às responsabilidades nesta matéria assumidas pelos Estados membros da União Europeia e ao leque de entidades interessadas neste assunto em Portugal, para se sugerir uma reunião alargada a mais instituições para fazer um ponto da situação existente neste âmbito e “delinear um plano de acção que, salvaguardando a especificidade de cada parceiro, permita um maior inter-conhecimento, a criação de sinergias, a produção e troca de informação e a obtenção de melhores condições para o trabalho de todos”⁴.

Os destinatários da missiva acolheram positivamente a sugestão e foi o GMCS a promover uma primeira reunião que teve lugar no Palácio Foz, em Lisboa, em 30 de Julho de 2009. Nela participaram, além das três entidades já mencionadas, o Conselho Nacional de Educação e a Comissão Nacional da UNESCO, através dos seus máximos responsáveis. Logo aí foi decidido dar continuidade aos encontros e dar ao grupo uma natureza informal, por se considerar ser a

mais adequada para prosseguir na concretização dos objectivos pretendidos. Com o passar do tempo, a sigla GILM passou a ser utilizada internamente, com o significado de Grupo Informal de Literacia para os Media. Também desde o início se começou a dar contornos à ideia de um congresso que fosse ponto de encontro e espaço de interconhecimento de todos os atores envolvidos na Educação para os Media, no país. Esse congresso viria a ficar desenhado até ao princípio de 2010, com uma metodologia que passasse por auscultar esses mesmos atores já na fase preparatória.

Um aspecto que pode ser associado ao surgimento do GILM prende-se com Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Dezembro de 2007, relativa ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva e outra produção normativa da EU e de outras organizações internacionais⁵. Aí se estabelece que, a partir de Dezembro de 2011 e, daí em diante, de três em três anos, a Comissão deve apresentar ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu um relatório sobre a aplicação da directiva em todos os Estados-Membros, nomeadamente sobre os “níveis de educação para os media” (Artigo 26º). A iniciativa de reunir entidades envolvidas na educação para os media, nomeadamente aquelas a quem caberia quer a verificação do cumprimento da directiva quer a elaboração do relatório nela previsto seria uma forma de (e uma oportunidade para) dar um passo em frente face àquilo que já se fazia em Portugal.

Na dinâmica do GILM, entretanto paulatinamente alargada a novas instituições⁶, desde o início que houve duas vertentes complementares: as iniciativas de cada instituição parceira, na esfera da sua missão específica, e as iniciativas do próprio GILM. De entre as actividades promovidas pelo Grupo Informal, destacam-se as seguintes (Tabela 1).

Especialmente a partir dos congressos e da iniciativa anual aberta “Sete Dias com os Media”⁷, o GILM tem vindo a concretizar aquele que é um dos seus objectivos: interligar pessoas, instituições e projectos e, finalmente, estabelecer redes e parcerias, que não ofusquem e antes potenciem a acção de cada entidade.

Não existe qualquer directriz de natureza política, que defina metas gerais, modalidades ou ritmos de acção gerais e comuns a não ser aquilo que o próprio GILM decide consensualmente. O Grupo é autónomo e cada um dos seus parceiros também é. Mas é verdade que as entidades que têm algum papel, direto ou indireto, na *policy making* são parceiras do GILM. É o caso do GMCS, departamento governamental ligado aos media; do Ministério da Educação e Ciência; do Conselho Nacional de Educação (um órgão que emana da Assembleia da República); e da ERC, a Entidade que regula os media.

Neste quadro, para além das acções próprias, o Grupo Informal funciona, como um espaço de informação e debate, de interconhecimento e aprendizagem recíproca e de criação de sinergias. E no acontecer informal do caminhar vai-se

Tabela 1. Atividade do Grupo Informal e dos parceiros que o integram

GILM	PARCEIROS
1º Congresso “Literacia , Media e Cidadania” (Braga, 2011)	Estudo “Educação para os Media em Portugal – Experiências, Actores e Contextos” (ERC/CECS, 2011)
Declaração-Manifesto de Braga sobre Educação para os Media	Portal da Literacia Mediática (GMCS) www.literaciamediatica.pt
Operação nacional “Sete Dias com os Media” (anual, aberta a toda a sociedade; começou em 2012 como “Um dia”)	Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Literacia Mediática (nº 6, 2011) dirigida ao Governo e ao Parlamento
2º Congresso “Literacia , Media e Cidadania” (Lisboa, 2013)	MIL*obs – Observatório sobre Media, Informação e Literacia (GMCS/CECS)
Atas dos 1º e 2º congressos “Literacia, Media e Cidadania”	Programa próprio de cada parceiro no âmbito da operação “Sete Dias com os Media”
	Estudo sobre avaliação dos níveis de literacia para os Media dos estudantes do 12º ano (GMCS/RBE/CECS) (em curso)
	Elaboração, com consulta pública, do Referencial do Currículo de Educação para os Media ara a Educação Pré-Escolar e os Ensinos Básico e Secundário (DGE-MEC/CECS) (em fase final)
	Portal Ensina (recursos audiovisuais para apoio das escolas e das famílias, disponibilizados pela RTP, desde Janeiro de 2014)
	“25+UM. Agenda de Atividades de Educação para os Media”, CECS/GMCS, 2011).

definindo aquilo que parece fundamental numa política: sintonia em grandes objectivos, memória de um percurso, reconhecimento da diversidade de caminhos, colaboração interinstitucional, prestação de um serviço público.

Um trabalho de avaliação do impacto deste Grupo está ainda por fazer e não é este o objectivo deste texto. Em todo o caso, a par da satisfação que existe entre os diferentes parceiros quanto à valia do percurso realizado, há igualmente a consciência do muito que há ainda a fazer para tornar a literacia para os media uma preocupação partilhada. Talvez seja possível, no futuro, envolver mais actores sociais (ligados a meios de comunicação, à saúde, seniores, famílias, artes...). A aposta na formação de formadores, repercutindo para círculos cada vez mais alargados e a criação e disponibilização de recursos de apoio às iniciativas, programas e auto-formação constituem aspectos cruciais a promover.

Enfim, o Grupo poderá ter de pensar no papel a assumir quanto à criação de uma rede permanente de instituições da sociedade com as quais tem vindo a interagir. De uma tal rede, associação ou conselho poderiam emanar necessidades e preocupações comuns, prioridades de intervenção e novas formas de cooperação, contanto que fosse uma estrutura leve e independente.

Nota conclusiva

Portugal desenvolveu iniciativas de Educação para os Media de grande diversidade e riqueza, ainda que de alcance e impacto limitados (cf. Pinto et al., 2011) e num quadro historicamente recente de aprendizagem da vida democrática. Vimos como, apesar de algumas tentativas pontuais, a aposta na formação dos cidadãos relativamente à comunicação e aos media não logrou tornar-se uma meta e um desiderato das políticas públicas. Do mesmo modo, nunca chegou a constituir-se em ‘movimento’ sociocultural, capaz de se tornar uma força de pressão ou de *lobby*, apesar da tentativa da Associação Educação e Media que existiu na segunda metade dos anos 90. A consciência de que se tornava necessário dar um passo no sentido de contrariar a atomização das experiências e os “avanços e recuos” da própria ideia de educação para os media levou à decisão de criar um espaço de encontro de um conjunto de entidades públicas, que viria a ser o Grupo Informal sobre Literacia para os Media.

Não tendo um mandato oficial, o Grupo foi-se consolidando através daquilo que cada parceiro realizou e daquilo que todos os parceiros realizaram em conjunto, apesar das incidências de mudanças políticas ou de rotação dos dirigentes das instituições participantes. De per si, isto não configura, certamente, uma política. Mas é uma plataforma de encontro, de cooperação, de iniciativa e mobilização, dimensões sem as quais as políticas não sobrevivem. Em que a informalidade pode ser vista como uma debilidade, mas, ao mesmo tempo, como aquilo que confere versatilidade e eficácia ao GILM. O caso mostra como, apesar da natureza e do âmbito de acção diversos de cada uma das instituições envolvidas, é possível fazer um caminho em comum, norteado por um serviço à comunidade. Nesse sentido, o modo como tem trabalhado é já, ele próprio, uma experiência enriquecedora.

Notas

1. “Yo soy yo y mi circunstancia” – Ortega y Gasset, J. (1914)
2. Um exemplo: José Vieira Marques, nome principal do Festival de Cinema da Figueira da Foz, que realizou, anos a fio, cursos livres de grande fôlego de iniciação à linguagem cinematográfica em diferentes escolas do país (Pinto, 2003: 123).
3. O relatório, elaborado por um grupo que o autor deste texto coordenou, intitulou-se “*Escola e comunicação social: desafios e propostas de acção*”.
4. Pinto, M. (2009) comunicação pessoal do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

5. Para uma apresentação desta produção normativa, ver Lopes (2011) e Pereira (2013).
6. No início de 2014, integram o GILM o Conselho Nacional de Educação (CNE); Comissão Nacional da UNESCO (CNU); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (CECS); Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE); Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC); Fundação para a Ciência e Tecnologia – Dep. Sociedade de Informação (FCT); Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS); Rede de Bibliotecas Escolares (RBE); Radio Televisão de Portugal (RTP). Integram-no também, a título individual, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Calçada, duas personalidades que, por caminhos diversos, possuem uma trajetória ligada às literacias e à educação para os media.
7. www.literaciamediatica.pt/7diascomosmedia

Referências

- Brederode-Santos, M.E.; & Fonseca, T. (2009). O regresso da educação mediática. *Noesis*, 79, 30-36.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Freinet, C. (1993). *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa.
- Halloran, J. & Jones M. (1985). *Mass media education: education for communication and mass communication research*. Paris: UNESCO.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lopes, P. C. (2011). *Educação para os media nas sociedades multimidiáticas*. Lisboa: CIES e-Working Paper, nº 108.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Pereira, L. (2013). *Literacia digital e políticas tecnológicas para a educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Perez-Tornero, J.M. & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Ed. UOC/UNESCO-IITE.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 119-142.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: ERC.

VI. Panorama de práticas em Portugal

Práticas de educação para os media em Portugal

Uma visão panorâmica

Ana Jorge, Luís Pereira & Conceição Costa

Portugal tem conhecido um maior dinamismo na área da educação para os media nos últimos anos, resultante do incentivo das entidades internacionais, como a UNESCO, e sobretudo das europeias, tanto através da Recomendação do Conselho Europeu de 2009¹ como do Parlamento Europeu, mas também de um forte impulso da sociedade civil e da academia². Várias iniciativas relevantes têm sido empreendidas ao nível de entidades públicas, privadas e civis, incluindo a academia (Pinto et al. 2011; Ponte e Jorge 2010), contribuindo para um progresso significativo, tendo em conta o atraso histórico causado pela vigência do regime ditatorial até 1974, pautado pelo recurso à censura sobre os meios de comunicação, mas também, a nível educativo, pelos baixos níveis de alfabetização.

Neste capítulo, traçamos uma panorâmica geral do terreno dos projetos de educação para os media nas últimas duas décadas, vocacionados sobretudo para crianças e jovens. Apresentamos alguns projetos que se destacaram como bons exemplos, a partir de parâmetros definidos, nomeadamente a longevidade ou o impacto, ou ainda por terem sido inovadores no incentivo à participação dos jovens, por exemplo. Neste retrato, daremos conta dos diferentes agentes sociais envolvidos no campo da educação para os media, animando projetos para públicos diferenciados e com filosofias e metodologias diferentes, tanto no contexto da educação formal como não formal, mas também das principais deficiências no campo. Mais do que uma fotografia da realidade portuguesa, apresentamos alguns dos melhores *frames* de um filme cujo enredo tem vindo a enriquecer nos últimos anos, mas está ainda longe de ser terminado.

Dos jornais escolares aos meios digitais

As próprias empresas de media estiveram entre os pioneiros no terreno da educação para os media, incentivando o envolvimento da comunidade escolar na produção de jornais escolares. Numa fase de dinamização do sector mediático depois de décadas de ditadura e dos primeiros anos da democracia, no início da década de 1990, o diário privado *Público* lançou o Público na Escola, que incluía um concurso de jornais escolares, a criação de recursos, como dossiês temáticos, para apoio à educação para os media nas escolas, mas viu o seu investimento decrescer no final da década seguinte. Por essa altura, o projeto MediaLab, do concorrente *Diário de Notícias*, é lançado em 2010, com o apoio de entidades como a UNESCO. O projeto recebe, na sede do jornal, escolas e comunidades de jovens para realizarem *workshops* de produção de uma capa de jornal. Uma dimensão importante deste projeto é a ligação inter-geracional, que assume relevância numa sociedade marcada por um acesso diferenciado à educação por parte das diferentes gerações: também grupos de seniores visitam o projeto e interagem por vezes com os mais novos.

A produção de jornais escolares foi também incitada pela academia, sendo o tema do projeto de investigação A Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco, explorando as ligações entre os novos meios tecnológicos e o tradicional suporte em papel, como é retratado noutro capítulo deste livro. O desenvolvimento de uma ferramenta em ligação com o terreno assume particular importância. De resto, nas escolas, quer em sala de aula, quer fora dela, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) apoia igualmente outras iniciativas como a dos “Jornais, Televisões e Rádios Escolares”, vocacionadas para o trabalho criativo dos jovens com os diferentes media. A facilitação tecnológica da última década, quer com a introdução de computadores nas escolas quer com a sua entrega aos alunos, através dos programas Magalhães e e-escolas, muito contribuiu para estas possibilidades.

É também digno de nota o trabalho ao nível das literacias empreendido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), sob a alçada do Ministério da Educação e Ciência (MEC), como de apoio e transversal a todo o projeto letivo. Criada em 1995, a RBE tem actualmente uma cobertura quase total das escolas públicas em todos os níveis de ensino, capacitando alunos e professores para as literacias da leitura, informação e mediática.

Reconhecendo a importância dos meios digitais na vida dos mais novos, o MEC, com outros parceiros governamentais e da sociedade civil, promove ainda o projeto SeguraNet, focado na educação para uma utilização segura da internet. O SeguraNet destaca-se pela sua característica de contar com um painel de jovens, dimensão relevante para uma verdadeira participação dos visados pelos programas de educação para os media.

A educação para os media não existe em Portugal como disciplina curricular, mas apenas no âmbito da 'Educação para a Cidadania', sob a qual se incluem também a educação financeira, rodoviária, para a saúde, entre outras, e que decorre no âmbito de espaços não curriculares como Estudo Acompanhado e Área Projeto, espaços que têm vindo a perder lugar nos atuais currículos. Além disso, o MEC dispõe de escassos recursos para mobilizar esta vertente educativa e tem vindo a associar-se a alguns projetos que disponibilizam recursos para esta finalidade. Um deles é o MediaSmart, um programa de literacia para a publicidade para crianças entre os seis e os 11 anos, importado do Canadá e Reino Unido e lançado no país pela Associação Portuguesa de Anunciantes (APAN) em 2008, contando com o apoio do MEC desde 2012. O projeto distribui materiais pelas escolas de 1º e 2º ciclos que os solicitarem e promove concursos de criação de publicidade, pretendendo aumentar a literacia das crianças, em particular no que respeita à comunicação comercial e marketing nos diferentes media. Esta iniciativa, contudo, pode ser utilizada como argumento contra uma regulamentação legislativa mais restrita sobre a publicidade para crianças³.

O cinema constitui também uma linha de atenção no campo da educação para os media em Portugal. Depois de, no final dos anos 1990, terem existido projetos regionais promovidos por cineclubes (Viseu, Faro), em 2012 foi lançado o piloto do Plano Nacional de Cinema, por académicos, com intenção de integrar o programa curricular do MEC, mas tem enfrentado problemas na implementação, ao nível dos direitos de exibição que estão envolvidos.

No início de 2014, outras iniciativas têm vindo a surgir. Por um lado, a *RTP*, o operador de serviço público de televisão e rádio, lançou, em parceria com o MEC, o portal Ensina⁴, um conjunto de recursos que, na altura do seu lançamento, contava já com cerca de 800 vídeos com carácter pedagógico. No portal Ensina, a educação para os media é uma das categorias dos conteúdos, sendo possível encontrar vídeos relacionados com esta temática, por exemplo excertos de programas "Nativos Digitais", em antena na *RTP2* entre 2010 e 2012.

Nesta altura, está também em discussão pública o Referencial de Educação para os Media, dirigido à Educação Pré-Escolar, ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário, da autoria de Manuel Pinto, Sara Pereira e Eduardo Jorge Madureira, por incumbência da Direção-Geral da Educação (MEC). Este documento estabelece as Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania e as competências a adquirir pelos alunos dos diferentes ciclos de ensino obrigatório. Este Referencial e o processo da sua validação representam também um avanço para a educação para os media e a sua consagração no espaço da escola portuguesa.

Agentes e vozes

As associações desempenham um importante papel complementar na dinamização da educação para os media no país. Além da APAN, o MEC associou-se a um projeto de consciencialização das crianças e jovens para os direitos de autor, promovido pela Associação para a Gestão de Cópia Privada (AGECOP) desde 2009. Os concursos Pequeno © e o Grande © incentivam crianças e jovens de vários ciclos de ensino a produzirem letras de músicas, fotografias, vídeos, poesia e prosa, por exemplo, para despertar as noções de autoria, de acordo com a legislação vigente, e trabalhar conceitos de linguagens, meios e audiências, capacitados através de material de apoio.

Aliás, a dinamização através de concursos revela-se uma forma popular e flexível de articular projetos de associações ou empresas com as escolas. Para além do concurso de jornais escolares promovido anualmente pelo *Público na Escola*, também a Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (DECO) promove o SITESTAR, apoiada pela entidade responsável pelas infra-estruturas das tecnologias, a DNS.pt. Entre os objetivos do concurso, destaca-se o de “promover a literacia para os media digitais entre os jovens em idade escolar”⁵. O passatempo “Aprende a navegar antes que te apanhem”, também activo no início de 2014, insere-se na projecto da Fundação Portugal Telecom “Comunicar em Segurança”. Com esta iniciativa, pretende-se suscitar na comunidade educativa uma utilização correcta e segura da internet e das tecnologias de comunicação em geral, na continuação do que este grupo de telecomunicações, o maior em Portugal, tem empreendido desde 2005.

Se a agenda destes projetos visa sobretudo a criação de conteúdos e a sensibilização para a produção de media, mas de uma forma mais pontual através do formato de concursos, o trabalho em torno dos media com vista à inclusão e participação tem-se verificado em projetos de associações comunitárias, com apoio governamental, para crianças e jovens em risco de exclusão, como é o caso do Programa Escolhas. Projetos que podem ser destacados pela sua longevidade e qualidade conseguidas são o *Claquete* e *Rádio XL*, televisão e rádio, respetivamente, produzidas na área da Grande Lisboa. Os projetos *Olhares* e *RadioActive*, com raiz académica, que serão objeto de atenção em capítulos seguintes, foram precisamente realizados em parceria com centros comunitários apoiados pelo Escolhas, o que revela a capacidade de articulação entre academia e sociedade civil apoiada pelo Estado.

De resto, mesmo sem existir sempre uma interligação entre a investigação e a intervenção, a academia tem desempenhado um papel muito relevante em colocar o tema da educação para os media na agenda educativa e política. Exemplos disso são, a nível internacional: Mediappro (2005-06, Universidade do Algarve); *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe* (2006-07, Universidade do Minho⁶); ou EU Kids Online (2006-14, Universidade Nova

de Lisboa⁷); e a nível nacional: o projeto Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco (2007-10, Universidade de Lisboa) e que já referimos, Escolinhas Criativas (2010, Universidades do Porto e do Minho⁸) ou Navegando com o *Magalhães* (2010-12, Universidade do Minho⁹).

No entanto, a formação em Educação para os Media é ainda residual. É no ensino graduado (2º e 3º ciclos) que se encontra alguma oferta formativa em novas literacias, em unidades curriculares denominadas de “Educação para os Media”, “Pedagogia e Literacia dos Media”, “Educação e Media” ou “Transliteracia Digital”. As Universidades e Institutos Politécnicos das áreas das Ciências da Educação e Ciências da Comunicação lideram a oferta (Costa, Jorge & Pereira, em edição).

Depois do surgimento, em 2009, do Grupo Informal de Literacia Mediática (GILM)¹⁰, que reúne *stakeholders* dos diversos sectores em torno do tema (Ponte e Jorge 2010), como entidades governamentais da educação e da comunicação, academia e media, foram organizados dois congressos nacionais. Nas duas edições, em Braga (2011) e em Lisboa (2013), participaram amplamente investigadores, professores, profissionais dos media e das bibliotecas, bem como responsáveis por projetos e decisores políticos. Além disso, a academia está mesmo envolvida na própria dinamização das iniciativas. O GILM promoveu, em 2012, ‘Um Dia com os Media’ e, em 2013, ‘Sete Dias com os Media’, na semana em que a UNESCO assinala o Dia da Liberdade de Imprensa. Nesse esforço, é dada a ver e incentivada a diversidade e a cooperação no terreno, celebrando este esforço de vários agentes sociais, incluindo a academia, em torno da educação para os media.

Conclusões

O mosaico de atividades de Educação para os Media em Portugal tem, assim, vindo a aumentar e diversificar-se, com os esforços de vários agentes, pautando-se por liberdade e criatividade no desenho e implementação de projetos, com diferentes metodologias e alvos. O conjunto de projetos comporta as dimensões de análise e capacitação para o uso, produção de media e participação; são trabalhados vários media, embora nos últimos anos os digitais se tenham vindo a sobrepôr, e vários discursos dos media. Essa diversidade é celebrada nos Sete Dias com os Media, em Maio de cada ano.

Contudo, a multiplicação de projetos nas últimas décadas no país deveu-se também a alguma falta de coordenação, face à ausência de uma clara política pública direcionada para o tema. As iniciativas civis e privadas escamotearam essa ausência, mas sem assegurar sustentabilidade aos projetos e sem garantir uma avaliação, prestação de contas e partilha de metodologias e resultados. O Observatório de Educação para os Media, criado no seguimento do 1º Congresso

Literacia, Media e Cidadania, está ainda aquém do pretendido no sentido de documentar as iniciativas que se registam no terreno.

Notas

1. Recomendação da Comissão Europeia, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva.
2. A investigação que originou este capítulo foi realizada no âmbito do projeto Media and Information Education Policies in Europe, ANR-Translit/COST, coordenado pela Universidade Sorbonne Nouvelle, Paris, e que Portugal integra com 27 outros países europeus (*vide* Costa, Jorge e Pereira, em edição).
3. “Publicidade dirigida a crianças atinge taxa de cumprimento de quase 100%”, <http://www.briefing.pt/publicidade/21167-publicidade-dirigida-a-criancas-atinge-taxa-de-cumprimento-de-quase-100.html>
4. <http://ensina.rtp.pt>
5. <http://www.sitestar.pt>
6. Tornero (2007).
7. Livingstone et al., (2011).
8. <http://info.escolinhas.pt/escolinhas-criativas>
9. <http://www.lasics.uminho.pt/navmag>
10. <http://www.literaciamediatca.pt>

Referências

- Costa, C., Jorge, A., & Pereira, L. (em edição). Media Education Policies in Portugal. *Media Education Policies*. ANR-Translit/COST.
- Livingstone, S. Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. Londres: EU Kids Online. www.eukidsonline.net
- Mediappro. (2006). *A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*. Bruxelas, Chaptal Communication with the Support of the European Commission / Safer Internet Action Plan: Bruxelas.
- 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.
- Ponte, C. & Jorge, A. (2010). Media Education in Portugal: a building site, *Journal of Media Literacy*, 57, 1/2, 56 – 61.
- Tornero, J. M. P. (Org.) (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*, Comissão Europeia. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/study.pdf>

Produção de jornais escolares em escolas portuguesas

Quando o jornal impresso é mais querido que o digital

Vitor Tomé

Na sociedade-rede é decisivo reconhecer o poder e a importância de participar e exercer a cidadania através dos média (Jenkins, 2006). Mas exercer esse poder exige acção na relação com os media (Potter, 2005) e uma preparação (“empowerment”) que deve começar no berço (Gonnet, 1999) e continuar ao longo da vida (Rivoltella, 2007), uma preparação estruturada e efectiva (Comissão das Comunidades Europeias, 2009; UNESCO 2013, 2007).

Na ausência de consenso para designar essa preparação (Tomé, 2008), seguimos a designação da Unesco: Literacia dos Media e da Informação (com acrónimo em inglês MIL – Media Information Literacy), a capacidade de aceder aos media, de compreender, analisar e avaliar criticamente a informação por eles veiculada, além de produzir informação de forma reflexiva e criativa, disseminando-a através dos diferentes media (tradicionais e digitais).

Essa preparação deve ter lugar em relação a todos os media, em ambiente não formal, mas também no formal, na escola. Mas a escola não tem sido, até agora, bem-sucedida nesta tarefa, seja em muitos países da Europa, seja em Portugal (Pinto et al., 2011). As dificuldades apontadas para o incipiente desenvolvimento da MIL na escola são essencialmente de quatro ordens:

- I. Falta de investigação em escolas reais, com colaboração entre investigadores, professores, entidades do sector media e decisores políticos (Rivoltella, 2007, UNESCO 2007);
- II. Inexistência de recursos educativos adaptados a cada realidade, validados por especialistas, professores e alunos (Tomé, 2008);
- III. Fraca ou inexistente formação inicial e contínua de professores (Tyner, 2010);
- IV. Incipiente desenvolvimento curricular (Frau-Meigs e Torrent, 2009).

O projecto “Educação para os Media na Região de Castelo Branco – Portugal” (2007-2011), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (centro de investigação nacional) e pelo Jornal Reconquista¹, procurou superar essas dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento da MIL em Portugal e, por eventual replicação, noutros países. Para responder a cada uma das dificuldades, procedemos do seguinte modo:

- I. Envolvemos 24 agrupamentos/escolas públicas, cerca de 100 professores e quase 500 alunos (de 10 a 18 anos). Juntámos na equipa investigadores de cinco instituições ligadas ao Ensino Superior portuguesas e três estrangeiras, uma empresa jornalística, uma empresa de *software*, o governo local, uma associação de desenvolvimento e uma entidade formadora professores²;
- II. Concebemos, produzimos e validámos (com especialistas, professores e alunos) o DVD “Vamos fazer jornais escolares”, que explica e exemplifica todas as fases de produção (organização da equipa, géneros jornalísticos, técnicas de escrita, paginação...) de um jornal escolar (em papel e online), com exercícios práticos e outros recursos (download gratuito em www.literaciamedia.com). Criámos uma plataforma de produção de jornais escolares *online* e um manual de apoio do projecto;
- III. Organizámos, certificámos e ministrámos (a título gratuito) a acção de formação contínua “A Educação para os Média e o Jornal Escolar na Promoção da Leitura e da Escrita”, destinada a docentes de todos os graus de ensino;
- IV. Definimos como meta a importância de integrar a MIL nas várias disciplinas do currículo, mas sem que os docentes necessitassem de alterar as suas planificações previamente elaboradas. Deviam concretizá-las associando-lhe o desenvolvimento de competências de análise crítica e de produção reflexiva, recorrendo à utilização dos media e de seus conteúdos.

Projecto: justificação, objectivos e concretização

O jornal escolar é um dos media colectivos mais comuns em espaço escolar (Barata, 2012; Público, 2005). De acesso fácil e barato, é “um recurso importante para desenvolver o espírito crítico, estilos e hábitos de reflexão e criatividade, o respeito pela diversidade de opiniões e o interesse pela actualidade”. Pode ser utilizado na sala de aula como “um precioso auxiliar pedagógico-didáctico, ao serviço de várias áreas disciplinares” (Pinto, 1991, p. 7). Permite ultrapassar o corte entre espaço escolar e espaço social, que é um obstáculo à aprendizagem da cidadania, (Remy, 2003). Pode desenvolver o gosto pela pesquisa e pelo confronto de ideias. “A educação para a cidadania passa (passou) pela liberdade

de imprensa. E passa (passará) pela ligação da escola aos jornais, pela ligação dos jornais à escola” (Abrantes, 1992, p. 66).

Ora, o projecto tinha como objectivos: i) permitir a alunos e professores um melhor conhecimento em relação às diferentes etapas de produção de jornais em formato papel e online; ii) contribuir para fomentar a leitura de jornais; iii) contribuir para que os alunos devenham progressivamente descodificadores críticos de mensagens dos media e produtores reflexivos de mensagens dos media; iv) contribuir para aumentar a motivação dos alunos no sentido de utilizarem os novos media (CD-Rom, Internet); v) contribuir para a melhoria (gráfica e de conteúdos) dos jornais escolares já existentes nas escolas; vi) aproximar escolas e a respectiva comunidade educativa.

A concretização seguiu as seguintes fases:

- I. Recolha de dados nas escolas da região (entrevista a coordenadores do jornal, da biblioteca ou à direcção da escola) e convite para integrarem o projecto;
- II. Produção e validação do DVD: realizada com cinco especialistas (multi-média e jornalismo), quatro professores e 104 alunos (Tomé, 2008);
- III. Criação de plataforma de produção de jornais online e manual de apoio do projecto;
- IV. Aplicação de questionário sobre a relação dos jovens com os media/jornal escolar (463 alunos, em 24 escolas);
- V. Apresentação do DVD a professores e alunos, em cada escola;
- VI. Trabalho nas escolas (apoiado *in loco* pela equipa de investigação): foram disponibilizadas cópias do DVD às escolas, acessíveis a docentes e alunos, sendo mais utilizadas pelos que trabalhavam no jornal escolar, fosse em aulas e/ou no clube de jornalismo, onde eram produzidos conteúdos para o jornal escolar, por alunos e professores;
- VII. Avaliação intermédia: reunião entre equipa e 40 docentes da rede; apresentação de resultados; definição de acções futuras. Foi criado um grupo de discussão (Google) e lançado um concurso interno de jornais escolares que teve como critérios: número de artigos do jornal assinados por alunos; diversidade de géneros jornalísticos por edição; diversificação de fontes; diversidade de temas;
 - I. Formação certificada para professores: inscreveram-se 192 docentes, iniciaram 150 (máximo possível) e terminaram 128;
 - II. Recolha de dados (questionário aos alunos e entrevistas aos docentes) e análise das edições dos jornais publicadas pelas escolas;
- VIII. Avaliação final (conferência internacional).

Resultados

No final do projecto todas as escolas produziam regularmente um jornal escolar em suporte papel (antes eram 14), mas apenas cinco o faziam online e de forma esporádica (antes apenas duas tinham jornal online).

As equipas das escolas produziram 105 edições de jornais, que analisámos depois. Os resultados mostram que os alunos podem produzir gradualmente mais artigos para o jornal escolar (de 2008/9 para 2009/10, o número de artigos produzidos e assinados por alunos aumentou 74%, de 951 para 1658). Recorrem a diferentes géneros jornalísticos (dominou a notícia, seguida da crónica, artigo de opinião e só depois a entrevista), a um número crescente de fontes de informação (primeiro pessoas, seguidas de Internet, livros e TV/filmes) e a uma maior diversidade de temas, sobretudo quando têm a oportunidade de escolher ou de negociar os temas abordados, em lugar destes serem impostos pelos professores (dominaram os temas da escola – visitas de estudo – seguidos de Ambiente, Ciência/Tecnologia/Saúde e Desporto; só depois abordavam assuntos de Violência, Música ou Média).

As equipas de produção do jornal foram ganhando docentes e alunos, dispondo de mais tempo (semanal) e melhores espaços do que acontecia no início (por exemplo: da sala comum passaram à sala TIC).

O DVD, segundo os docentes, foi importante na produção de diferentes géneros jornalísticos, contribuiu para aumentar a motivação e autonomia dos alunos e para desenvolver a sua capacidade de compreenderem e produzirem mensagens de media. Foi ainda utilizado leccionar a unidade do texto jornalístico (do programa da disciplina de Português). A plataforma e o manual de apoio foram menos utilizados, embora úteis quando usados.

A falta de tempo foi a dificuldade mais apontada pelos docentes em termos de implementação do projecto. Foi por isso decisiva a dedicação desinteressada dos professores, a impressão gratuita dos jornais escolares (que aumentou tiragens, melhorou a periodicidade e tornou os jornais tendencialmente gratuitos) e o apoio permanente da equipa de investigação (oferecido e solicitado).

Nas palavras dos docentes, o projecto contribuiu para desenvolver a capacidade de análise crítica e de produção reflexiva de conteúdos mediáticos por parte dos alunos (“Desenvolveram competências que não eram exploradas”), mas também a capacidade de relacionar os conteúdos dos media com os das disciplinas escolares. O processo de produção foi organizado e o jornal escolar, enquanto produto, foi melhorado (“Conseguiu pôr os professores a discutir conteúdos, formatos, meios de comunicação e a produzir para o jornal com os alunos”), contribuindo para estreitar a relação entre a comunidade escolar e a comunidade educativa (“O jornal ganhou o segundo prémio do concurso de jornais escolares do Público. A sua qualidade é reconhecida dentro e fora da escola”).

Na formação contínua, os docentes demonstraram saber integrar a MIL nas suas planificações. Trabalharam numa lógica interdisciplinar, prática, de que resultaram conteúdos mediáticos da autoria dos alunos. Importa porém oferecer formação na área das TIC, da literacia digital, pois apenas 10% se propuseram levar os alunos a produzir conteúdos multimédia e só 5% o conseguiu fazer (Tomé, 2011).

Os docentes mostraram vontade de continuar a trabalhar na área da Educação para os Média, seja, ou não, através da colaboração no jornal escolar. Propuseram “alargar o projecto do jornal online a todos os níveis de ensino”, “integrar professores com literacia digital na equipa”; criar um “espaço próprio nas escolas, com equipamento adequado e com tempo suficiente”, além de integrar “nos programas de algumas disciplinas, conteúdos que motivem professores e alunos a colaborarem com o jornal escolar”.

Os colaboradores do projecto (empresas, escolas e actores políticos) reafirmaram a vontade de continuar a participar.

E os alunos? Os 463 participantes (234 meninas e 229 rapazes) usavam a Internet, mas preferiam que o jornal escolar fosse impresso (85% sim, e só 15% online), invocando razões de portabilidade (“mais fácil de ler”, “mais sério e rigoroso”), culturais (“hábito de ler em papel”, “tenho mais orgulho em ser publicado em papel”) ecológicas (“não gasta energia”, “é reciclável”) e fisiológicas (“ler no ecrã cansa mais”; “gosto de sentir o cheiro do jornal”). E produziam mensagens de media para serem lá publicadas. Hoje, nos media sociais, os jovens são mais reprodutores que produtores, pois preferem a partilha à publicação (Tomé, 2014). No jornal escolar impresso, não! Aquilo que publicam permitem-lhes mostrar a outros e dizer: “Isto que aqui está, sou eu!”.

Conclusão

Os objectivos do projecto foram plenamente atingidos, pois, alunos e professores participaram mais e melhoraram a produção de jornais escolares. Os alunos melhoraram o desempenho em termos de descodificação crítica e produção reflexiva de mensagens de media, usaram mais a Internet, enquanto fonte de informação, e o DVD. Os jornais escolares melhoraram em termos gráficos e de conteúdos, além de terem contribuído para aproximar as comunidades escolar e educativa. Desenvolver actividades práticas de MIL, integradas no currículo, centradas na produção e análise de mensagens media, permitirá desenvolver o nível de literacia dos media dos cidadãos envolvidos.

Notas

1. O Jornal Reconquista foi parceiro do projecto, contribuindo com: impressão gratuita dos jornais escolares das escolas aderentes durante o período de vigência do projecto (valor comercial estimado de 89 mil euros); publicação regular de notícias acerca do projecto, antes, durante e depois da sua vigência; publicação de dois suplementos especiais, com 16 páginas cada) com artigos jornalísticos selecionados dos jornais escolares publicados pelas escolas aderentes. As escolas e os alunos eram porém livres de usar diferentes jornais e recursos educativos, não estando sequer obrigadas a usar o jornal Reconquista nas actividades desenvolvidas na escola.
2. As instituições envolvidas foram a Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Algarve, Universidade da Beira Interior, e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal), o CLEMI-Paris, Universidade Católica de Milão, Universidade de Huelva (estrangeiro), uma empresa jornalística (Reconquista), a empresa de *software Netsigma*, o Governo Civil do Distrito de Castelo Branco, a Associação para o Desenvolvimento da Raia Centro Sul (Adrares) e o Centro de Formação Leonardo Coimbra, da Associação Nacional de Professores).

Referências

- Abrantes, J. (1992). *Os Media e a Escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Barata, L. (2012). Educação para os Media: As notícias das escolas do Ensino Básico na Imprensa Regional. Tese de Mestrado. Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, Portugal.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2009). Commission Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:EN:PDF>
- Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (2009). Media Education Policy: Towards A Global Rationale. In *Mapping Media Education Policies in the World – Visions, Programmes and Challenges* (pp.15-25). New York: UN – Alliance of Civilizations.
- Gonnet, J. (1999). *Éducation et médias*. Paris: PUF.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*. New York and London: New York University Press.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Média em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Pinto, M. (1991). *A Imprensa na Escola: guia do professor*. Lisboa: Público, Comunicação Social SA.
- Potter, J. (2005). *Media Literacy* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Público. (2005). *Livro de Estilo*. Lisboa: Público – Comunicação Social SA.
- Remy, M. (2003). Le rôle des technologies de l'information et de la communication dans l'espace éducatif européen. Des médias-miracles? In J.M. Ferry & S. De Proost (Orgs.). *L'Ecole au défi de l'Europe – Médias, éducation et citoyenneté postnationale* (pp.139-166). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Rivoltella, P. (2007). Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. *Comunicar*, 28, 17-24.
- Tomé, V. (2014). *Usos e relações nas redes sociais: um estudo com jovens, seus pais e professores*. II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana, 13 a 16 de Abril, Universidade do Minho, Portugal.
- Tomé, V. (2011). Educação para os Média: é urgente formar professores. In S. Pereira (Org.). *Congresso Nacional "Literacia, Média e Cidadania"*, (pp. 59-70). Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/527/496>
- Tomé, V. (2008). *"Vamos fazer jornais escolares": um contributo para o desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tyner, K. (2010). *Media Literacy: New Agendas in Communication*. New York: Routledge.

- UNESCO (2013). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM.
- UNESCO (2007). Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'Éducation aux Médias. http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

RadioActive

Um projeto europeu de rádio online

Maria José Brites, Ana Jorge & Sílvio Correia Santos

Contexto: RadioActive Europe

Usar a produção de rádio online para empoderar jovens e adultos em situação ou em risco de exclusão ao nível da educação e do emprego é o principal propósito do projeto RadioActive Europe¹. Financiado pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão Europeia, o RadioActive apoia-se na rádio como ferramenta educativa em contexto informal junto de grupos de diferentes idades, predominantemente jovens, em parceiros do Reino Unido, Alemanha, Malta, Roménia e Portugal. Neste capítulo, centrar-nos-emos na experiência portuguesa deste projeto, que está a ser implementado desde março de 2013 em três centros juvenis do projeto governamental *Escolhas* (dois no Porto e um em Coimbra), que apoia comunidades juvenis em todo o país.

Este é um projeto concertado com as diretrizes da agenda europeia para os próximos anos, ao nível da educação informal, educação ao longo da vida e da aposta numa investigação ativa com dimensão social². Porém, revela também uma forte afinidade com uma agenda de desenvolvimento latino-americana, na qual os projetos de intervenção comunitária têm uma enorme tradição e onde a história da rádio está ligada à própria história da educação e à luta por direitos de cidadania. A filosofia basilar do RadioActive inspira-se, especificamente, nas metodologias participativas, incentivadas nos anos 60 e 70 por Paulo Freire. Seguindo o pedagogo brasileiro, este projeto europeu compreende a necessidade de pensar as realidades de investigação a partir de dentro, respeitando as suas idiossincrasias (Freire, 1977). A ideia de uma participação ativa em comunidade esteve, por conseguinte, na base da plataforma inicial (Ravenscroft et al., 2011) e na proposta inovadora do projeto: a promoção e o desenvolvimento de aproximações pessoais e sociais, com vista à aprendizagem informal através

da rádio online e dos media sociais. O reforço da possibilidade de negociação é, precisamente, uma diferença assinalada entre a aprendizagem formal e não formal; a oportunidade de negociar contribui para que a tarefa seja apropriada por quem a concretiza (Underwood et al., 2013: 485).

Ao contrário de muitos projetos de rádio que são concebidos para serem próximos dos cidadãos, que emergem das próprias comunidades, o RadioActive nasce na academia, mas igualmente pretendendo um processo idiossincrático na comunidade. Esta é uma das inovações desta investigação: tem como interesse contribuir para o empoderamento em comunidades, fornecendo-lhes ferramentas, espaços ou ambientes para que possam refletir, identificar e participar na resolução de problemas comuns e também ter voz crítica e artística. Tem como interesse empoderar as comunidades, fornecendo-lhes ferramentas para que estas sejam capazes, por si, de refletir e identificar os problemas e participar na sua resolução. As competências adquiridas ganham valor quando transpostas para as várias necessidades multidimensões da vida quotidiana e o empoderamento tem como intuito a melhoria da qualidade de vida da comunidade (Perkins e Zimmerman, 1995: 571), não apenas no sentido da resolução de problemas mas também na autoconfiança para prossecução de sonhos e vontades. O empoderamento coletivo implica também uma dimensão individual, no sentido de em que os utilizadores, ao manusearem as ferramentas digitais, adquirem competências e capacidade crítica, úteis na aprendizagem e desenvolvimento (Erstad, 2013: 79-80). Na sociedade atual, o empoderamento dos cidadãos está dependente da melhoria da literacia para os media (Jacquinot-Delaunay et al., 2008: 28). O RadioActive cria, assim, um suporte para a comunicação de forma não formal, reflexiva e criativa.

Este princípio de empoderamento do RadioActive está alinhado com a Recomendação do Parlamento e do Conselho Europeu (2006), sobre as oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: comunicação na língua materna, comunicação em língua(s) estrangeira(s), competências digitais, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e empreendedorismo, consciência e expressão cultural e competências em matemática e básicas em ciências e tecnologia.

Problematização: ferramentas para agir

Outra das principais inovações deste projeto é a problematização, na linha do que Freire estipulou: a prática é o ponto de partida e é absolutamente necessária, embora não suficiente, para a compreensão da realidade, precisando de ser complementada por instrumentos teóricos de leitura da realidade (Freire, 1977: 26). A definição de uma estratégia de intervenção, coadunada com as vontades, necessidades e características diferenciadas de cada comunidade, foi feita em

colaboração no terreno – e não apenas numa revisão de literatura. Assim, o ponto de partida foi uma sistematização das características e perfis da comunidade, na qual os próprios membros participaram em conjunto com os investigadores. A fase de problematização, implementada nos primeiros meses do projeto, passou por observação direta e participante, de grupos de foco e conversas informais nos diferentes centros, bem como pela interação desenvolvida durante os *workshops* técnicos e de conteúdo.

Numa das comunidades, identificámos dois níveis de participantes/atores fulcrais: a) coordenadores de diferentes valências, em áreas como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a Educação e as Ciências da Comunicação, que trabalham diretamente com as comunidades; b) crianças e jovens que se encontram no centro e que apresentam necessidades ao nível de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Nos outros dois centros, identificámos ainda um outro grupo intermédio, constituído por jovens adultos que manifestaram interesse e competências para serem interlocutores diretos, alguns por já terem tido uma experiência anterior de rádio online na escola. Ao contrário do grupo de crianças e jovens anterior, este grupo de jovens adultos detém claramente competências digitais (que têm melhorado ainda ao longo da implementação do projeto) e espírito de iniciativa e empreendedorismo. Nesse sentido, passaram eles a assumir a organização da rádio: coordenam os programas, marcam reuniões formais e informais com as crianças e jovens da comunidade e fomentam a participação na rádio.

Desta forma, o conhecimento inicial sobre as comunidades revelou-se fundamental para que o RadioActive tenha sucesso no terreno, adequando-se às diferenças e não impondo modelos de intervenção, o que lhe permite resolver de forma mais eficaz problemas não antecipados. Os dois centros em que o projeto é implementado no Porto exemplificam a relevância da problematização. Num deles, a aproximação ao grupo é feita através dos jovens líderes, com forte recurso à parte tecnológica, já que, para eles, a qualidade técnica do programa é fundamental. No outro centro, os jovens usam ferramentas clássicas como o papel e a caneta e distribuem as tarefas da rádio em *posters* colados nas paredes; só depois disso surge a possibilidade de usarem o computador, de participarem na parte técnica e de fazerem músicas muito centradas na relevância da letra. Uma das jovens mais empenhadas nesta tarefa salienta que a rádio a despertou para a escrita, levando-a a fazer jogos com a língua portuguesa para poder escrever letras de canções, apesar de assumir que, na educação formal, não aprecia Português.

Agora tento fazer mais [letras], ... antes não escrevia nem nada. Não gostava. Mas agora que existe a rádio e que eu sei que podia fazer o programa de música, inspirei-me mais e comecei a escrever mais. (Inês, 15 anos)

Implementação: avaliação e desafios

O espaço de ação preferencial do RadioActive situa-se no ambiente informal, construindo-se sobre a distância que alguns jovens estabeleceram com a escola e com o ensino formal. Nestes contextos, são comuns jovens que apresentam absentismo escolar, relutância em explorar as ferramentas digitais e falta de confiança para falar em público. Para esses, o uso da tecnologia e o melhor entendimento dos ambientes *online*, o trabalho de voz, a escrita de texto e o desenvolvimento de capacidades de comunicação, assim como a responsabilização pela execução, mostram-se particularmente relevantes. Contudo, isso não invalida uma importante relação entre o RadioActive e a escola. Todos os grupos participantes no projeto exploram a possibilidade de consolidar a utilização da rádio online na escola. Em Coimbra, um dos jovens que nunca tinha feito rádio foi convidado para desenvolver um projeto de rádio para crianças até aos 10 anos. O segundo programa produzido pelo Metas, no Porto, foi emitido, por proposta dos jovens envolvidos, na escola secundária onde tinham tido anteriormente uma experiência de rádio *online*. Para o terceiro os jovens escolheram debater o tema “Os Jovens e a Educação”, focando as suas vertentes formal e não formal. Segundo Jonas (21 anos), dinamizador comunitário e um dos participantes na rádio, *“a valência da educação não formal é mesmo essa, cativá-los a experimentar e fazer. Não só ouvir, mas também experimentar”*. Já Renato (23 anos), monitor do Centro de Inclusão Digital (CID) e participante, destaca ainda: *“eles aprendem muitas coisas na rádio. Como fazer uma entrevista. Como ser mais objetivo. Isso aprendemos na escola no 7.º ano, quando estamos a dar o português com a parte da comunicação. Eles, com coisas tão simples como a rádio, aprendem a fazer uma pergunta mais objetiva ou a saber estruturar ou dizer: ‘no programa passado fiz uma pergunta e ele não respondeu como eu queria. Agora, vou ter de ser mais objetivo na questão para ter melhor resposta’*”.

A ligação com a escola tem sido também ativada pelos técnicos: Joana, monitora CID no Catapulta, está a realizar uma série de *workshops* sobre o RadioActive e sobre a utilização do programa de gravação e edição de áudio Audacity numa escola de terceiro ciclo (7.º ao 9.º ano), no âmbito das aulas de TIC. Reconhece que a aprendizagem é feita passo a passo: *“Mesmo depois de eu explicar [que é preciso assegurar os direitos de autor] ainda há meninos surpreendidos, porque não podem ir ao YouTube e tirar a música. Dou alternativas, explico que são livres, os direitos de autor; depois há os aspetos mais técnicos, como fazer download, como gravar, como organizar a minha biblioteca de sons”* (entrevista, 2014). Esta é também uma forma de garantir a sustentabilidade do projeto através da aprendizagem por sistema de cascata.

Construção: promovendo a autoconfiança e a eficácia

A rádio na internet implica uma dimensão muito relevante de capacidades que os jovens podem desenvolver. No terreno, contudo, os investigadores têm constatado que pode haver oscilações de interesse por parte dos jovens participantes, devido a alguma falta de autoconfiança, mas que esse interesse é recuperado quando a tarefa (trabalhosa ou aparentemente mais difícil) é concretizada com sucesso e com reconhecimento por parte de quem os ouve e com eles interage. Assim, as competências de aprendizagem ao longo da vida prescritas pelo Parlamento Europeu revelam-se em profunda ligação com a autoconfiança e a autoeficácia que os jovens têm vindo a adquirir no projeto. Joana, quando questionada sobre o maior ganho trazido pela rádio ao Catapulta, destaca: *“Para alguns, isto funciona muito ao nível da autoestima, o valor que eles atribuem a si próprios e ao seu trabalho. Perceber que aquilo pode ser apreciado, mesmo que sejam competências que a escola não valoriza, escrever uma música, por exemplo. Ou cantar, a escola não costuma dar boa nota a isso, mas aqui é importante, é valorizado e é bom. Por outro lado é o comprometerem-se com um projeto de longo prazo e por a questão da escrita, é mesmo muito importante. Não é só escrever bem ou sem erros, é exprimir uma ideia”* (entrevista, 2014). A jovem participante no Catapulta, refere: *“Aprendi coisas novas, aprendi a trabalhar com o Audacity, não sabia. Aprendi muitas coisas que pensava que nem sequer existiam. Coisas que... pronto... acho que trabalhar na rádio, é um orgulho [sorri]!”* (Inês, 15 anos).

A articulação entre as competências, a eficácia e a confiança é fundamental para impulsionar uma participação e engajamento dos jovens (Haste, 2004). Um modelo ativo de uma educação para a cidadania pressupõe agência, procura de conhecimento, narrativa e interpretação e engajamento pró-ativo. Esta perspetiva sobre o papel da eficácia no desenvolvimento de competências é também decisiva quando pensamos no decurso do projeto e nos desafios que se lhe colocam até à sua conclusão.

Sustentabilidade: sobreviver ao fim do projeto formal

Em muitos projetos de educação para os media, há um problema recorrente que afeta a investigação e a intervenção no terreno: estes só existem e só apresentam resultados enquanto há financiamento. Consciente disso, o RadioActive propõe o objetivo ambicioso de criar estruturas em cada um dos países participantes que permitam que a filosofia do projeto continue para além do seu fim oficial, em Dezembro de 2014. Essa continuidade resulta do investimento continuado numa pedagogia dialogal que, desde o início, envolve os participantes tanto em processos de reflexão e análise como de idealização e execução das atividades. Em Portugal, esta situação é particularmente relevante, devido à situação recessiva

do país, com desemprego crescente e uma falta generalizada de investimentos, sobretudo quando não são focados num retorno financeiro.

Notas

1. RadioActive Europe: promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP).
2. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006.

Referências

- Erstad, O. (2013). The Agency of Content Creators: Implications for Personal Engagement and Media Industries. *The Public, Javnost*, 20(2), 67-82.
- Freire, P. (1977). *Educação e consciencialização política*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Haste, H. (2004). "Constructing the citizen". *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Jacquinet-Delaunay, G., Carlsson, U. Tayie, S. & Tornero, J. M. (Eds.) (2008). Empowerment through Media Education: An intercultural approach. In *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp.19-33). Nordicom: University of Gothenburg.
- Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579.
- Ravenscroft, A., Attwell, G., Stieglitz, D. & Blagbrough, D. (2011). "Jam Hot! Personalised radio ciphers through augmented social media for the transformational learning of disadvantaged young people. *Proceedings of the Personal Learning Environments (PLE)*. Conference 2011, Southampton, UK, 11-13 Julho 2011. <http://journal.webscience.org/557/>
- Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- 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.

Olhares em foco

Um projeto de fotografia participativa para o desenvolvimento social de jovens no Brasil e em Portugal

Daniel Meirinho

A importância da Cultura Visual na sociedade contemporânea neste artigo é direcionada em como utilizar a imagem como instrumento reflexivo e de *empowerment* com jovens provenientes de contextos de exclusão social. Através do projeto de investigação-ação participativo Olhares em Foco refletimos como a visualidade representada pela fotografia pode incidir sobre certas mudanças individuais e coletivas, a partir das perspectivas e experiências pessoais de grupos juvenis (Marshall & Shepard, 2006).

Utilizamos de forma intensiva as teorias de Paulo Freire (1970) que nos guiaram a percepção de que indivíduos são criadores de cultura e capacidade crítica para refletirem acerca dos problemas que os afetam diretamente. No projeto Olhares em Foco a fotografia participativa foi trabalhada como um importante elemento de representação e reflexão identitária de três grupos de jovens de diferentes contextos sociais provenientes de meios desfavorecidos no Brasil e em Portugal.

A opção metodológica que caracterizou este trabalho foi fundamentada nos usos da fotografia participativa (Clover, 2006; Prins, 2010; Singhal et al., 2007), associada com os aspetos metodológicos que incorporam elementos de uma abordagem baseada nos *Youth Participatory Action Research* (YPAR) (Schensul et al., 2004; Cammarota, 2007). Contudo, toda a investigação foi estruturada nos conceitos do método *Photovoice* (Wang, 2006). Criado na década de 90 pelas investigadoras Caroline Wang e Mary Ann Burris (Wang & Burris, 1997), a “voz” no *Photovoice* é compreendida como um acrónimo para *Voicing Our Individual and Collective Experience*. Este foi usado durante as discussões orientadas para estimular os participantes a “refletirem sobre suas próprias condições de vida, mas também no sentido de partilhar as suas experiências” (Palibroda et al., 2009: 6).

O Projeto Olhares em Foco

O trabalho de campo desta investigação foi desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013 com 56 jovens entre 12 e 20 anos de três contextos sociais diferenciados. O projeto foi estruturado para ser em formato de oficinas de intervenção social com relativa igualdade etária e de gênero dos participantes. Em cada contexto foram dinamizados 15 encontros de três horas para cada grupo, sendo a proposta de aprendizagem dividida em três módulos: o primeiro contendo dinâmicas lúdicas, diálogos sobre as imagens e vivências com os jovens. O segundo foi destinado a produção e debate sobre as imagens captadas pelos jovens e no terceiro uma exposição final das fotografias foi realizada nos três contextos onde foram convidados familiares, membros da comunidade, grupos juvenis, lideranças e atores políticos e sociais envolvidos.

O projeto de investigação-ação foi implementado em três localizadas distintas, com o intuito de ampliar o leque de análise social. Os contextos sociais escolhidos foram no Brasil a comunidade rural quilombola do *Pega*, no Vale do Jequitinhonha e o ambiente urbano da *Vila Santana do Cafezal*, no Aglomerado da Serra onde vivem cerca de 65 mil habitantes, na cidade de Belo Horizonte, ambas no Estado de Minas Gerais. Em Portugal a investigação foi realizada num bairro de realojamento social, essencialmente composto por descendentes de imigrantes africanos nos arredores da cidade de Lisboa chamado *Quinta do Mocho*. Os jovens produziram no total 5499 fotografias.

Figura 1. Paisagem da Vila Santana do Cafezal. Camilo, 12 anos (Vila Santana do Cafezal)



© Projeto Olhares em foco

Figura 2. Paisagem da comunidade do Pega. Márcia, 18 anos (Comunidade do Pega)



© Projeto Olhares em foco

A fotografia participativa enquanto ferramenta para intervenção social

Após a execução do projeto Olhares em Foco conseguimos perceber que um dos benefícios mais significativos da fotografia participativa foi a capacidade da abordagem da proposta para fornecer uma visão clara e estimulante dos participantes e da multiplicidade de possibilidades de análise como observam suas relações, contextos e se expressam visualmente. Esse fato permitiu que os envolvidos expusessem suas preocupações, anseios e angústias através dos seus olhares. As fotografias aos poucos forneciam uma visão geral do que era importante para cada participante nesta particular etapa da vida.

A fotografia dá a oportunidade de a gente denunciar as coisas que acontecem na comunidade, gerando talvez a mobilização do governo e a conscientização das pessoas que formam a comunidade para melhorar a qualidade de vida de todos. (Keila, Comunidade do Pega, 16 anos)

Através da fotografia posso mostrar a minha realidade e as coisas que precisam mudar. Vejo que a minha comunidade tem muitas coisas boas que não via no dia-a-dia e só consegui ver através da máquina fotográfica. (Tânia, Vila Santana do Cafezal, 13 anos)

As imagens e os diálogos obtidos nos encontros com os jovens demonstram a valiosa contribuição que os grupos de pares, a família e o meio social possuem para os participantes. Esse argumento corrobora o que vem sendo defendido há mais de vinte anos pelo *Center for Documentary Studies* da Universidade de Duke, na Carolina do Norte sobre a *Literacy Through Photography*, onde desde de 1990 investigadores como Ewald (2001) vem solidificando uma filosofia de aprendizagem e metodológica que incentiva crianças e jovens a explorarem os seus mundos fotografando as suas próprias vidas. A proposta de Mídia-Educação possibilitou o desenvolvimento de uma consciência crítica com base em um processo de aprendizagem transformadora solidificado a partir da diversidade e das vivências práticas de cada jovem participante.

As fotografias abrem muitas possibilidades de diálogo e questionamento de questões como representações sociais de meninos e meninas, questão de gênero e estereótipos, – temas caros a Mídia-Educação (Wilson et al., 2013). Nos exemplos de fotos retiradas por meninas, foi possível verificar que raparigas preferiam destacar os gestos e posturas corporais que consideravam características essenciais de feminilidade, posando com as mãos nos quadris, inclinando o corpo, com os lábios franzidos, beijando ou até estirando a língua em sinal de deboche. Por vezes, mais frequentemente nos grupos de jovens da Vila Santana do Cafezal e da Quinta do Mocho, as adolescentes faziam fotos sexualizadas delas próprias e das suas amigas, de costas e olhando para a câmara, com dedo na boca e com corpo inclinado para frente e as mãos nos joelhos. Como no Brasil era verão e as jovens usavam roupas curtas e sexualizadas, decidimos fazer uma sessão sobre cuidados associados a veiculação destes tipos de fotografias posadas nos seus perfis das redes sociais, em que exibiam o corpo das raparigas de forma sexualizada. Muitas não reconheceram riscos associados à sensualidade com que posavam nas fotografias,



Figura 3. Fotos de poses e gestos na Quinta do Mocho. Gustavo, 12 anos (Quinta do Mocho)

© Projeto Olhares em foco

Figura 4. Fotos de poses e gestos na Quinta do Mocho. Gustavo, 12 anos (Quinta do Mocho)



© Projeto Olhares em foco

e a intenção era aproximarem-se do universo feminino adulto e da estetização da mulher pelos media enquanto objeto simbólico e icônico de sexualidade. Os rapazes, de início, não demonstraram interesse pelo projeto. Tinham uma postura que “fotografia era coisa de menina”, como relatou o jovem Jean, de 13 anos. Nas primeiras oficinas muitos faltavam e chegavam a dormir sentados nos encontros, demonstrando o seu desinteresse pela atividade. Eles eram habituados a participarem de atividades que exigiam habilidades físicas como o futebol, o basquete e a capoeira e não dialógicas ou reflexivas. Mencionavam que nas suas casas eram as mulheres, mães e irmãs, as responsáveis em tirar as fotografias de ocasiões festivas como aniversários, natais, encontros familiares, entre outros. Era conferida também à figura feminina a responsabilidade de organizar e catalogar os álbuns de família, assumindo o que Leite (2000) chamou de “guardiãs” das memórias familiares.

Uma outra variável importante nas relações entre os pares visível nas representações visuais dos jovens foi as fotografias de demonstrações de afeto nas relações de amizade. Os jovens da Quinta do Mocho e da Vila Santana do Cafezal foram os que mais representavam afeto físico como abraços, beijos, rostos colados. Nas duas comunidades urbanas, as imagens produzidas pelas raparigas foram o dobro das feitas pelos rapazes, demonstrando o quanto os afetos físicos são importantes para os laços de amizade e um traço determinante entre o sexo feminino. Em grande parte das fotografias que retratavam carinho, os rapazes estavam lado a lado

e em alguns casos demonstravam afetos aparentemente violentos como abraços fortes e “gravatas” no pescoço, como forma de representação da força masculina.

Figura 5. Fotos do grupo de amigas. Ingrid, 12 anos (Quinta do Mocho)



© Projeto Olhares em foco

Figura 6. Fotos dos amigos no bairro. Dorival, 11 anos (Vila Santana do Cafezal)



© Projeto Olhares em foco

Enquanto as raparigas fotografaram mais atos carinhosos com os pares do género feminino, os rapazes captaram mais imagens de grupos mistos e com raparigas.

Uma das questões específicas que nortearam esta investigação foi apontar: *Que problemáticas, necessidades e recursos comunitários foram captados e quais as soluções apresentadas para uma possível mudança?*

Temas como preconceito racial e étnico, estigma por viverem em territórios periféricos, integração social, entre outros não estavam evidentes nas imagens, só sendo percebidos através dos debates coletivos com os grupos.

Para exemplificarmos como as ferramentas de composição analítica compostas pelas narrativas visuais e entrevistas com imagens – ‘photoelicitation’ foram utilizadas, tomamos como modelo uma fotografia feita por um jovem da comunidade rural. O participante retratou um membro da comunidade com uma quantidade grande de lixo ao lado. A foto foi tirada para o personagem ser o centro da imagem, mas o entorno visualizado foi alvo do debate. Neste momento foi feita uma reflexão sobre se o problema seria a falta de uma coleta regular do lixo por parte da prefeitura local, ou uma educação ambiental dos membros da comunidade acerca de onde depositar o lixo de cada casa. O problema apontado foi o lixo, a necessidade era uma coleta regular e a organização de dias da semana para colocar o lixo na rua ou queimá-lo. Esta foi uma pauta apresentada à organização acolhedora que atuava no desenvolvimento local para ser trabalhada futuramente, com prazos mais alargados de intervenção e como forma de envolver os jovens no processo de mudança. A Tabela 1 demonstra todos os temas abordados nas oficinas a partir da perspectiva dos jovens.

Tabela 1. Recursos e problemáticas apontados pelos jovens nos diálogos sobre as imagens produzidas

Comunidade do Pega	
Recursos e pontos positivos	Problemáticas e necessidades
• Os moradores da comunidade quilombola; • Horta comunitária; • Contato com a natureza; • O espírito comunitário e o apoio de outras comunidades vizinhas; • O reconhecimento de uma identidade regional como moradores do Vale do Jequitinhonha; • O Rio Araçuaí e a central de tratamento de água; • A tradição cultural de ser uma comunidade quilombola, as raízes, comidas, valores e os anciãos; • Os subsídios assistenciais do governo; • As escolas agrícolas onde os jovens aprendiam a cultivar alimentos resistentes ao clima semiárido.	• Lixo e a falta de uma coleta regular do poder público; • O período de estiagem e a falta de auxílios agrícolas; • Prostituição infantil nas estradas nacionais e bombas de combustíveis próximas à comunidade; • O consumo precoce de bebidas alcoólicas; • A precariedade do transporte escolar; • Péssimas condições das estradas de acesso à comunidade; • A falta de espaços e atividades direcionadas aos jovens; • A deprimente qualidade da escola e a distância a ser percorrida; • Falta de perspectivas de futuro fora das condições sociais; • Isolamento e falta de comunicação; • Sistema patriarcal e machista estabelecido.

Tabela 1. Continuar

Vila Santana do Cafezal	
Recursos e pontos positivos	Problemáticas e necessidades
• Os moradores da comunidade e das outras sete vilas do Aglomerado da Serra; • A dinâmica do comércio local formal e informal; • Os serviços ofertados na comunidade como escola, centro de saúde e diversos projetos sociais; • A localização geográfica e as vistas da cidade; • A Rádio Favela e a identidade local; • Os eventos e festas comunitárias; • Os diversos espaços polidesportivos; • A oferta de bens e serviços que possibilita não serem obrigados a sair da comunidade; • Transporte entre as vilas do Aglomerado da Serra.	• Unidades de saúde fechadas e sem médicos; • Falta de saneamento • A quantidade de organizações e associações que disputam os jovens; • Falta de participação dos jovens nos movimentos sociais organizados; • Tráfico de drogas; • Segurança pública e violência; • Falta de oportunidades e futuro; • Preconceito e estigma de serem “favelados” • O poder de vigilância e a força exercida pela polícia; • A corrupção da polícia para a manutenção do tráfico de drogas; • Violência doméstica e de gênero; • Famílias monoparentais e reestruturadas; • Exploração infantil (pais levam crianças para pedir dinheiro nos semáforos); • Ausência do estado.
Bairro da Quinta do Mocho	
Recursos e pontos positivos	Problemáticas e necessidades
• Os moradores do bairro; • A identidade local e o orgulho de serem da Quinta do Mocho que pode ser visto nos graffitis e tatuagens com o nome do bairro; • A horta comunitária; • Os serviços ofertados pela Câmara de Loures no bairro; • O supermercado; • Escola fora do bairro, que obriga os jovens a e conviverem com outras pessoas de fora; • O Projeto Esperança e as atividades promovidas; • O comércio local; • A tranquilidade e o convívio na rua; • O grupo de amigos e os familiares no bairro; • As festas promovidas pelo Projeto Esperança; • Uma creche na comunidade.	• O pessimismo das pessoas; • A segurança e a violência; • O poder de vigilância e a força exercida pela; • A violência utilizada pela polícia com os jovens; • Os contextos violentos gerados por alguns grupos juvenis; • O alto índice de jovens em situação de desocupação; • O tráfico de drogas; • Falta de integração dos jovens no bairro na escola e o preconceito que sofrem por serem residentes de um bairro social; • Falta de atividades direcionadas aos jovens; • A mobilidade associada a escassez de transporte; • Coleta seletiva do lixo; • Isolamento; • A falta de espaços comuns destinados às festas e encontros comunitários; • A falta de integração e conhecimento das pessoas de fora da comunidade.

Observamos que a participação dos envolvidos no processo de consciência crítica e a existência de alguém que ouvisse as suas preocupações tiveram um sentido valioso para os jovens, em que o ato de registo fotográfico lhes concedeu reconhecimento suficiente para falarem dos mais diversos temas que os perturbavam (Pink, 2006). Com a reflexão destes temas, alguns jovens afirmaram que refletiram sobre a possibilidade de dar mais importância aos problemas das suas comunidades. No momento em que conheciam melhor os problemas e os recursos comunitários, passavam a conhecê-las melhor e abandonavam o olhar

negligenciado sobre as necessidades locais, se disponibilizando para apoiarem em processos interventivos futuros associados à mudança (Prins, 2010).

Conclusão

A partir do estudo do projeto Olhares em Foco, consideramos a fotografia participativa (Wang & Burris, 1997) como uma ferramenta essencial para atividades de aprendizagem lúdica e dialógica, no âmbito da Mídia-Educação.

Assim como Street (2001), argumenta, a literacia, aliada ao método visual Photovoice incorpora práticas sociais que possibilita crianças e jovens construírem significados a partir da Mídia-Educação e de uma interpretação de conteúdos associada ao repertório de vida e às experiências pessoais. A imagem fotográfica levanta questões a partir de um modelo participativo que posiciona os envolvidos, independente dos contextos sociais, sobre representações visuais de estereótipos intrínsecos socialmente e reforçados de forma mediática pelas empresas de mídia e propaganda.

Referências

- Cammarota, J. & Fine, M. (Eds.) (2007). *Revolutionizing education: Youth participatory action research*. New York: Routledge.
- Clover, D. E. (2006). Out of the Dark Room Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education. *Journal of transformative education*, 4(3), 275-290.
- Ewald, W. (2001). *I Wanna Take Me a Picture: Teaching Photography and Writing to Children*. Boston: Beacon Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*: Paz e Terra.
- Leite, M. M. (2000). *Retrato de Família* 2ªed. São Paulo, Editora da USP.
- Marshall, A. & Shepard, B. (2006). Youth on the margins: Qualitative research with adolescent groups. In B. Leadbeater, E. B. B, C. Benoit, M. Jansson, A. Marshall & T. Riecken (Eds.), *Ethical issues in community-based research with children and youth* (pp. 140-156). Toronto: University of Toronto Press.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. & Havelock, J. (2009). *A practical guide to photovoice: Sharing pictures, telling stories and changing communities*. Winnipeg: Prairie Women's Health Network.
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? *Action Research*, 8(4), 426-443.
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. London and New York: Taylor & Francis
- Schensul, J. J., Berg, M. J., Schensul, D. & Sydlo, S. (2004). Core elements of participatory action research for educational empowerment and risk prevention with urban youth. *Practicing Anthropology*, 26(2), 5-9.
- Singhal, A., Harter, L., Chitnis, K. & Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method and praxis: analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 21(1), 212-227.
- Street, B. (2001). Contexts for literacy work: the 'new orders' and the 'new literacy studies' In J. Crowther, M. Hamilton & L. Tett (Eds.) *Powerful Literacies* (pp. 13-22). Leicester: Niace.
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147-161.

- Wang, C. C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A. C., Wallerstein, N., Wang, C. C. & Minkler, M. (2007). Engaging Young Adolescents in Social Action through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 241-261.
- Wilson, C., Grizzle, A. Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, Brasil: UNESCO, UFTM.

Educação para os media e comunicação intergeracional

Prática inclusiva para crianças e idosos¹

Simone Petrella

Novas necessidades, novos desafios, novas respostas

Num contexto de crise económica que reproduz novas necessidades educativas e relacionais, e numa sociedade caracterizada por rápidas renovações tecnológicas e mudanças comunicativas (Cardoso, 2009), a Educação para os Media enfrenta inéditos desafios e a necessidade de novas práticas educativas mais colaborativas e inclusivas. As consequências de fenómenos como a crise económico-financeira e um envelhecimento populacional sem precedentes que afetam Portugal (INE, 2012; EAPN, 2013), alimentam o ‘quarto mundo’, caracterizado pela exclusão digital e social que afeta, maioritariamente e de várias formas, as gerações mais vulneráveis, crianças e idosos (Castells, 2008; CE, 2011). Tudo isto numa sociedade onde novas competências, não só técnicas mas culturais e sociais, são cada vez mais necessárias para se ser ‘incluído’ (Castells, 2003), para se poder exercer autónoma e criticamente a própria cidadania. Neste cenário, uma Educação para os Media baseada em competências críticas, culturais e relacionais, pode e deve representar um instrumento e meio de inclusão e *empowerment* de grupos desfavorecidos e em risco de exclusão (Gomes, 2003; Pérez Tornero, 2008). Partindo destas reflexões, empreendemos uma investigação-ação, atualmente em curso na cidade de Braga, no norte de Portugal, destinada a crianças e idosos do Centro Cultural e Social de Santo Adrião e que tem como objetivo a promoção da comunicação entre gerações distantes, e principalmente carenciadas, e da aquisição de competências mediáticas, analisando ao mesmo tempo a troca de conhecimentos gerada neste encontro e a direta influência no processo de literacia mediática e inclusão. Valendo-se da flexibilidade e abrangência dos recursos da Educação para os Media (EpM), a ação² consiste na criação e dinamização de espaços informais de jogo e partilha, utilizando os

media como recursos educativos e relacionais (Rivoltella, 2003) e valorizando as potencialidades e as bagagens culturais e intelectuais de todos os participantes.

Educação para os Media e Intergeracionalidade: preciosa aliança

O projeto, articulado com um dos nove *workpackages* que constituem o plano de trabalho do *European Media Literacy Education Study*³, o *WP5: European Research on Inclusion of Disadvantaged Groups in Media Education*, de responsabilidade de uma equipa do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, quer responder à escassez de programas nacionais que juntem EpM, inclusão e intergeracionalidade. Queremos assim impulsionar a difusão de boas práticas intergeracionais replicáveis em diferentes contextos, principalmente em contextos onde o analfabetismo, a falta de motivação, a doença ou o risco de exclusão social fecham as portas, aparentemente, aos media e à comunicação intergeracional. É este o caso do Centro Cultural e Social de Santo Adrião que acolhe a nossa ação, instituição de solidariedade social que trabalha com crianças em risco, jovens e idosos provenientes de diferentes contextos socioeconómicos do Distrito de Braga.

Aliado a EpM, um precioso recurso que sustenta a nossa ação é representado pela tradição dos Programas Intergeracionais (IP), criados para abordar problemas sociais relacionados com necessidades económicas, sociais e culturais e que trabalham competências sociais, *problem solving*, pensamento crítico e troca de conhecimentos entre gerações (Newman & Sanchez, 2007), partilhando assim alguns objetivos e ferramentas com a EpM. Perceção mais positiva do idoso, transmissão de tradições e cultura, diminuição do isolamento, desenvolvimento de competências técnicas e sociais, aumento da perceção de autoestima, atividades alternativas para lidar com os problemas (droga, violência e conduta antissocial), são alguns dos benefícios de programas baseados na aprendizagem e comunicação intergeracional reunidos por investigadores da área (Kaplan & Pinazo, 2007). A nossa investigação-ação envolve assim três grupos de utentes do CSSA: dois grupos de jovens e crianças (do ATL e do CATL-Apoio a Crianças em Risco) e um grupo de idosos (Centro de dia-Lar). Os pressupostos que diferenciam e sustentam o nosso trabalho são:

- A reciprocidade das trocas intergeracionais, num processo de aprendizagem colaborativo e bidirecional, baseado na negociação de saberes de hoje e de ontem (Dumazedier, 1992);
- A concepção da literacia mediática como um conjunto de competências sociais e culturais, parte de um projeto de formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos (Jenkins et al., 2010; Petrella, 2012).

Intergerações Mediáticas em ação

Chegando ao coração do projeto, irei apresentar brevemente algumas das atividades até agora realizadas, baseadas no desenvolvimento e fortalecimento de competências mediáticas que insistem nas dimensões da análise crítica e da expressão responsável, autónoma e colaborativa (Petrella et al., 2013).

• *A minha avó na imprensa*⁴

Para esta atividade os jovens participantes transformaram-se em jornalistas, com o objetivos de entrevistar alguns ‘especialistas’, os idosos, sobre questões como trabalho, família, valores e progresso tecnológico. Os entrevistados tiveram a oportunidade de partilhar histórias, ensinamentos e valores assimilados ao longo da vida, para uns jornalistas interessados e, por vezes, estupefactos pela riqueza histórico-cultural dos factos narrados. “Simone, a história da Dona Nair dava um livro!”, foi o comentário de uma das crianças. No final da entrevista os pequenos jornalistas tiveram de realizar um breve texto jornalístico que resumisse a conversa enriquecedora, acompanhado por uma foto do entrevistador e do entrevistado. Alguns objetivos da atividade foram: aproximar gerações, estimulando a curiosidade e a capacidade de escutar, e desenvolver competências de escrita jornalística, dos mais novos; promover a partilha de histórias e ensinamentos ‘esquecidos’ sobre o valor do trabalho e da família e sobre o papel dos media e da sua evolução nas próprias vidas, nos mais velhos.

• *Concurso fotográfico em Santo Adrião*⁵

Esta atividade consistiu na realização de um concurso fotográfico cujo mote foi ‘transferir para a fotografia aquilo que o Centro de Santo Adrião representa para ti’. O concurso foi um exercício de reflexão sobre o papel do CSSA na vida dos seus utentes, da sua expressão e verbalização através da linguagem fotográfica e do ‘poder’ da imagem.

Depois de um breve *excursus* sobre a evolução dos dispositivos fotográficos e de uma breve conversa sobre os usos de tais dispositivos pelos participantes, foram constituídos vários pares intergeracionais. A cada par foi entregue uma folha com perguntas sobre o Centro, cujo objetivo era estimular à reflexão e, de seguida, à partilha de ideias relativamente às fotografias à realizar (sujeitos, enquadramentos, fundos, etc.). Terminada esta fase todos os pares saíram para realizar as fotografias escolhidas. Máquinas fotográficas e telemóveis foram as ferramentas utilizadas. Uma vez realizadas as fotos os pares responderam a algumas perguntas sobre a experiência vivida: “foi giro ensinar os mais velhos e conhecer o seu dia a dia no Centro” foi um dos comentários das crianças envolvidas, enquanto que os comentários mais comuns entre os idosos foram: “Aprendi a tirar fotografias com o telemóvel, uma novidade!”, “aprendi com

os mais novos, assim como acontece com os meus netos” e “Passei melhor o tempo...”.

Seguiram-se a votação da melhor fotografia e uma exposição fotográfica pública, onde as duas gerações apresentaram as próprias produções, instantâneas de um quotidiano partilhado com novos e velhos amigos.

• *Storytelling...com publicidade*⁶

Objetivo principal foi conhecer como a publicidade molda os estereótipos e as representações sociais e através de que linguagem comunica conosco, estimulando a criatividade numa atividade que levou as duas gerações a colaborar na criação de narrativas únicas. Pequenos grupos intergeracionais foram desafiados a criar uma narração visual que falasse do próprio dia a dia dentro e fora do Centro, representando as atividades preferidas (relativamente aos idosos, também as atividades que desempenhavam antes da reforma). Os recursos utilizados foram alguns jornais e muitas revistas, onde os participantes deviam procurar e recortar imagens de anúncios publicitários que pudessem vir a integrar a própria narração. A procura foi árdua, e os participantes tiveram ocasião de refletir sobre as formas como a publicidade interpreta e reproduz as nossas necessidades e desejos e como representa a realidade social.

• *Natal em Santo Adrião*

A última atividade realizada em 2013 consistiu na realização de um filme de Natal. A ideia foi realizar um vídeo para desejar boas festas a utentes e funcionários do Centro e seus familiares, com o objetivo de refletir sobre o papel do CCSA na cidade de Braga, e no específico das valências envolvidas na ação, estimular um trabalho colaborativo entre gerações, e desenvolver competências de criação de conteúdos multimédia.

Depois de ter constituído pequenos grupos intergeracionais de trabalho, tentou-se dar vida a diferentes cenas do filme onde cada criança e cada idoso pudesse desejar, à sua maneira, boas festas. Foi deixada à criatividade e ao critério dos grupos a forma de o fazer, a escolha da frase, o tipo de filmagem, a *location*, as músicas de fundo, etc. Depois de uma breve edição dos vídeos realizados demos vida a um trailer e a um breve filme⁷, que foram projetados nas festas de Natal das valências do Centro.

• *Descobrindo o PC*

Para esta atividade convidamos quatro pares intergeracionais a partilhar os gostos pessoais e as preferências relativamente ao consumo mediático: rádio, televisão, procura de informação, leitura, computador, etc. Foi uma ocasião para conhecer melhor os participantes, os seus hábitos de consumo e, através destes, algumas

das competências mediáticas possuídas. Isto graças à segunda fase da atividade, onde as crianças desempenharam um papel importante no processo de inclusão digital dos utentes sénior, mostrando as potencialidades de um computador (no que diz respeito: à possibilidade de agregar vários media habilitando a um consumo mediático convergente, e à utilização de *softwares* de comunicação à distância). Interessados, e ao mesmo tempo divertidos, os idosos reconheceram a importância e o valor da atividade, que representou o ponto de chegada de um percurso gradual começado em maio de 2013.

Conclusão

A liberdade e informalidade que é possível respirar na sala durante as atividades, leva a resultados imprevisíveis, como a iniciativa de algumas crianças de ficarem além do horário estabelecido para explicar aos idosos o funcionamento e as potencialidades de plataformas como o Facebook e Google Earth, ou simplesmente para mostrar fotos da escola e das atividades de que mais gostam. Os idosos respondem ultrapassando os próprios limites, num ‘à vontade’ difícil de alcançar sem a ajuda intergeracional. “Isto tem piada, quem diria, eu à frente deste ecrã a tentar perceber como funciona, eu que tenho a quarta classe...”, diz a Dona Emília, perplexa e divertida pela interação direta e mediada (pelas crianças) com o computador, enquanto pesquisa o nome do sobrinho, futebolista, no Google.

Com o projeto que, *em suma*, acabámos de apresentar, pretendemos estimular trocas simbólicas e dinâmicas de aprendizagem colaborativa, promovendo os benefícios da comunicação intergeracional e a aquisição e o fortalecimento de competências mediáticas. Ambicionamos, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de práticas intergeracionais educativas e inclusivas centradas nos media, ainda ausentes no panorama nacional. Pelo seu carácter inovador e pelo seu contexto de atuação, esta investigação-ação, moldada nas necessidades e potencialidades dos participantes, não é isenta de erros, dificuldades e remodelações, numa aposta continua nos benefícios da relação intergeracional e na utilização dos media como valiosos recursos educativos e relacionais.

Notas

1. Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/88503/2012).
2. Um dos instrumentos utilizados é um blogue, uma janela aberta sobre atividades realizadas: <http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt/>
3. <http://www.emedus.org/>
4. <http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt/2013/11/a-minha-avo-na-imprensa.html>
5. <http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt/2013/08/concurso-fotografico-intergeracional.html>
6. <http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt/2013/11/visual-storytellingcom-publicidade.html>
7. O trailer: <http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt/2014/01/christmas-is-coming-movie.html>; o filme: http://www.youtube.com/watch?v=3wNAyO3bp_4

Referências

- Cardoso, G. (2009). *Da comunicação de massa à comunicação em rede*. Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2003). [1998]. *O fim do milénio*. Lisboa: FCK.
- Castells, M. (2008). [1996]. *La nascita della società in rete*. Milano: UBE.
- Comissão Europeia (2011). *Eurostat Education and Training Data*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- Dumazedier, J. (1992). Création et transmission des savoirs. *Gerontologie et société*, 61, 7-17.
- EAPN (2013). Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais. http://www.eapn.pt/documentos_visualizar.php?ID=322
- Gomes, M. C. (2003). Literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 41, 63-92.
- INE (2012). *Censos 2011. Resultados provisórios*. http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. (2010). [2005]. *Culture Participative e Competenze Digitali*. Milano: Guerini.
- Kaplan, M. & Pinazo, S. (2007). The benefits of intergenerational programmes. *Social studies collection*, 23, 64-91.
- Newman, S. & Sanchez, M. (2007). Intergenerational programmes: concept, history and models. In M. Sanchez et al. (eds.) (2007). *Intergenerational programmes towards a society for all ages*. http://www.intergenerational.clahs.vt.edu/papers/jarrott_weintraub_07_intergeneration_shared_sites.pdf
- Pérez Tornero, J. M. (2008). Media Literacy. New Conceptualisation, New Approach. In U. Carlsson, G. Jauinot-Delaunay & J.M. Pérez Tornero (Eds.). *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103-116). Nordicom: University of Gothenburg.
- Petrella, S. (2012). Repensar Competências e Habilidades para as Novas Gerações. Propostas para uma Nova Literacia Mediática. *Revista Comunicando*, 1(1): 205-222.
- Petrella, S., Pessoa, C., Silveira, P., Carvalho, A., Pinto, D. (2013). Entre a Escola e a Família: um Estudo em torno de Práticas de Educação para os Media em Portugal. *Revista Comunicando* 2, (2): 189-202.
- Rivoltella, P. C. (2003). Media e comunicazione intergenerazionale. *Dialoghi*: 28-37.

ESPAÑA

VII. Niños, jóvenes y medios de comunicación

You have *new connections*

Usos de las redes sociales en la infancia y juventud en España

Ana I. Bernal Triviño & Josep Lobera Serrano

Juventud y tecnología

Las sociedades europeas tienden a converger. Es posible observar una serie de tendencias similares en todas las sociedades pertenecientes a la UE (Bendit, 2004). También sus juventudes convergen, sometidas a tendencias de mayor flexibilidad laboral, erosión de los sistemas de bienestar social y auge de las nuevas tecnologías. Sin embargo, entre la juventud española permanecen algunos condicionantes, como la mayor tasa de desempleo juvenil en Europa (57,7%) (Eurostat, 2014) y una emancipación tardía. La crisis económica, los elevados niveles de paro y la precariedad laboral han afectado sensiblemente a la juventud española en los últimos años.

El impacto de las tecnologías de la información y comunicación en los hábitos de los jóvenes españoles ha sido notable. La televisión y el teléfono móvil tienen una alta penetración en los hogares españoles. También destaca una preferencia por dispositivos portátiles, como el teléfono móvil frente al fijo o el ordenador portátil frente al de mesa (Gráfico 1). Estos dispositivos se integran en función de la edad. Entre la población de menor, el ordenador es la primera tecnología en acceso. A partir de los diez años, se incorpora el uso de Internet y, en la adolescencia, el teléfono móvil (Gráfico 2), que se convierte en uno de los dispositivos más valorados. El 53,7% entre los 16 y 24 años lo considera como “muy necesario” (Aranda et al., 2009). Entre los jóvenes crece casi un 300% el uso del teléfono móvil como canal de acceso a Internet en 2012 y se consolidan las tendencias de uso de mensajería instantánea (56%) (Fundación Telefónica, 2013).

El ámbito doméstico es el principal lugar de acceso a Internet, sobre todo entre la población infantil. En la adolescencia, aumenta el acceso desde el

centro de estudios (Gráfico 3). Internet representa para los jóvenes españoles una fuente de información y de entretenimiento. Por un lado, permite gestionar sus contactos o enviar mensajes pero también usar las redes sociales, compartir contenidos y relacionarse con amigos (Gráfico 4). A pesar de las consecuencias negativas divulgadas sobre las nuevas tecnologías (aislamiento social, cultura dormitorio...), otras investigaciones cuestionan estos prejuicios, en la medida en que las TIC fomentan la autonomía, mejoran la resolución de problemas e intensifican de las relaciones sociales con amigos (Bringué & Sádaba, 2011). El 92% de los jóvenes afirma que nunca queda con desconocidos contactados por Internet (Sánchez & Poveda, 2010). Para Del Río et al., (2010) agresiones como el *ciberbullying* son fenómenos minoritarios. El entorno digital y las redes sociales pueden facilitar nuevas oportunidades para el aprendizaje, la participación, la creatividad y la comunicación (Livingstone & Haddon, 2009).

TIC y jóvenes españoles

Grafico 1. Equipamiento TIC por vivienda



Televisión	Móvil	Fijo	Radio
99,4%	96,1%	78,0%	76,8%
Internet	Portátil	Ordenador	Tableta
69,8%	54,3%	45,1%	16,3%

Fuentes: INE, 2013.

Grafico 2. TIC según edad

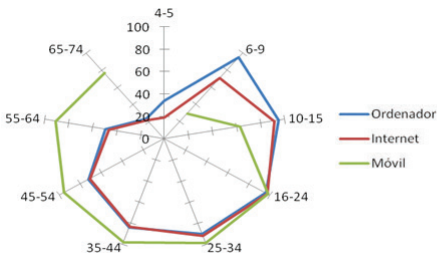
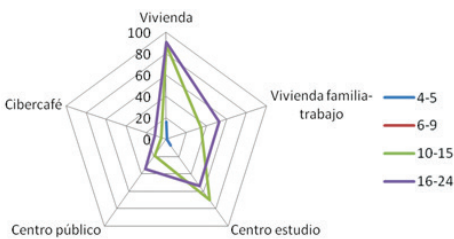


Grafico 3. Lugar de acceso a Internet



Fuentes: 4-5 años (AIMC, 2009), 6-9 años (Bringué y Sádaba, 2009), 10-74 años (INE, 2013).

Gráfico 4. Principales usos de Internet (por edad)

	 Correo electrónico	 Redes sociales	 Buscar información	 Descargas
12-18	95,5 %	55,4 %	69,7 %	65,4 %
16-24	91,2 %	94,5 %	55,1 %	55,9 %
15-19	66,9 %	73,3 %	60,5 %	61,4 %

	 Relacionarse	 Pasar el rato	 Compartir fotos	 Leer noticias
12-18	50,8 %	75,7 %	35,7 %	
16-24	36,6 %			66,6 %
15-19	55,5 %	43,3 %	18,6 %	

Fuentes: 15 a 19 años (INJUVE, 2013), 12 a 18 (Aranda et al., 2009), 16 a 24 años (INE, 2013).

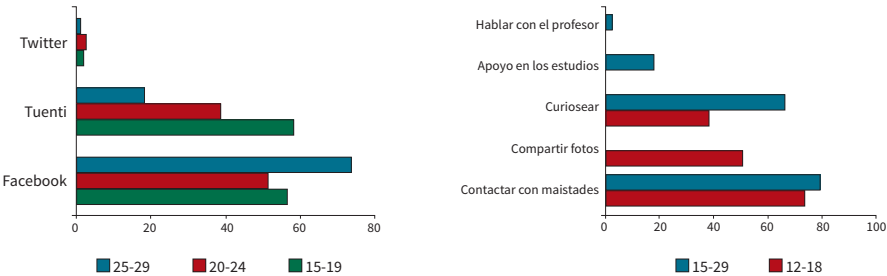
Impacto de las redes sociales: prácticas y usos

Las redes sociales representan uno de los principales usos de Internet entre los jóvenes (Gráfico 4). El 57,9% de los internautas entre 15 y 19 años accede a ellas varias veces al día, con una media de dedicación de 1,28 horas (INJUVE, 2012).

Tuenti, Facebook y Twitter son las redes sociales principales (Gráfico 5), aunque con diferencias por edad. Entre los adolescentes, Tuenti es la red española con más seguidores. Además, tiene una mayor presencia de marcas comerciales: el 41% de sus usuarios ha tenido contacto con alguna empresa ajustada a su perfil de consumo como Coca-Cola, Nike, o McDonalds (TheCocktailAnalysis, 2013). No obstante, en los últimos años ha disminuido su acceso (AIMC, 2013a). En todas las redes sociales aumenta la presencia de promociones comerciales junto a las informaciones y el entretenimiento, prácticamente sin diferenciación (Lazo et al., 2013). Este motivo justifica más la necesidad de una alfabetización mediática como garantía de los derechos fundamentales, y para el desarrollo de una conciencia crítica en la transmisión de conocimientos cruciales sobre la función de los medios (Wilson et al., 2013).

Redes sociales y jóvenes

Grafico 5. Preferencias de redes sociales (por edad) **Grafico 6.** Usos de redes sociales (por edad)



Fuentes: 15 a 29 años (INJUVE, 2013), 12 a 18 años (Aranda et al., 2009).

Los jóvenes usan las redes, principalmente, para mantener el contacto con sus amistades, compartir fotos o vídeos y curiosear (Aranda et al., 2009) (Gráfico 6). La edad y el nivel educativo son variables que marcan, en mayor medida, diferencias en el uso cuantitativo de redes (Espinar & González, 2009), aunque también se aprecian diferencias por sexo: para las chicas poseen un mayor uso relacional, mientras que para los chicos es más individual (Colás et al., 2013). Las redes sociales tienen una vertiente privado-pública: permiten compartir contenidos de forma privada con sus amistades y, a la vez, establecen nuevas relaciones en la red (Frutos & Vázquez, 2012).

Medios, jóvenes y política

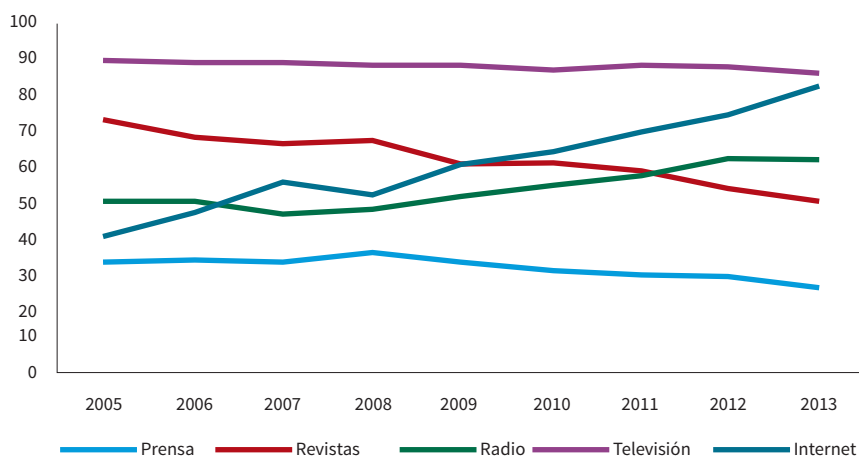
Internet y la digitalización de contenidos favorecen una convergencia mediática que ha originado nuevos comportamientos en el uso de los medios de comunicación. La penetración de Internet ha alcanzado las cotas de la televisión entre los más jóvenes (Gráfico 7). Sin embargo, no hay una exclusión, sino una fusión a través del impulso de la televisión social. Cerca de cuatro millones de españoles comentan programas de televisión en redes sociales (Tuitele, 2013), especialmente las series juveniles (Deltell et al., 2013). Aquí las redes suponen un espacio inmediato donde compartir reflexiones de la programación entre amigos y desconocidos. La prensa y la radio han recibido un fuerte empuje con el móvil y las tabletas (Gráfico 8), debido a su comodidad, rapidez e interactividad. Las tabletas se destinan a aplicaciones de entretenimiento, redes sociales e información, mientras que en el móvil predominan las destinadas a redes sociales y comunicación interpersonal (Gráfico 9).

A partir de 2008, con el inicio de la crisis económica, se produce un descenso de los medios de pago (prensa y revistas) y un alza de medios de información u

ocio gratuitos a través de Internet y la radio. Conforme la crisis agudiza, también aumenta la atención de los jóvenes por la política (Gráfico 10). La televisión es el medio preferido para informarse, seguido de Internet, periódico y radio (Gráfico 11). Internet se consolida como una fuente “fundamental” de información política para más del 80% de los jóvenes (Gráfico 12) porque, aunque la televisión es considerada como un medio “evasivo” donde escuchan noticias de forma casual; Internet le permite profundizar (Bernal, 2009, p. 119). En consecuencia, las redes sociales son un elemento familiar y cercano para los jóvenes y son consideradas como el canal adecuado para mantenerse al tanto de temas políticos (Gráfico 13). Además, contribuyen a una revitalización de la participación política informal ligada a una expresión de malestar, favoreciendo la creación de una identidad grupal (Rubio, 2012). La aplicación de las redes sociales a la participación política (formal o informal) presenta una doble naturaleza: son herramientas inclusivas y exclusivas, permiten integrar el discurso de jóvenes anónimos, pero las brechas tecnológicas o socioeconómicas limitan la extensión de una “e-democracia” (Hernández et al., 2013).

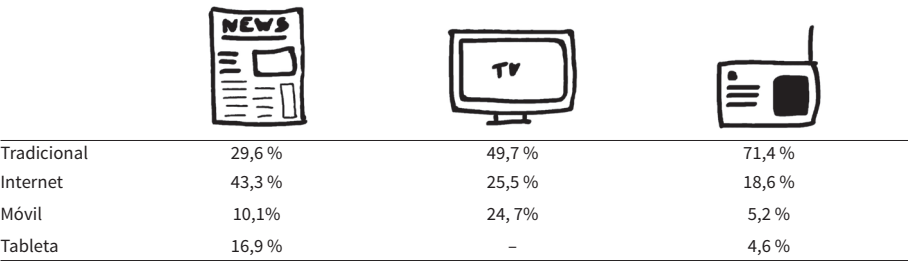
Medios, jóvenes, y TIC

Gráfico 7. Penetración de medios. 16-24 años



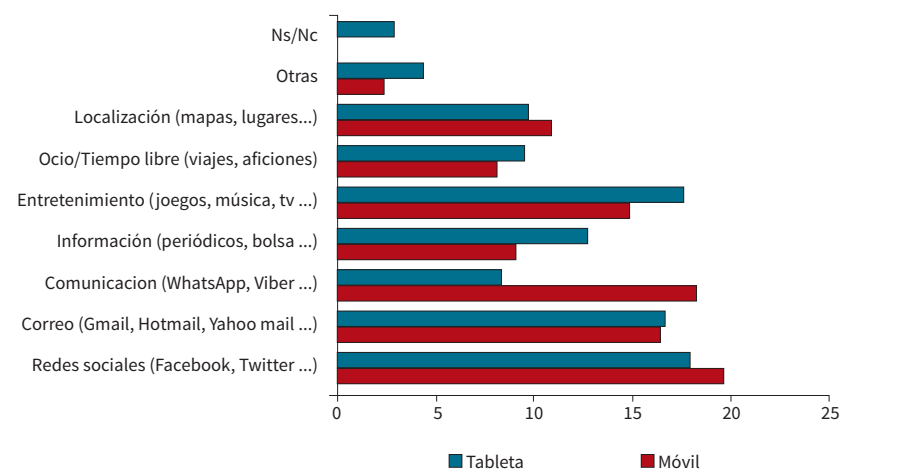
Fuente: AIMC (2013b).

Grafico 8. Acceso a los medios por dispositivos. 15-19 años



Fuente: AIMC (2013c).

Grafico 9. Tipos de aplicaciones descargadas en el móvil. 15-19 años



Fuente: AIMC (2013c).

Jóvenes, política y TIC

Grafico 10. Evolución de interés por la política

	2004	2005	2010	2011	2012
Interés (15-29 años)	23,2 %	25,9 %	26,4 %	31,4 %	40,7 %

Fuente: AIMC (2013c).

Grafico 11. Interés por la información política según edad

	15-19 años	20-24 años	25-29 años
Prensa	12,2 %	16,1 %	18,5 %
Televisión	24,0 %	31,3 %	35,4 %
Radio	9,5 %	10,9 %	16,7 %
Internet	17,9 %	25,9 %	28,8 %

Grafico 12. Para estar informado de la actualidad, Internet es....

	15-19 años	20-24 años	25-29 años
Fuente fundamental	39,1 %	42,4 %	38,9 %
Fuente importante	43,3 %	42,2 %	45,6 %
Total	82,9 %	84,6 %	84,5 %

Grafico 13. Política y redes sociales

	15-19 años
Las redes sociales pueden hacer que me interese por asuntos políticos	37,8 %
La información obtenida en las redes sociales no es de fiar	39,1 %
Las redes sociales son una forma moderna de mantenerse al tanto de la política	46,3 %

Fuente: INJUVE (2013).

El uso de las redes sociales en educación

Las redes sociales tienen una doble vertiente: por un lado facilitan la comunicación y el acceso a la información y, por el otro, presentan – como cualquier tecnología– riesgos en su uso, en su caso relacionados con la privacidad y el acoso. Esta doble dimensión se traslada, igualmente, a su uso educativo. Encontramos actividades dirigidas a la prevención de sus riesgos y otras a desarrollar el potencial tecnopedagógico de las redes sociales. En España, ambos tipos de iniciativas han sido escasas y poco conectadas entre sí. Cuando se han realizado, la mayor parte de ellas se ha orientado hacia la prevención de conductas disfuncionales en Internet, generalmente promovidas desde fuera del ámbito educativo¹.

A pesar de las pocas propuestas impulsadas desde las administraciones educativas para promoverlas redes sociales como elemento facilitador del aprendizaje, curso a curso son cada vez más las escuelas, institutos y universidades que usan las redes sociales como herramienta educativa. La mayor parte de esas experiencias se han llevado a cabo a través de la red Ning (Infante & Aguaded, 2012, p. 171). Existen otras experiencias en las que convergen educación y redes sociales, algunas de ellas recogidas en la Red de Buenas Prácticas 2.0, Internet en el aula o Educ@conTic. A ellas se han sumado, recientemente, EduFacebook y EduTwitter, donde se registran los centros educativos que usan estas dos redes

sociales para la enseñanza, fomentando las posibilidades educativas del *micro-blogging*, entre otras de sus funciones. Asimismo, las redes sociales favorecen la implantación y el desarrollo de otras metodologías docentes, como la “clase invertida” (*Flipped Classroom*). Por otro lado, algunas empresas, en colaboración con algunas instituciones, están facilitando de forma gratuita portales con material didáctico interactivo a la comunidad educativa, como el portal Escuela 2.0.

La inversión en tecnología en los centros educativos españoles ha sido elevada en las últimas dos décadas. Numerosos programas públicos se han destinado a dotar de infraestructura tecnológica y de conectividad a los centros el último, a nivel estatal, el Programa Escuela 2.0. En la actualidad hay un ordenador por cada 2,8 alumnos en Educación Primaria y Secundaria y el 95% de los centros educativos poseen conexión de banda ancha a Internet. Cada año surgen nuevos proyectos para fortalecer y diversificar la infraestructura tecnológica en las escuelas. En la actualidad, por ejemplo, la “mochila digital” se encuentra en fase piloto con 3.000 alumnos en 45 colegios de Castilla-La Mancha y se espera que en el año 2014 la experiencia se extienda a todo el territorio nacional (Fundación Telefónica, 2014).

Sin embargo, el esfuerzo en adquisición de tecnología en los centros escolares no se ha visto acompañado, en la misma proporción, de esfuerzos efectivos de capacitación docente en el uso educativo de las tecnologías y de las redes sociales. Dos de cada tres docentes no se sienten formados en el uso de las TIC como herramienta didáctica y, aún en menor medida, en el uso de las redes sociales. Es extensible para el conjunto de España la apreciación de Area-Moreira (2010, p. 95) para el caso de Canarias: “Existe una notoria presencia de la tecnología, pero ésta por sí misma no genera procesos sustantivos de cambio metodológico en las prácticas de enseñanza y aprendizaje”. Esta falta de capacitación está en el origen de que más de la mitad de los profesores tanto de Educación Primaria como Secundaria no ha dado el paso a incorporar las TIC en su práctica educativa². No existe todavía un esfuerzo coordinado desde las administraciones educativas en esta dirección. Algunos docentes se autoforman en conocimiento tecnológico y tecnopedagógico y acuden a recursos on-line de diversa índole, algunos en el extranjero.

A pesar de que España presenta una de las mayores prevalencias de CDI (Conducta Disfuncional en Internet) de Europa (Tsitsika et al., 2013), la alfabetización mediática y, especialmente, la alfabetización mediática digital nunca ha sido un elemento central en el currículo escolar. La LOGSE³ creó dos asignaturas optativas – Procesos de Comunicación y Comunicación Audiovisual – que aparecieron y desaparecieron de los planes de estudios. No fue hasta el año 2006, con la LOE⁴ cuando “Tratamiento de la información y competencia digital” toma parte del currículo prescriptivo como una competencia básica en España. Aquí se consideraba como objetivo de la educación primaria “iniciarse en la utilización,

para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”⁵. La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)⁶ va a establecer unos itinerarios de formación docente en nuevas tecnologías. El Ministerio elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.

Actualmente, son mayoría, todavía, los docentes que no se atreven a introducir las redes sociales o que no visualizan su potencial tecnopedagógico en el contenido que enseñan, diluyéndose así buena parte del potencial de la infraestructura tecnológica y de conectividad presente ya en los centros. Conviene, pues, profundizar en estrategias que incorporen los principios planteados por Jonassen et al. (2003) para facilitar el aprendizaje significativo desde el uso de las TIC. Una adaptación de sus principios al uso de las redes sociales en educación implica que las estrategias educativas contemplen: 1) que el aprendizaje sea intencional, que el alumno conozca la meta del uso de las redes sociales respecto a lo que está aprendiendo; 2) que el aprendizaje sea constructivo, que el alumno no se limite a usar las redes sociales sino que las experiencias que se derivan de su uso se vinculen con conocimientos que ya posee; 3) que las tareas sean auténticas, cercanas a la realidad de los alumnos; 4) la potencialidad de las redes sociales para que el aprendizaje sea cooperativo; 5) que el alumno sea un sujeto activo, que se implique en su aprendizaje.

Es preciso reflexionar sobre el uso de las redes sociales en el aula desde la perspectiva del Pedagogical Content Knowledge (PCK) introducida por Shulman (1986) y su adaptación tecnológica realizada por Mishra & Koehler (2006, 2008).⁷ Analizadas desde este marco, cualquier innovación educativa basada en el uso de las redes sociales debería integrar y dialogar tanto con el contenido que se enseña como con la didáctica y pedagogía del contenido que se enseña. El docente no solo necesita saber usar las redes sociales, sino saber cómo aplicarlas para favorecer un aprendizaje concreto. Adaptando los principios de Koehler & Mishra (2008) al uso educativo de las redes sociales, identificamos que el docente necesita: 1) conocimiento tecnológico, competencias en el uso de las redes sociales; 2) conocimiento tecnológico del contenido, saber aplicar las redes sociales al contenido que se imparte; 3) conocimiento tecnopedagógico, saber utilizar las redes sociales para facilitar el aprendizaje de los alumnos; 4) conocimiento tecnopedagógico del contenido, que supone la integración de los tres anteriores: saber usar adecuadamente las redes sociales para facilitar el aprendizaje de una materia o un contenido concreto. El debate sobre las estrategias adecuadas para introducir las redes sociales en las aulas debe ir a la par de esfuerzos concretos para fomentar la formación tecnopedagógica de los docentes. Esta es, quizás, la prioridad para formar al alumnado sobre cómo afrontar los riesgos implícitos

en el uso de las nuevas formas de comunicación e intercambio de información y, al mismo tiempo, aprovechar las numerosas oportunidades que ofrecen las redes sociales para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones

Las redes sociales se están integrando, año tras año, en la vida familiar, social y educativa de los jóvenes. Los jóvenes españoles no perciben las redes sociales como promotoras de aislamiento social, sino que motivan la relación entre sus iguales y el intercambio de información. Las potencialidades de las redes sociales han empezado a ser aprovechadas recientemente por los medios, la publicidad y la educación, y su desarrollo será todavía mayor en el futuro. Entre los jóvenes españoles ha aumentado el interés por la política y su información durante la crisis económica, donde Internet y las redes sociales han facilitado la aparición de nuevos espacios de participación política. En el ámbito educativo, las iniciativas impulsadas desde las administraciones públicas para afrontar los nuevos retos y oportunidades que plantean las redes sociales han sido escasas y poco conectadas entre sí. La mayor parte de ellas se ha orientado hacia la prevención de conductas disfuncionales en internet. A pesar de que la inversión en tecnología en los centros educativos españoles ha sido elevada en las últimas dos décadas, no se han realizado esfuerzos efectivos en la capacitación tecnopedagógica del cuerpo docente: dos de cada tres profesores no se sienten formados en el uso de las TIC como herramienta y en menor medida en el uso de las redes sociales. Esto está en el origen de la ausencia de un cambio metodológico generalizado que aproveche las potencialidades de las redes sociales –y de las TIC en general– para un aprendizaje significativo, cooperativo y conectado con la realidad. A pesar de la falta de impulso desde las administraciones educativas, curso a curso son cada vez más numerosas las escuelas, institutos y universidades que usan las redes sociales como herramienta educativa.

Notas

1. Como la Agencia Antidrogas, Unidades de Prevención de Conductas Adictivas (UPCA), Planes Municipales de Drogas (PMD), el Defensor del Pueblo, el Defensor del Menor y diversas ONG.
2. Los datos sobre el uso de las TIC en la práctica educativa provienen del informe Fundación Telefónica (2009).
3. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de octubre de 1990).
4. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, 4 de mayo 2006).
5. Por otra parte, explicita que “la competencia digital, comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente”.
6. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10 de diciembre de 2013).
7. Shulman (1986) introdujo el concepto del Pedagogical Content Knowledge (PCK), como una

categoría específica que se refiere a la habilidad del profesor para transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento pedagógico adaptado a la diversidad del alumnado. Punya Mishra, junto con Matthew Koehler (2006, 2008), han añadido la categoría “tecnología” al conjunto.

Referencias

- AIMC (2009). *Estudio General de Medios (EGM): Niños en Internet*. Madrid.
- AIMC (2013a). *Audiencia Internet*. Madrid.
- AIMC (2013b). *Estudio General de Medios (EGM)*. Madrid.
- AIMC (2013c). *Navegantes en la red*. EGM. Madrid.
- Aranda et al. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España (UOC) 2009-2010*. Barcelona: UOC.
- Area-Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 252, 77-97.
- Bendit, R. (2004). La modernización de la juventud y modelos de políticas de juventud en Europa, In R. Bendit et al. (Eds) *Construcción de Políticas de Juventud: análisis y perspectivas*, (pp. 15-75). Programa Presidencial Colombia Joven – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – U. de Manizales -GTZ– UNICEF.
- Bernal, A. (2009). *Los nuevos medios de comunicación y los jóvenes. Aproximación a un modelo ideal de medio*. Madrid: Euroeditions.
- Bringué, X. & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Generaciones interactivas.
- Colás, P. et al. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23.
- Del Río, J. et al. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. Juventud y nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 115-129.
- Deltell, L. et al. (2013). Audiencias televisivas y líderes de opinión en Twitter. Caso de estudio: El Barco, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 347-364.
- Espinar, E. E. & González Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo*, 14, 87-106.
- Eurostat (2014). *Euro area unemployment rate at 12.1%*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08012014-BP/EN/3-08012014-BP-EN.PDF
- Frutos, B. & Vázquez, T. (2012). Adolescentes y jóvenes en el entorno digital: análisis de su discurso sobre usos, percepción de riesgo y mecanismos de protección. *Doxa*, 15, 57-59
- Fundación Telefónica (2009). *La Sociedad de la Información en España, 2009*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Telefónica (2013). *La Sociedad de la Información en España 2012*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Telefónica (2014). *La Sociedad de la Información en España 2013*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, E., et al. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas. Sentido educativo, mediático y político del 15, *Comunicar*, 40, 57-67.
- INE (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Madrid: INE.
- Infante, A. & Aguaded, J. (2013). “Las redes sociales como herramientas educativas”, In Y. S. Romero et al.: *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje*, pp.163-176. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- INJUVE (2013). *Informe de la Juventud 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- INJUVE (2012). *Jóvenes y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.) *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, (pp.3-29). New York, Routledge.
- Lazo, C. et al. (2013). *La ‘i-Generación’ y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti*, *Comunicar*, 40, 41-48.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (Eds.) (2009). *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol: The Policy Press.

- Mishra, P.& Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Rubio, M. (2012). Participación política de la juventud, redes sociales y democracia digital. *Telos*, 93, 106-115.
- Sánchez Burón, A. S. & Fernández Martín, M. P. (2010). *Informe generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Tsitsika, A.& Tzavela, E. & Mavromati, F.I. (Ed.) (2013). *Investigación sobre conductas adictivas a Internet entre los adolescentes europeos*. EU NET ADB Consortium.
- The Cocktail Analysis (2013). *5ª Oleada Observatorio Redes Sociales*. Madrid.
- Tuitele (2013). *Un año de televisión social en España*. Madrid: Tuitele.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, Brasil: UNESCO, UFTM.

El juego digital e internet como ecosistema lúdico

Jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes

*Jordi Sánchez-Navarro, Daniel Aranda Juárez
& Silvia Martínez Martínez*

Buena parte de las investigaciones y propuestas de educación mediática han puesto tradicionalmente el foco en la relación de los jóvenes con la televisión, dada la ubicuidad e influencia de este medio en la vida cotidiana. Creemos que conviene repensar este enfoque, dado que investigaciones recientes que han indagado no solo en los consumos activos de medios de comunicación de los ciudadanos más jóvenes, sino también en la jerarquía de medios que estos establecen en relación a sus diversos intereses, han permitido constatar que, aunque el tiempo que dedican a ver la televisión es muy superior al que dedican a Internet, los jóvenes consideran que ver la televisión es un hábito “del pasado” y que el ordenador es un dispositivo mucho más adecuado a sus necesidades de ocio y consumo audiovisual. En este sentido, los datos muestran que los jóvenes perciben el consumo televisivo como una actividad vinculada a los espacios comunes dentro del hogar y a una oferta, variedad y horarios determinados por intereses diferentes a los suyos. Por otra parte, perciben el consumo de medios y contenidos a través de Internet como una actividad “más libre”, es decir, menos regulada por los padres, y que se adapta mejor a sus necesidades sociales, culturales y psicológicas (Aranda, Roca & Sánchez-Navarro, 2013).

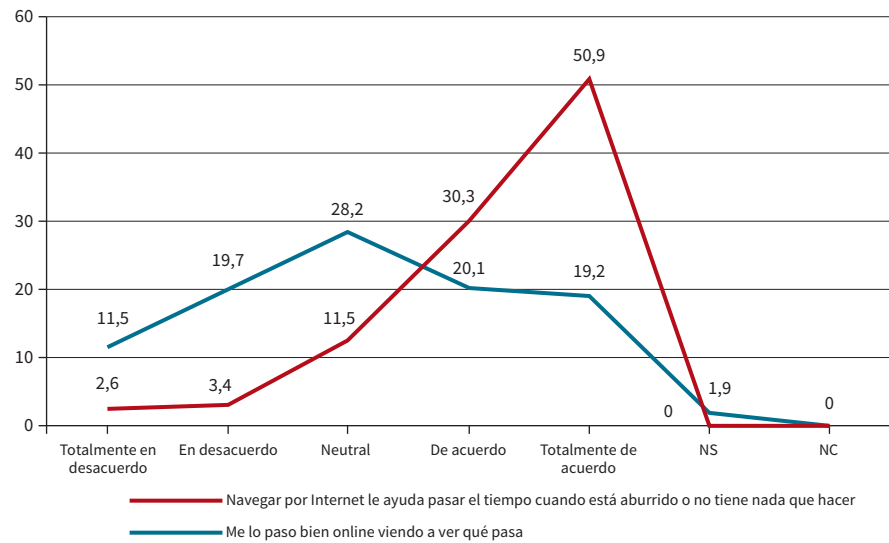
En estas circunstancias, preguntarse para qué se usa Internet resulta cada vez más irrelevante: los jóvenes usan Internet para todo, como se ha reflejado por parte de diversos autores en el caso de España (Aranda, Sánchez-Navarro & Taberner, 2009; Bernete, 2010; Rubio-Gil, 2009, 2010) y como hemos constatado de nuevo en el marco de un proyecto de investigación internacional, el World Internet Project (WIP),¹ algunos de cuyos datos y conclusiones expondremos y discutiremos en las páginas siguientes. Los resultados del WIP y otras investigaciones nos ofrecen pistas para profundizar en la comprensión de Internet como medio fundamental para el ocio de unos jóvenes que, además, establecen

una clara jerarquía entre los medios que usan para el entretenimiento. Por otro lado, observamos que ese entretenimiento aparece claramente vinculado a la autoexpresión de los usuarios, y que esa autoexpresión está a su vez vinculada a una orientación lúdica del uso de Internet. En ese cruce de entretenimiento, autoexpresión y orientación lúdica emerge un uso característico de los medios por parte de los jóvenes, que no deja de ser la semilla de un nuevo modelo y que requiere, por tanto, un re-enfoque de determinados aspectos que se daban por supuestos en la educación en medios.

Medios para el entretenimiento

Los datos obtenidos en el WIP nos indican que entre todos los usos de la red hay uno que parece especialmente relevante. Si se comparan las respuestas obtenidas en oleadas sucesivas, se observa que ha aumentado ligeramente (del 86,8% del 2013 frente al 85,6% de 2011) el porcentaje de jóvenes que perciben Internet como espacio útil para el entretenimiento. Además, se confirma la tendencia cuando se pregunta a los usuarios de entre 16 y 24 años por su percepción de Internet como medio de distracción y diversión.

Gráfico 1. Percepción de los jóvenes usuarios encuestados sobre Internet en términos de distracción y diversión en 2013 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas WIP 2013 (T=234) en España

Los usos y actividades habituales de los usuarios jóvenes se muestran claramente coherentes con esta percepción. Diariamente se conectan para navegar por

Internet un 63,7% de los jóvenes y el 48,7% lo hace para visitar redes sociales o webs de vídeos. Asimismo, el 24,8% busca cada día contenidos graciosos y entretenidos y el 36,3% lo hace cada semana. Bajar o reproducir música o vídeos son otras de las actividades habituales entre los jóvenes (diariamente escuchan o bajan música el 37,6% y con una frecuencia semanal lo hace el 35%; en el caso de los vídeos las cifras obtenidas son del 26,9% y del 41%, respectivamente). Entre los resultados de 2013 destaca que, aunque un 40% de jóvenes afirma no conectarse nunca a Internet para jugar a videojuegos, el 60% lo hace con frecuencia variable y en aumento respecto a 2011.

Por tanto, resulta evidente que Internet es una herramienta básica para el entretenimiento de los jóvenes, como, por otro lado se ha reflejado en diversas investigaciones (Sánchez-Navarro & Aranda, 2011, 2013). De hecho, ese uso está ya tan integrado en la vida cotidiana, que se diría que el entretenimiento en Internet ha dejado de ser un terreno interesante para la investigación académica y pertenece ya al ámbito de los estudios de mercado. Es decir, puesto que Internet es la infraestructura básica del entretenimiento para los jóvenes, habríamos llegado a un punto en el que no tendría sentido seguir estudiando algo que, simplemente, está ahí. Sin embargo, se quiera o no, Internet es parte integrante de un complejo ecosistema de medios que no se está haciendo más sencillo, sino más bien todo lo contrario. Por eso, cualquier proyecto de educación mediática debe atender al lugar concreto que ocupa Internet en el entramado de los medios en lo que respecta a la vida cotidiana de los jóvenes. En ese sentido, es interesante y necesario comparar las percepciones y usos de Internet con respecto a otros medios.

Tabla 1. Valoración de los medios como fuente de entretenimiento. Comparativa entre las percepciones de los encuestados en 2011 y 2013 (%)

		2013							2011						
		Nada importante (1)	Poco importante (2)	Neutral (3)	Importante (4)	Muy importante (5)	NS	NC	Nada importante (1)	Poco importante (2)	Neutral (3)	Importante (4)	Muy importante (5)	NS	NC
Medio para el entretenimiento	Internet	1,3	1,3	10,7	31,2	55,6	0	0	2,3	2	10	33,1	52,5	0	0
	Televisión	6,4	15,7	23	28	26,8	0	0	6,4	13,4	17,4	38,5	24,4	0	0
	Prensa	21,7	24,7	38,7	12,3	2,6	0	0	15,1	30,1	33,1	15,7	6	0	0
	Radio	19,1	20	33,6	17,4	9,4	0	0,4	16,7	23,7	21,1	24,7	13,4	0,3	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas WIP 2011 (T=299) y 2013 (T=234) en España

Esta jerarquía de medios dominada por Internet se confirmó en nuestra investigación de enfoque cualitativo realizada en 2012,² en la que obtuvimos datos mediante la realización de ocho grupos de discusión en cuatro centros de Educación Secundaria. Los jóvenes afirmaron que incluso en el caso de que el tiempo dedicado a ver la televisión fuera muy superior al que dedican a Internet, la televisión no se percibía como la fuente principal de ocio o entretenimiento. Con independencia del tiempo dedicado, Internet es el medio preferente. Los datos obtenidos en los focus groups evidencian que el consumo televisivo se percibe, como se decía al principio de estas líneas, como una actividad enmarcada en ciertos espacios comunes del hogar (comedor, cocina, sala de estar...) y a una oferta, variedad y horarios determinados por las cadenas, es decir, que obedecen a intereses muy diferentes, incluso opuestos, a los suyos. Por el contrario, el navegar por la Red para entretenerse es una actividad “más libre”, es decir, menos regulada por los adultos (padres) y más en sintonía con sus necesidades reales. Probablemente, el hecho de que este uso suela producirse en espacios privados dentro del hogar (fundamentalmente los dormitorios) contribuye a esta percepción por parte de los jóvenes.

Entretenimiento, autoexpresión y juego

Sin embargo, el entretenimiento entendido como *conjunto de contenidos*, no es el único factor que hace de Internet el medio privilegiado por los jóvenes. Además, Internet ofrece a los jóvenes un espacio de expresión de uno mismo. Y eso se ajusta muy bien a lo que los jóvenes necesitan. Existe ya abundante literatura, derivada en buena parte de los estudios pioneros de boyd (2007) y Ito et al. (2009) sobre como Internet y en especial las redes sociales online ofrecen a los adolescentes el espacio para trabajar productivamente en la gestión de su identidad, su estatus y en la toma de conciencia de las reglas sociales. Como se ha señalado de manera muy precisa por el grupo de la Universidad de Ámsterdam liderado por Valkenburg (2011), un correcto desarrollo psicosocial de la adolescencia depende, en gran medida, de la calidad del desarrollo de la identidad, la intimidad y la sexualidad. Los adolescentes deben desarrollar un fuerte conocimiento de sí mismos, necesitan estar seguros de quiénes son y qué quieren llegar a ser. También es importante que desarrollen un cierto sentido de intimidad, necesitan adquirir habilidades que son importantes para formar, mantener e incluso concluir relaciones con los demás que les sean significativas. Para alcanzar un correcto desarrollo de estos aspectos psicosociales, los adolescentes necesitan aprender dos habilidades importantísimas: (1) cómo presentarse uno mismo a otros (*self-presentation*) y (2) cómo compartir aspectos íntimos con los demás (*self-disclosure*). Los chicos y chicas con los que hemos podido hablar en nuestras investigaciones minimizan los posibles riesgos asociados a la

gestión de la privacidad en redes sociales y otros servicios de Internet, dado que, como se implica de los estudios de Rheingold sobre el capital de red social, toda entrega del individuo de parte de sus conocimientos, de sus estados de ánimo, de su intimidad en suma, revierte en la consecución de mayores cantidades de conocimiento y oportunidades de sociabilidad. Los usuarios generan y gestionan un capital cultural que se basa y revierte en: 1) el flujo de informaciones, oportunidades y elecciones, 2) la capacidad para ejercer influencia; 3) la certificación de nuestras credenciales sociales (quiénes somos en función de qué personas conocemos o con quiénes tenemos contacto), y 4) el reforzamiento de la identidad y el reconocimiento de quiénes somos y qué nos gusta.

Como decíamos antes, entretenimiento, autoexpresión, sociabilidad y juego aparecen claramente entrelazadas en el consumo cultural y en la actividad en Internet de los jóvenes, como hemos podido corroborar en diferentes investigaciones en las que se ha recogido la voz de los propios jóvenes explicando de forma implícita o explícita esa aproximación lúdica al uso de la Red en la vida cotidiana (Aranda, Sánchez-Navarro & Taberner, 2009; Sánchez-Navarro & Aranda, 2010 & 2012; Aranda, Roca & Sánchez-Navarro, 2013). Es por ello que, como ya hemos avanzado al inicio de este capítulo, sostenemos que el uso característico de Internet por parte de los jóvenes constituye el origen de un nuevo modelo de relación con los medios y requiere de una ampliación del foco de la educación en medios. Así, creemos que a la *media literacy* debe añadirse, de manera inequívoca, una *ludoliteracy*.

Alfabetizaciones emergentes: la ludoliteracy

Cabe señalar que el concepto de ludoliteracy hace referencia no solo a los videojuegos o a aquello que se entiende explícitamente como juego, sino a toda esa tendencia actual de la sociedad digital hacia lo lúdico, ya sea en forma de juego ubicuo a través de dispositivos móviles, ya sea a la gamificación creciente del arte, el marketing o las redes sociales. La ludoliteracy es una apuesta que implica entender lo lúdico digital como un sistema semiótico (Gee, 2004), como un medio distinto de los demás que genera significados, placeres y requiere competencias analíticas y creativas propias. La ludoliteracy no tiene que ver únicamente con habilidades funcionales relacionadas con el acto de jugar, sino también con capacidades y competencias analíticas y reflexivas, y con habilidades creativas orientadas a la producción de significados en contextos lúdicos.

Sin dejar de insistir en la idea de que la ludoliteracy no está únicamente relacionada con los videojuegos, hay que señalar que su origen se encuentra, precisamente, en la constatación de que los juegos digitales son un medio característico de nuestra cultura digital contemporánea. A partir de datos del WIP 2013 se observa que el 81% de los jóvenes encuestados reconoce jugar o haber

jugado a videojuegos a través de consolas, ordenador, móviles o incluso redes sociales, y el 41% reconoce jugar habitualmente. Estas cifras son coherentes con la percepción que tienen de los videojuegos, pues para un 53% de los jóvenes encuestados, jugar a videojuegos no supone una pérdida de tiempo. Al margen de estos datos, la literatura muestra que a través del uso de los juegos digitales multitud de individuos mejoran las habilidades y competencias propias de la sociedad digital (Jenkins, 2008; Aranda & Sánchez-Navarro, 2009 y 2010), obtienen placer y diversión (Huizinga, 1994; Sherry, 2004), participan de forma creativa a través de las comunidades de fans (Wirman, 2009), se socializan y estrechan vínculos con sus iguales y, al mismo tiempo, generan redes de intercambio (Jansz & Marten, 2005; Zagal, 2010), o trabajan contenidos y habilidades curriculares y extracurriculares (Gee, 2004; Lacasa, 2011; Whitton, 2009), todo ello mientras conforman una industria cultural de enorme capacidad económica.

Toda ludoliteracy propuesta deberá estar plenamente enmarcada en el seno de la alfabetización mediática y la educación en medios en el contexto mundial. Siguiendo las indicaciones de la UNESCO (2008), el objetivo de la alfabetización mediática es

aumentar el conocimiento de la multiplicidad de mensajes transmitidos por los medios de comunicación presentes en nuestra vida cotidiana. Se espera que ayude a los ciudadanos a reconocer cómo filtrar los medios de comunicación, sus percepciones y creencias las cuales configuran la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Hoy alfabetización mediática es de hecho uno de los requisitos previos esenciales para la ciudadanía activa y plena (p.6).

Desde este punto de vista se establecen diferentes procesos y técnicas, propuestas de educación mediática, que permiten y ayudan a los estudiantes, profesionales de la educación y ciudadanía en general a desarrollar capacidades críticas y saberes sobre los medios. Desde la UNESCO se entiende la educación mediática como un proceso y la alfabetización como el resultado de ese proceso.

En la definición de una ludoliteracy es necesario incluir las dos dimensiones de la educación mediática: educación con los medios y educación en los medios. Por tanto, hay que atender a lo lúdico digital como herramienta didáctica y a lo lúdico digital como objeto de estudio. Siguiendo a los clásicos (Masterman, 1993) podríamos empezar por distinguir la educación con el juego digital y la educación en juego digital. La primera aproximación entenderías el uso de lo lúdico digital como soporte educativo, como una ayuda pedagógica al servicio de los contenidos y los programas educativos (Jacquinot, 1996). Este uso didáctico (Aguaded, 1999) de los juegos digitales tendría como objetivo enriquecer y diversificar los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos, a través de un medio que les motiva y les fascina. Los serious games o los juegos educativos han sido y lo continúan siendo, un campo muy fructífero liderado por el cuerpo teórico e iniciativas educativas

del Digital Game-Based Learning (Prensky, 2007), el edutainment (Egenfeldt, 2005) o los denominados *serious games*. El uso educativo de lo lúdico digital se relacionaría con contenidos, competencias, habilidades y destrezas presentes en los currículos educativos actuales como son la resolución de problemas, el trabajo en equipo o valores como el esfuerzo o la superación (Lacasa, 2011; Aranda & Sánchez-Navarro, 2011; Wirman 2009). La utilización de videojuegos comerciales, el juego casual en tabletas y, más recientemente, la gamificación tienen un papel destacado en este tipo de propuestas.

Pero, como decíamos, la ludoliteracy no solo entenderá lo lúdico digital como herramienta didáctica, sino también como objeto de estudio per se. Para Poulsen & Gatzidis (2010), entender lo lúdico digital es valioso y necesario por sí mismo como propuesta pedagógica pero también es un prerequisite necesario para todos aquellos interesados en su uso educativo. Así, la ludoliteracy tendría también por objetivo la reflexión sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los juegos digitales en tanto medio de comunicación. Lo que se pretende desde este punto de vista es que los niños, jóvenes y adultos logren un cierto control sobre el uso que hacen de los medios de comunicación, en este caso los juegos digitales. En definitiva, siguiendo los argumentos de Roberto Aparici respecto de los media, si se les ofrece unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúdica (y añadimos creativa), los ciudadanos tendrán instrumentos para tomar decisiones autónomas sobre los mensajes (productos y discursos) que reciben de los medios de comunicación sobre los juegos digitales y de los propios juegos digitales (Aparici, 1997).

José Zagal (2010, p. 24) basándose en las propuestas de Gee (2004) plantea la ludoliteracy como (1) la habilidad para jugar, (2) la habilidad para entender los significados en relación con los juegos y (3) la habilidad para crearlos. Desde esta definición común en casi todas las propuestas (Buckingham & Burn, 2007; Poulsen & Gatzidis, 2010; Caperton, 2010; Squire, 2005 & 2008) que define la alfabetización en función de habilidades funcionales (el juego o lectura), la capacidad analítica o reflexiva y la productiva (escritura), Zagal focaliza su propuesta en la segunda dimensión, la analítica y reflexiva. Esta capacidad analítica y reflexiva, según Zagal, tiene como objetivo mejorar la habilidad para explicar, discutir, describir, enmarcar, situar, interpretar y posicionar los juegos en el contexto de la cultura, como artefacto cultural, en el contexto de otros juegos, comparando juegos y géneros, en el contexto de la plataforma tecnológica en el que se juegan, y todo ello reconstruyéndolos y entendiendo sus componentes, cómo interaccionamos con ellos y cómo facilitan ciertas experiencias a los jugadores.

Más allá de donde se ponga el acento, parece claro que la comunidad académica coincide en señalar que un buen planteamiento en alfabetización debería contemplar competencias en la lectura, el análisis, la producción y el placer.

Pero tal y como señala Squire (2005), una buena política de alfabetización, en este caso mediática, es una actitud y no un lugar de llegada. La alfabetización mediática en lo lúdico digital, la ludoliteracy, debe ser un continuo proceso de indagación, investigación y autorreflexión.

Notas

1. El WIP es un proyecto internacional, realizado en colaboración por más de treinta equipos de investigadores, que estudia el impacto social, político y económico de Internet y otras nuevas tecnologías. Los datos que se exponen en este capítulo se han recogido en dos trabajos de campo realizados en junio de 2011 y diciembre de 2013. Para la recogida de los datos de ambos trabajos de campo se consideró un universo formado por la población general mayor de 16 años, residente en hogares españoles con líneas de teléfono fijo. Las muestras resultantes en los dos trabajos de campo son proporcionales por comunidades autónomas a la distribución real de la población española, con márgenes de error de $\pm 2,13\%$ (2011) y $\pm 2,45\%$ (2013), para $P=Q=50\%$ y bajo el supuesto de máxima indeterminación.
2. Investigación enmarcada en el proyecto *Convergencia digital y jóvenes: los nuevos espacios del consumo audiovisual*, que contó con una ayuda del Consejo del Audiovisual de Catalunya.

Referencias

- Aguaded, I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aparici, R. (1997). Educación para los medios. *Voces y Culturas*, 11/12, 89-99.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. & Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: Editorial UOC.
- Aranda, D., Roca, M. & Sánchez-Navarro, J. (2013). Televisión e internet. El significado de uso de la red en el consumo audiovisual de los adolescentes. *Quaderns del CAC*, 39, XVI, 15-23.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- boyd, d. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In D. Buckingham (Ed.) *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (pp. 119-142). Cambridge, MA: MIT Press.
- Buckingham, D. & Burn, A. (2007). Game Literacy in Theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349.
- Caperton, H. (2010). Toward a theory of game-media Literacy: Playing and bulding as Reading and writing. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 2(1), 1-16.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond Edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. Tesis doctoral. Copenhagen: IT-University of Copenhagen.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Huizinga, J. (1994). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., ... Tripp, L. (2009). *Hanging out, messing around, geeking out: living and learning with new media*. Cambridge: MIT Press.
- Jacquino, G. (1996). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.
- Jansz, J. & Marten, L. (2005). Gaming at a LAN event: the social context of playing videogames. *New Media & Society*, 7(3), 333-355.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, R., Clinton, K. & Robison, A. (2008). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos, aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Poulsen, M. & Gatzidis, C. (2010). *Understanding the game: an examination of Ludoliteracy*. 4th European Conference on Games Based Learning, Copenhagen. http://mathiaspoulsen.com/Understanding%20the%20Game_An%20Examination%20of%20Ludoliteracy.pdf
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House.
- Rubio Gil, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.
- Rubio Gil, Á. (2009). *Adolescentes y Jóvenes en Red*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Sánchez-Navarro, J. & Aranda, D. (2010). Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 40, 129-141.
- Sánchez-Navarro, J. & Aranda, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles, *El profesional de la información*, 20(1), 32-37.
- Sánchez-Navarro, J. & Aranda, D. (2012). Desmontando tópicos: Jóvenes, redes sociales y videojuegos. In E. M. Rodrigo & C. M. Lazo (Eds.), *Jóvenes interactivos: Nuevos modos de comunicarse* (pp. 119-135). La Coruña: Netbiblo.
- Sánchez-Navarro, J. & Aranda, D. (2013). Messenger and social network sites as tools for sociability, leisure and informal learning for Spanish young people, *European Journal of Communication*, 28(1), 67-75.
- Sherry, J. (2004). Flow and media enjoyment. *Communication Theory*, 4, 328-347.
- Squire, K. (2005). Toward a Media Literacy for Games. *Telemedium* 52(1-2), 9-15.
- Squire, K. (2008). Video-Game Literacy. A Literacy of Expertise. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new Literacies* (pp 639-673). New York: Routledge.
- UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: UNESCO.
- Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2011). Adolescents' online communication: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127.
- Whitton, N. (2009). *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. New York: Routledge.
- Wirman, H. (2009). Sobre la productividad y los fans de los videojuegos. In D. Aranda & J. Sánchez-Navarro (Eds.), *Aprovecha el tiempo y juega* (pp. 145-184). Barcelona: Editorial UOC.
- Zagal, J.P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, And Supporting Games Education*. ETC Press, paper 4. <http://repository.cmu.edu/etcpress/4>

La competencia mediática en la Educación Primaria y Secundaria en España

M^a Amor Pérez-Rodríguez & Paloma Contreras-Pulido

En los últimos años y amparados por instituciones como la Comisión Europea y la UNESCO¹ se han desarrollado proyectos que tratan de delimitar dimensiones, indicadores y criterios para poder evaluar los niveles o grados de competencia mediática en distintos ámbitos. El *Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe* (Comisión Europea, 2007) expone la necesidad de establecer dichos criterios. En esa línea se inscriben distintos trabajos (Celot & Pérez Tornero, 2009; Comisión Europea, 2011; Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012; Pérez-Tornero & Martínez-Cerdá, 2011), definiéndose una línea de investigación que pone de relieve la relevancia de obtener resultados que puedan fundamentar la necesidad de promover la alfabetización mediática.

Fruto de esta preocupación y de la consecuente importancia de promover una verdadera educación mediática en la ciudadanía, a lo largo de los últimos cuatro años se ha llevado a cabo en el contexto español una investigación² de enorme alcance, que ha involucrado a más de treinta investigadores de casi veinte universidades españolas, para evaluar el nivel de competencia mediática en diversos ámbitos de la población. El estudio se ha centrado en los docentes universitarios de las Facultades de Educación y Comunicación de España, los profesionales de los medios de comunicación del país, y niños y jóvenes de todos los niveles de la educación reglada española así como el de las familias, mayores y un ámbito de exclusión social, en concreto, el de prisiones. Los resultados que se exponen en este capítulo son una parte del análisis acerca de *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital*, en el que participaron investigadores de diecisiete universidades españolas, los referidos a los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria a nivel español.

La competencia mediática y sus dimensiones

Es evidente la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con los medios que sobrepase las fronteras y que forme parte de las prioridades educativas a nivel global. El fomento de la competencia mediática entendida como "la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance..." (Comisión Europea, 2007), supone un reto para las instituciones educativas. Así lo recoge la Agenda de París (UNESCO, 2007) con recomendaciones para el desarrollo de los programas de educación mediática en todos los niveles, la formación de los profesores, la investigación y la cooperación internacional. Se requiere, en consecuencia, programas eficaces que incluyan materias vinculadas con la alfabetización mediática centrada en la atención a "los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa" (Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012: 33). Además, la competencia mediática ha de estar "en constante reformulación, en el marco de una sociedad que está también en constante transformación, sin perder de vista la necesidad de fomentar el sentido crítico y la sensibilidad estética de la ciudadanía, especialmente en lo que atañe a los niños y jóvenes" (Masanet, Contreras-Pulido & Ferrés, 2013: 223).

Consolidar en la ciudadanía la competencia mediática lleva implícito el tratamiento de una serie de dimensiones, establecidas a partir de diversos estudios³, que hacen posible un grado de alfabetización consecuente. Para estimar la competencia mediática en la Educación Primaria y Secundaria en España, se han considerado las propuestas por Ferrés (2007): Lenguaje, Tecnología, Producción y programación, Ideología y valores, Recepción y audiencia, y Estética.

La competencia mediática en el currículum escolar español

En el caso de España, uno de los primeros pasos para la educación en medios ha consistido en regular los contenidos de los medios de comunicación, concretamente los de la televisión para "proteger" a niños y jóvenes. La Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual⁴ y El Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009)⁵, abogan por el conocimiento y utilización de los medios de comunicación y las tecnologías como instrumentos de aprendizaje y desarrollo entre niños y jóvenes, además de incluir medidas para la protección de la infancia, fomentar una visión crítica, constructiva y participativa de la

televisión en la familia, en la escuela y en toda la sociedad, y facilitar el acceso responsable y generalizado a Internet a niños, niñas y jóvenes.

El currículum vigente incorpora entre las competencias básicas del sistema educativo la de "el Tratamiento de la información y competencia digital". Dicha competencia entraña en cierto sentido la alfabetización mediática al recoger conceptos como el de educación en materia de comunicación o educación para la comunicación crítica, al contemplarse para su desarrollo el dominio de los diferentes lenguajes y soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión (Aparici, Campuzano, Ferres, & García Matilla, 2010).

La competencia mediática en la Educación Primaria y Secundaria en España

Los resultados de la evaluación del grado de competencia mediática en Primaria y Secundaria son fruto del estudio realizado sobre una muestra de más de 1.250 estudiantes escogidos entre diez provincias españolas, de centros tanto públicos, como privados o concertados (alumnos de cuarto de Primaria N=581 y alumnos de tercero de Secundaria N=673). Se utilizó como instrumento de evaluación un cuestionario específico para cada grupo de estudiantes, diseñado para cumplimentarse de manera telemática, con distintos tipos de preguntas: de identificación, dicotómicas, de selección múltiple, preguntas con respuesta a escala y preguntas abiertas⁶. Los cuestionarios fueron objeto de pruebas piloto con grupos de alumnos, comprobaciones de fiabilidad y validez junto con consultas a expertos, para garantizar la efectividad de los mismos.

Las variables constantes consideradas fueron, como indicábamos más arriba, las definidas por Ferrés (2007): la dimensión del *Lenguaje*, referida al conocimiento de los códigos del lenguaje mediático y a la capacidad de análisis del significado y de la estructura narrativa de los mensajes; la *Tecnología*, relacionada con el conocimiento de los sistemas informáticos y manejo de las herramientas necesarias para llevar a cabo la comunicación mediática; la *Producción y programación*, que implica el conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación y la capacidad de elaborar mensajes audiovisuales; la *Ideología y valores*, que sitúa la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios y los intereses y valores que subyacen. En relación con la *Recepción y audiencia* se estima la participación y la interactividad como audiencia activa, y la capacidad de valorar críticamente los distintos elementos que intervienen en la recepción. Finalmente, la *Estética* considera la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

La competencia mediática del alumnado de Educación Primaria y Secundaria en España es adecuada en la dimensión referida al *Lenguaje*, como capacidad para su comprensión, oscilando entre un 60,90% -en Primaria- capaz de identificar aspectos vinculados con el lenguaje audiovisual y un 61,20% en Secundaria. Entre los resultados de Secundaria, un 65,41% reconoce diferencias de significado por los primeros planos o un 16,24% por la música como potenciadora de emociones, considerándose capaces de editar o manipular imágenes un 71,1%. La dimensión *Tecnología* muestra mayores niveles de competencia. En Primaria cerca de un 48% respondió acertadamente a todas las preguntas que componían esta dimensión mientras que casi un 40% demostró algún conocimiento. El alumnado de Secundaria conoce más de la mitad de las tecnologías presentadas en un 62,4%, junto al 62,4% que denota capacidades para navegar en Internet y el 54,3% que manifiesta un criterio de usabilidad. Los datos recabados en torno a la *Producción y programación* en Primaria determinan que un 45% tiene conocimientos completos sobre qué significa y más de un 25% desconoce cómo son las dinámicas de los medios de comunicación y por tanto, el desarrollo técnico de una producción audiovisual. En Secundaria el 66% conoce el papel de los profesionales de la producción mediática identificando algo menos de la mitad de las profesiones presentadas, si bien las relacionadas con las nuevas formas de comunicación e Internet son más desconocidas por los encuestados. En cuanto a los datos más vinculados con la producción, el 43% es capaz de construir correctamente una secuencia visual, y solo un 33,7% ordena los pasos para realizar un producto audiovisual correctamente. La dimensión *Ideología y valores* reporta en Primaria resultados de un 53,6% que identifica claramente aspectos relacionados con la misma. En Secundaria, cuando se les cuestiona acerca de la lectura comprensiva y crítica de la información audiovisual que se les presenta, un 22,3% declara planificar sus búsquedas en Internet teniendo en cuenta objetivos y las herramientas disponibles, mientras que un 69% no es capaz de realizar una búsqueda eficazmente, careciendo de organización, planificación previa e incluso de objetivos y evaluación de la información hallada. Sin embargo, el 53,6% identifica los aspectos de la publicidad que más les influyen mientras que el 46,4% no es capaz de identificar dichos aspectos. En relación con la dimensión de la *Recepción y audiencia*, la mitad de los niños y niñas encuestados en Primaria, el 50,06% son capaces de reconocer qué significa ser receptor de un medio de comunicación. En el caso de Secundaria los datos sobre la capacidad de reconocer la influencia que tienen los medios muestran que el 25% afirma que el anuncio podría influirles, aunque a la hora de valorar la influencia en otras personas el 89,7% responde afirmativamente y el 45,1%, señala las emociones y argumentos como responsables de la influencia de la publicidad. Un 72,60% no ha denunciado o se ha quejado sobre imágenes o vídeos en los medios, y un 27,5% cree que tiene una participación activa en

temas sociales y/o políticos bien en la discusión en foros (25,7%) o en redes sociales (24%). Finalmente, la dimensión *Estética* en Primaria queda a un nivel bajo, pues solo el 20% seleccionó la respuesta adecuada. En Secundaria el 29,9% de los encuestados se decanta por el efecto visual agradable, el 25,9% por la disposición en primer plano del elemento clave y el 17,7% por el diseño atractivo.

El futuro de la educación mediática

Puede observarse cómo las dimensiones más relacionadas con aspectos vinculados de alguna manera a estrategias escolares son las más desarrolladas, como ocurre con Lenguaje y Tecnología, en las que el alumnado se muestra competente en mayor medida en el conocimiento de los códigos y géneros y de herramientas y recursos para la búsqueda de información. Lo relativo a la Producción y programación, Recepción y audiencia e Ideología y valores, se halla en un nivel intermedio. Como hemos puesto de relieve, en torno a la mitad de los encuestados tiene ciertos conocimientos o reconoce influencias. Los datos obtenidos coinciden en algunos aspectos con estudios como el de Mediappro (2006) o el de la Comisión Europea (2011), en relación con las habilidades críticas, por ejemplo, los niños consideran la publicidad como entretenimiento y no son capaces de entender la intención detrás de ésta. Tienen una idea aproximada de que los contenidos transmiten ciertas ideologías y valores pero no siempre los pueden reconocer a primera vista. La dimensión Estética es la más baja en los resultados de ambos grupos, quizás porque entraña los indicadores más complejos en los que se han de utilizar habilidades de relación y de reconocimiento de categorías estéticas, además de la propia sensibilidad.

El desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas e instrumentales relacionadas con los lenguajes tecnológicos y mediáticos es importante, aunque no es suficiente. Las que implícitamente pueden promover la competencia mediática, en consonancia con una adecuada formación para la ciudadanía, se relacionan con el pensamiento crítico, la responsabilidad, la reflexión, la cooperación, la tolerancia, la creatividad, la sensibilidad y la innovación. Si como hemos puesto de manifiesto el nivel de competencia mediática del alumnado no es muy elevado en lo relativo a las dimensiones más relacionadas con esto, es decir, Producción y programación, Recepción y audiencia e Ideología y valores, y sobre todo, Estética, es evidente hacia dónde han de dirigirse nuestros esfuerzos y cuál ha de ser la apuesta de cualquier institución educativa.

Notas

1. Comisión Europea (2007): "Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital", (<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/es.pdf>); UNESCO: Declaración de Grünwald (1982), Conferencia "Educating for the Media and the Digital Age" (1999),

- Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios (2007) y Declaración de Braga (2011), (www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/).
2. Proyecto I+D+i, desarrollado y financiado por la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03: "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales", coordinado por los profesores Dr. Joan Ferrés de la Universitat Pompeu Fabra, Dr. Agustín García Matilla, de la Universidad de Valladolid y Dr. José Ignacio Aguaded Gómez, de la Universidad de Huelva.
 3. Celot & Pérez-Tornero, 2009; Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado, 2013; Pérez-Tornero & Martínez-Cerdá, 2011.
 4. <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>
 5. http://tv_mav.cnice.mec.es/pdf/Plan_Estrat_Inf_Ad.pdf
 6. Cuestionarios: Primaria (www.uhu.es/competenciamediatica/primaria); Secundaria (www.uhu.es/competenciamediatica/secundaria).

Referencias

- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & García Matilla, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatca_e20_julio20010.pdf
- Celot, P. & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/medialiteracy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf
- Comisión Europea (2007). *Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe*. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/study.pdf>
- Comisión Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/final-report-ml-study-2011.pdf>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Masanet, M. J., Contreras-Pulido, P. & Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Comunicación y sociedad*, 26(4), 217-234.
- Mediappro (2006). *The Appropriation of New Media by Youth*. <http://mediappro.eu>
- Pérez-Rodríguez, M.A. & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02.
- Pérez-Tornero, J.M. & Martínez-Cerdá, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57.
- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios*. http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

VIII. Educación en medios:
políticas públicas, propuestas
curriculares y formación de profesores

Políticas europeas para la educación y competencia mediáticas

J. Ignacio Aguaded & Águeda Delgado

Los distintos organismos internacionales se están haciendo eco de la necesidad tan apremiante de educar en medios. De hecho, se ha empezado a apostar por un desarrollo global de esta educación, como lo demuestran las medidas y documentos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza de Civilizaciones)¹.

Entre las medidas políticas clave en el ámbito europeo está la introducción de una asignatura de "Educación mediática" en los colegios. Este informe del Parlamento Europeo, además, subraya la necesidad de mejorar las infraestructuras en las escuelas y propone impulsar la alfabetización mediática de los adultos, demostrando así la importancia que educar en medios tiene en la actual sociedad de la información y la comunicación.

Desde esta perspectiva, han sido muchos los pasos dados en materia de Educación Mediática. Un hito fundamental en la labor pionera de la UNESCO es la Declaración de Grünwald "sobre la educación relativa a los medios de comunicación" aprobada en 1982, de la que se desprende

- Los sistemas políticos y educativos deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación;
- La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos;
- El refuerzo de la integración de los sistemas de educación y de comunicación constituye, sin duda alguna, una medida importante para hacer más eficaz la educación.

Dicha labor tiene sus puntos clave en una serie de conferencias y seminarios que se realizan en distintos países y que van a ir asentando las bases y el marco de acción sobre la educación en medios.

En 1990, tiene lugar en Francia la Conferencia Internacional de la Universidad de Toulouse, "Nuevas Direcciones en la Educación de Medios", donde se toma conciencia de la nueva disciplina: la educación en medios, que requiere unos nuevos planteamientos metodológicos.

Por su parte, la Comisión Europea lanza a mediados de los noventa el plan de acción "Aprender en la sociedad de la información (1996-1998)", con objetivos generales como "acelerar el acceso de las escuelas a la sociedad de la información, ofreciéndoles nuevas oportunidades de apertura al mundo; fomentar la generalización de prácticas pedagógicas multimedia y la creación de una masa crítica de usuarios, productos y servicios multimedia educativos; y reforzar la dimensión europea de la educación y la formación gracias a los instrumentos de la sociedad de la información, valorando las diversidades culturales y lingüísticas" (Comisión Europea, 1997). Cabe destacar, inserta en este plan de acción, la iniciativa Netd@ys Europe² cuyo propósito es el de "promover la utilización de los nuevos medios de comunicación en la educación y la cultura". Netd@ys Europe representa la suma de los proyectos individuales que se presentan durante la "Semana Netd@ys", que ha tenido lugar todos los meses de noviembre de 1997 a 2005, donde se prioriza el contenido pedagógico antes que la tecnología. En cuanto a la temática, la Comisión Europea define los temas que estarían englobados en los siguientes: ciudadanía, diversidad e identidad cultural europea, igualdad de oportunidades, educación y la formación para una mejor utilización de los medios, y fuera de Europa, con especial hincapié en los países de la Europa Central y Oriental y la participación activa de Australia, Brasil, Canadá e Israel. Esta iniciativa está abierta a toda organización que se inscriba en su filosofía y objetivos, y a pesar de dirigirse a cualquier persona, prioriza a los jóvenes de entre 15 y 25 años.

En 1999, tuvo lugar La Conferencia organizada en Viena "*Educating for the Media and the Digital Age*" (UNESCO, 1999), que se articuló en torno a tres ejes:

- *Media Education: Why?* Trata de ofrecer razones sobre la necesidad de la integración en medios en educación formal.
- *Media Education: How?* Muestra la variedad multicolor de buenas prácticas de los países participantes.
- *Media Education: Strategies for the future?* Abre nuevas perspectivas para el siguiente siglo.

Por estos años, Internet ha entrado en el escenario mediático y hay que tomarlo en consideración, se ha producido el cambio hacia lo digital y habrá que reconducir los principios.

En esta línea, la Unión Europea comienza a desarrollar, por un lado, varias estrategias para conseguir un Internet más seguro a través del Programa *Safer Internet*³. Cada una de estas estrategias abarca varios años y engloba los niveles nacionales y europeo. Entre sus principales objetivos se encuentran la promoción del uso seguro de Internet y de otras tecnologías de la comunicación, sobre todo para los niños y los jóvenes; la educación de los usuarios, especialmente los niños, padres, cuidadores, profesores y educadores en este sentido; y la lucha contra los contenidos ilícitos y los comportamientos nocivos en línea.

Por otro lado, se avanza en el desarrollo de infraestructuras y alfabetización asumiendo, en el Concilio de Lisboa 2000, varios compromisos a corto plazo referentes a las tecnologías e Internet. De una parte, que antes de acabar el año 2001 todos los colegios tuvieran acceso a Internet y recursos multimedia, y de otra, todos los profesores deberían estar capacitados para utilizar Internet y equipos multimedia antes de finalizar 2002. Este hecho, que las tecnologías lleguen a las aulas, demanda nuevas acciones tales como "desarrollar capacidades específicas para el buen uso de las TIC: selección, análisis y posterior transformación de la información en conocimientos y capacidades" (Comisión Europea, 2001).

Para reformar los procesos de aprendizaje relacionados con las tecnologías multimedia e Internet, la Comisión Europea adopta en mayo de 2000 la iniciativa "*eLearning*: concebir la educación del futuro". Esta iniciativa se inscribe en el marco del Plan de acción global *eEurope*, que "tiene por objeto permitir a Europa explotar sus puntos fuertes y superar los obstáculos a una mayor integración y una utilización de las tecnologías digitales".

El plan *eLearning* 2001-04 centra sus acciones en infraestructuras, formación, servicios, contenidos y cooperación. En lo que se refiere a las competencias, señala la importancia de disponer de competencias técnicas, intelectuales y sociales que van más allá de una cultura digital. Y sitúa dentro de las "nuevas competencias básicas" para el aprendizaje a lo largo de la vida, el uso crítico y responsable de las nuevas tecnologías.

En el programa *eLearning* que se establece para 2004-06, se empieza a prestar atención a la alfabetización digital, en relación también con la alfabetización mediática, que "constituye una de las capacidades y competencias esenciales para participar activamente en la sociedad del conocimiento y en la nueva cultura mediática. La alfabetización digital está relacionada con la alfabetización mediática y con las competencias sociales, pues tienen en común objetivos como el de la ciudadanía activa y el uso responsable de las TIC". El fomento de la alfabetización digital será una de las líneas de actuación que guiará al programa.

Entre tanto, más relacionado con los medios de comunicación, se produce un giro hacia la acción, que se desprende de las recomendaciones hechas en el Seminario de Sevilla sobre Educación en Medios (UNESCO, 2002). Además, del documento de Sevilla se deduce que ahora la Educación Mediática es cuestión

de todos, no sólo de la escuela, sino también de las autoridades de regulación, de los medios públicos, de la industria, de los padres y de la ciudadanía en general. Que no basta con alarmarse ante los efectos nocivos de los medios sino que hay que aprovechar el potencial enriquecedor, para lo que se hace necesaria una alfabetización en medios (Pérez-Tornero, 2007, pp. 131-132)

Un paso fundamental, llevado a cabo por el Parlamento y la Comisión europeos, fue la constitución en 2006 de un "grupo de expertos en alfabetización en medios"⁴ y una consulta pública a finales de dicho año que evidencia los niveles de alfabetización mediática en Europa⁵, y que culmina con la promulgación de la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales, que establece en materia de alfabetización mediática la promoción de ésta en todos los sectores de la sociedad dada su importancia en la consecución de personas competentes "capaces de elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos". Estas acciones continúan hasta nuestros días con un punto importante en la Comunicación "un enfoque europeo sobre alfabetización mediática en el entorno digital" (Comisión Europea, 2007), que añade un nuevo elemento de la política audiovisual europea complementando los nuevos servicios de medios audiovisuales sin fronteras y el programa MEDIA 2007 para el desarrollo y la distribución del cine europeo.

Al mismo tiempo se realiza La Agenda de París (UNESCO, 2007), donde se hacen recomendaciones para el desarrollo de los programas de Educación Mediática en todos los niveles, para la formación de los profesores, la investigación y para la cooperación internacional.

Y se inicia el programa Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning*) que recoge todas las iniciativas sobre educación y formación previas, como la formación profesional y el *eLearning* finalizado en 2006. Una de sus cuatro líneas transversales la constituyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación, que además está entre las prioridades de sus cuatro programas verticales (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci y Grundtvig). El programa Aprendizaje Permanente aboga por las TIC para la innovación, una innovación centrada en tres aspectos: pedagógico, tecnológico y organizativo. En el aspecto pedagógico se le otorga gran importancia a la enseñanza virtual para mejorar las estrategias de aprendizaje, sobre todo las que tienen que ver con la creatividad y la innovación.

En este aspecto, a lo largo de estos años se ve un avance desde las preocupaciones por las infraestructuras y el manejo de las tecnologías hasta la utilización de las TIC para crear e innovar. Esto tiene su máxima expresión en el 2009, año que la Comisión Europea ha adoptado como el año europeo de la creatividad y la innovación⁶.

En 2009 también, la Comisión presenta la Recomendación sobre la alfabetización mediática, en la que se insta a todos los países de la UE y a la industria de los medios de comunicación a incrementar su compromiso en la mejora de la alfabetización mediática, y anima a abrir un debate en torno a la inclusión de la alfabetización mediática en el plan de estudios obligatorio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente. Con el fin de facilitar este debate, la Comisión creó en 2011 un grupo de expertos centrado en la alfabetización mediática en las escuelas. Dicho grupo lo integran representantes de todos los Estados miembros de la UE y los países de la AELC, con el apoyo de expertos independientes que están invitados a presentar buenas prácticas, experiencias y estudio de casos. Y cuyo objetivo no es otro que examinar el lugar actual de la alfabetización mediática en las escuelas de todos los países representados y debatir su posible inclusión en la educación formal.

Y en este año también, en marzo de 2011, se firmó la Declaración de Braga, en el marco del Congreso Nacional sobre Alfabetización, Medios de Comunicación y Ciudadanía, celebrado en la Universidad de Minho (Portugal); incluyendo la educación para un uso informado y crítico de los medios de comunicación como una parte importante de la Educación para la Ciudadanía.

Finalmente, podemos decir que muchas de estas iniciativas siguen vigentes en nuestros días. De este modo, la Comisión Europea continúa fomentando el intercambio de buenas prácticas, basándose además en las actividades existentes, como MEDIA 2007, la Media Mundus, la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales y otras iniciativas. Asimismo, también continúa fomentando la realización de informes sobre los "niveles de alfabetización mediática" en cada Estado miembro.

Instrumentos y estudios sobre alfabetización mediática

En paralelo a estas políticas, se están llevando a cabo instrumentos y estudios relacionados con la educación en medios, tanto herramientas, programas, guías que lo que pretenden es favorecer el desarrollo de la alfabetización mediática mediante la definición de ésta, la propuesta de una nueva metodología o la formación del profesorado, como elementos de evaluación necesarios para determinar los aspectos en los que urge más incidir a la hora de lograr personas competentes en comunicación audiovisual.

Entre dichos instrumentos merece ser señalado el "Kit de Educación en Medios" de la UNESCO (2006) para profesores, estudiantes, padres y profesionales, entre cuyos objetivos está el de ofrecer documentos, en forma de manuales que aporten una visión del currículo escolar que integre la educación en medios en todas sus dimensiones: iniciación al lenguaje audiovisual, análisis de contenido, la comprensión de la producción económica de los medios de comunicación,

la apropiación de los derechos del público y de protección de la juventud, la conciencia de la autorregulación y la regulación (Frau-Meigs, 2006, p. 7), para lo cual procura un programa modular unificado de educación mediática.

A este programa le sigue la iniciativa actual titulada "Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy" que trata de integrar la educación en medios de comunicación y la alfabetización informacional en la formación inicial de profesores de los niveles de la escuela secundaria, y estará diseñado para todo el mundo, realizándose la aplicación y adaptación, de acuerdo a las necesidades de cada país⁷. Este programa resume la alfabetización en información y medios de comunicación en cinco competencias que denomina las "5Cs": comprensión, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y comunicación intercultural.

Y estos esfuerzos culminan en 2011 con la publicación de *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*, un importante recurso para los Estados miembros en su trabajo continuo por lograr los objetivos de las distintas declaraciones y conferencias en relación a la AMI. En palabras de Kärkliņš (2011, p. 11) este currículo

también es pionero por dos razones. Primero, va hacia el futuro, toma en cuenta las tendencias actuales que se dirigen hacia la convergencia de la radio, televisión, Internet, periódicos, libros, archivos digitales y bibliotecas en una sola plataforma – por lo tanto, es la primera vez que se presenta AMI de una manera holística. Segundo, está diseñado específicamente tomando en cuenta a los profesores y está dirigido hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores, por lo tanto inicia un proceso catalizador que deberá llegar a millones de personas jóvenes y desarrollar sus capacidades.

Esta publicación se divide en dos partes: La Parte 1 contiene el Currículum AMI y el Marco de Competencias, y desarrolla una visión general de las nociones, fundamentos y temas principales. La Parte 2 incluye, de manera más detallada, los módulos básicos y los opcionales. Asimismo, se dirige principalmente a los profesores de Primaria y Secundaria, por lo que se trata de una herramienta específicamente diseñada para las instituciones que capacitan a profesores.

También cabe destacar los estudios llevados a cabo en Canadá por la organización Media Awareness Network sobre el uso que los jóvenes hacen de Internet⁸, o la *Media Literacy Teacher Resource Guide* producida entre la Corporación canadiense de radiodifusión y el instituto Ontario, con el propósito de ayudar a que los estudiantes puedan deconstruir las imágenes y mensajes que reciben a través de los medios de comunicación para así poder evaluar adecuadamente la gran cantidad de información a la que están sometidos constantemente (Di Croce, 2009, p. 3).

Y en materia de evaluaciones, merece la pena destacar la investigación "Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels" (2009), dirigida por el catedrático José Manuel Pérez Tornero para la Comisión Europea. El estudio cubre los 27

Estados miembros de la Unión Europea, los Estados miembros EEA (Noruega, Islandia y Liechtenstein), y los objetivos que pretende son:

- Proporcionar un análisis y la mayor parte de criterios apropiados para la evaluación de niveles de alfabetización mediática.
- Aplicar estos criterios a los Estados miembros de la Unión Europea.
- Proporcionar una evaluación de los niveles de alfabetización mediática en los Estados miembros.
- El estudio también debería considerar la posibilidad de unir la puesta en práctica de políticas de alfabetización mediática comunes en la Unión Europea.

Destaca en dicho estudio la identificación de dos dimensiones dentro de la alfabetización mediática: una derivada de las capacidades individuales para usar los medios y otra fundamentada en el contexto o los factores ambientales, denominadas en el estudio como *Individual Competences* ('competencias individuales') y *Environmental Factors* ('factores ambientales').

Posteriormente, "Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe" (2010) realiza el seguimiento del anterior estudio, evalúa y recomienda métodos para medir los niveles nacionales de alfabetización de los medios de comunicación. Entre los aspectos relacionados con la medición de la Alfabetización Mediática, se recomienda la atención a la comprensión crítica y al contexto nacional. En cuanto a la promoción, se realizan una serie de recomendaciones en tres ámbitos. En relación a los Estados miembros, la configuración de paneles nacionales de los grupos de interés, el intercambio de experiencias, la cooperación entre ellos y con la UNESCO y la OCDE, la investigación científica y educativa y la colaboración con la industria mediática. En relación a las políticas educativas, fomentar la integración de las mediciones en la educación de los medios de comunicación, fomentar la promoción de las capacidades creativas y participativas en los sistemas educativos y promover el conocimiento sobre la regulación de los medios. Y finalmente, en relación con la ciudadanía, promover la ciudadanía europea activa y fomentar la alfabetización mediática en el contexto de esa ciudadanía activa, así como en las iniciativas que promuevan la inclusión de los grupos de riesgo.

Notas

1. <http://www.aocmedialiteracy.org/>
2. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11045_es.htm
3. http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm
4. Este grupo está compuesto por expertos europeos en alfabetización en medios que se reunirán tres veces al año con la finalidad de analizar y definir los objetivos y tendencias de la alfabe-

- tización mediática, así como promover buenas prácticas a nivel europeo y proponer acciones en este ámbito. Información disponible en http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/act_prog/expert_group/index_en.htm [Consulta: 10-03-11]
5. Para mejorar la alfabetización mediática en la era digital, la Comisión Europea lanzó una consulta pública que se cerró el 15 de diciembre de 2006, cuyo objetivo era identificar los enfoques existentes de alfabetización en medios y proporcionar una descripción de las tendencias emergentes en toda Europa. El cuestionario y los resultados de la consulta se pueden ver en http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/act_prog/consultation/index_en.htm
 6. Toda la información sobre 2009: *The European Year of Creativity and Innovation* disponible en: www.create2009.europa.eu/
 7. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 8. Algunos estudios en esta línea son: *Young Canadians in a Wired World* (<http://mediasmarts.ca/research-policy/>); Taylor (2001) e Steeves & Webster (2008).

Referencias

- Celot, P. (Ed.) & Pérez Tornero, J. M. (Sc. Coord.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf
- Comisión Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/final-report-ml-study-2011.pdf>
- Comisión Europea (2009). *Recomendación de la Comisión sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. Bruselas http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_es.pdf
- Comisión Europea (2007). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones "Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital"*. Bruselas <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/es.pdf>
- Comisión Europea (2001). *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas europeos*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm
- Comisión Europea (1997). *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación (1996-1998)*
- Di Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. París: UNESCO.
- Kārklīš, J. (2011). Prólogo. In Wilson, C., Grizzle, A. Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (Eds), *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. (pp. 11-12). París: UNESCO.
- Parlamento Europeo y Consejo (2007). *Directiva "Servicios de medios audiovisuales sin fronteras"*. Unión Europea. http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24101_es.htm
- Pérez Tornero, J.M. (2007). Educación en medios para Jóvenes, en Sevilla. *Comunicar*, 28, 125-132.
- Steeves, V. & Webster, C. (2008) *Closing the Barn Door: The Effect of Parental Supervision on Canadian Children's Online Privacy*. *Bulletin of Science Technology Society*, 28 (1), 4-19.
- Taylor, A. (2001). *Young Canadians in a Wired World: How Canadian Kids Are Using the Internet*. *Education Canada*, 41 (3). <http://www.cca-ace.ca/sites/default/files/EdCan-2001-v41-n3-Taylor.pdf>
- UNESCO (2011). *Declaración de Braga*. Braga. www.cca.eca.usp.br/noticia/756

- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios*. París. <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>
- UNESCO (2002). *Seminario de Sevilla sobre Educación en Medios*. Sevilla.
- UNESCO (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. (Conferencia) Viena. <http://edu.of.ru/attach/17/3485.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf
- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Grünwald. www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.pdf
- Wilson, C., Grizzle, A. Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, Brasil: UNESCO, UFTM.

La educación en medios en una España en crisis

José Manuel Pérez Tornero & Mireia Pi

Un estudio del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB (Pérez Tornero & Martínez Cerdá, 2013) sobre el desarrollo comparado de la alfabetización mediática en Europa colocaba a España, como país, en una *situación media*, distanciado de los países líderes del norte de Europa, próximo a los grandes países centrales, y alineado con los países del sur europeo.

El mismo estudio ponía de relieve que la evolución entre 2005 y 2010 de casi todos los países europeos había sido uniforme. En todos los indicadores de alfabetización mediática (Celot & Pérez Tornero, 2009; European Media Literacy Observatory, 2014), se había ido produciendo una mejora constante sobre todo en aquellos indicadores referidos a cuestiones relacionadas con el acceso y la disponibilidad de las tecnologías; y menos en los factores relacionados con la comprensión crítica. En este contexto de progreso general, España, en un estadio de desarrollo *moderado*, había avanzado ciertas posiciones y empezaba a afirmar una estrategia propia de política de alfabetización mediática (Martínez, 2010; Bernabéu Morón, 2011; Prats, Aguaded-Gómez & García-Matilla, 2012) ligada a la educación, pero construida también en un contexto mucho más amplio (Pérez Tornero, 2009).

Sin embargo, la crisis económica española – que se vivió con toda crudeza a partir del 2009 ha frenado esa progresión y ha dado lugar a la aparición de problemas serios que ponen en peligro los niveles de alfabetización mediática alcanzados. Algunos de los logros que parecían consolidados en la Educación en medios en España se han diluido y el sistema general de Educación mediática se encuentra en riesgo.

Aún es pronto para poder analizar estadísticamente los efectos de la crisis y, por tanto, estudiar sus consecuencias. Sin embargo, sí pueden describirse, desde un punto de vista cualitativo, los problemas más acusados.

Un desarrollo medio de la alfabetización mediática

En el estudio sobre indicadores de alfabetización mediática realizado por un consorcio internacional en el que la UAB asumió la dirección científica (Celot & Pérez Tornero, 2009), se señalaban tres dimensiones esenciales de la alfabetización mediática: a) *factores de entorno* – entre los que se distinguían la disponibilidad de medios, por un lado, y el contexto de alfabetización mediática por otro. A su vez, dentro de este último, la política de educación en medios, la regulación por parte de las autoridades en la materia, el papel de la sociedad civil y el de la industria mediática. Venía luego la dimensión relacionada con b) *las competencias individuales* – a su vez dividida en uso, de un lado, y comprensión crítica, del otro-. Y, finalmente, la de la c) *competencia social*, subdividida en tres: participación, relaciones sociales y creación de contenidos.

Tomando en consideración todos estos factores, el desarrollo español de alfabetización mediática era moderado. En concreto, venía a significar que:

- Estaban mejorando las posibilidades de acceso a los medios y, especialmente, a Internet y que éstas alcanzaban a casi toda la población -sin llegar al desarrollo de los países del norte europeo.
- Existía una incipiente estrategia de promoción de la alfabetización mediática: por un lado, se inscribía la alfabetización mediática en el currículo educativo; por otro, se empezaba a lanzar la formación de profesores en la materia; y se desarrollan algunos centros de recursos.
- Al mismo tiempo, se ponían en marcha ciertas estrategias de regulación destinadas, también, a promover la alfabetización mediática.
- Y, finalmente, crecía la actividad cívica relacionada con la alfabetización mediática, tanto a nivel de las organizaciones cívicas (a través de un mayor número de organizaciones y con mayor actividad), como en la aceleración de todas las actividades de comunicación en los medios; y, finalmente, con más participación y más creación de contenidos por parte de los ciudadanos.

Así, pasar del estadio medio de desarrollo al siguiente y alcanzar la situación de los países europeos del norte, era solo cuestión de constancia en el esfuerzo y de fortalecimiento del sistema. Sin embargo, la crisis económica y sus consecuencias parecen haber truncado la mejora del sistema.

Características y alcance de la crisis en España

Antes de entrar de lleno en el análisis de las dimensiones en las que se juega el destino de la alfabetización mediática en España, conviene disponer de una visión general de la crisis. El hecho más llamativo de la crisis española es que si

bien tiene su origen en factores económicos, se extiende a otras áreas: política, institucional y social, adquiriendo de este modo un carácter global. En lo que se refiere a la economía, los datos son contundentes.

España entró en recesión en el año 2008, y no sería capaz de empezar a mejorar la situación hasta el año 2010. Perdió, en este período, algunas de las posiciones adquiridas en relación con otros países europeos. En lo que se refiere al Producto Interior Bruto (PIB) pasó de estar un 5% por encima de la media a situarse un 5% por debajo. Es decir, una pérdida de 10 puntos relativos¹.

Durante esos mismos años, el desempleo alcanzó cifras récord, afectando a 6 200 000, y situándose así, en el año 2013, en un porcentaje del 27,16% de parados en relación al conjunto de la población. Cabe destacar que en el año 2007, el desempleo alcanzaba solo al 7,95% de la población. En este contexto, lo más significativo y preocupante es que la mayor tasa de desempleo se encuentre entre los jóvenes menores de 25 años (un 57,2%) en un país con una población muy envejecida.

Las consecuencias sociales se dejaron sentir inmediatamente. El índice de riesgo de pobreza subió peligrosamente en España hasta alcanzar un 27% en el año 2012 (Eurostat, 2013), en comparación con los países más avanzados de la Unión Europea, que se situaban entre el 9% y el 11%, colocándose entre los peores de Europa.

Al mismo tiempo, la desigualdad de renta en España se agravó y la *brecha de pobreza* alcanzó un 30,6% mientras que entre los países europeos es, de media, del 23,2%.

En consonancia con todo ello, los gastos sociales del estado y los destinados a educación se redujeron gravemente: la inversión en educación que en el año 2009 suponía el 5,1% del PIB, se redujo al 4,7% en el año 2011. Se redujeron el número de profesores, el número de becas y ayudas para material didáctico y comedores escolares, mientras aumentaban las tasas educativas.

La crisis se ensañó también con la industria mediática y de las telecomunicaciones: se cerraron o redujeron drásticamente medios de comunicación² impresos, radiofónicos y audiovisuales, públicos y privados.

Pero las consecuencias de la crisis se dejaron sentir también en el ámbito cívico. Se experimentó un desapego creciente de la ciudadanía hacia las instituciones, especialmente políticas. La publicación de infinidad de casos de corrupción ha generado un sentimiento generalizado de que gran parte de las instituciones han perdido ya su legitimidad y la autoridad de que gozaran en otros períodos. En este contexto han surgido movimientos de protesta, como el 15 M, movimientos vecinales puntuales y nuevas opciones políticas que generan un nuevo activismo comunicativo y social.

¿Cómo afecta todo esto al sistema de alfabetización mediático? Para proceder a un análisis comprensible identificaremos tres grandes áreas relacionadas con la educación mediática.

1. El desarrollo curricular de la Educación en medios
2. La formación de los profesores
3. Las infraestructuras y servicios digitales en los centros educativos

El desarrollo curricular

Ya en el año 2006, el currículo educativo en España introducía, aunque no explícitamente, la Educación en medios en la enseñanza³. El informe sobre España del proyecto EMEDUS⁴ completa esa visión: en lo que se refiere al currículo en la educación obligatoria, el informe señala que en la Ley Orgánica de educación (LOE), promulgada en el año 2006 y modificada en el 2013, la alfabetización mediática se recogía en términos de “competencia digital” y como una de las competencias clave (Tucho, 2008). Sin embargo, el enfoque de esta inserción de la Educación en medios tiene un marcado carácter tecnológico y está orientada, casi en exclusiva, a los nuevos medios y a las TICs. Se echaba en falta un planteamiento más sistemático y avanzado.

Con posterioridad, se produjeron modificaciones legislativas que, sin embargo, no supusieron un gran avance en materia de Educación en medios. En concreto, la LOE fue modificada por la LOMCE de 2013. En ella los legisladores propusieron reforzar el rigor en el estudio – lo que denominan la “cultura del esfuerzo” – y acercar la educación a las exigencias del mercado de trabajo. En lo que se refiere a la Educación en medios, si bien se introduce como objetivo prioritario la formación crítica de los estudiantes y se promueve la inserción educativa de las TICs⁵, no se modifican ni se sistematizan los objetivos competenciales establecidos por la ley anterior que se cifraban exclusivamente en términos de competencias digitales.

Los cambios más notorios que ha supuesto la LOMCE se refieren a la inclusión en el currículo de ciertas materias ligadas a las TICs y de algunas materias optativas relacionadas con el audiovisual. Insistimos, no existe todavía – aunque en Europa se han promulgado recomendaciones y directivas de impulso a la alfabetización mediática – una completa sistematización curricular de la Educación en medios. Sigue constituyendo un hecho que el enfoque sesgado de una Educación en medios de carácter puramente instrumental y tecnológico se sigue sobreponiendo al enfoque más global, crítico y semiótico.

La crisis económica, por tanto, ha acentuado en el espíritu del legislador español – en lo que a Educación en medios se refiere – lo que podríamos denominar la “determinación tecnológica y profesional”. Con ello se ha acentuado el carácter pragmático de la alfabetización mediática, su carácter utilitarista, y, por tanto, se sigue descuidando su dimensión crítica, cultural y cívica.

La formación del profesorado

Cuando se inició la crisis de 2009, la formación del profesorado en España descuidó notoriamente la educación en medios.

En ese contexto y en relación a la educación formal, tanto los profesores de Primaria como de Secundaria sólo reciben formación, y escasa, en una materia denominada “Tecnología educativa” que, como su nombre indica, adopta una visión instrumental de las herramientas comunicativas y no se aproxima a la consideración global que introduce la alfabetización mediática. Es cierto que los profesores de Tecnología educativa, sobre todo en facultades de Educación y de Formación del profesorado, se han ido paulatinamente orientando hacia la alfabetización mediática. Así lo demuestran sendos congresos internacionales sobre Educación mediática y competencia digital⁶. En ellos, los profesores de Tecnología educativa, así como docentes e investigadores provenientes de comunicación y disciplinas afines de toda España, tuvieron una participación muy destacada. Es preciso resaltar la existencia de algunos másteres que, centrándose en Tecnología educativa, empiezan a abrir campo a la educación mediática, como es el caso de “Tecnologías digitales y sociedad del conocimiento” de la Universidad Nacional de Educación a distancia⁷.

Ha sido también significativa la preocupación de los profesores de Didáctica de las Facultades de educación por cuestiones relacionadas con la alfabetización mediática. De hecho, la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales ha dedicado en los últimos tiempos una atención considerable a los medios de comunicación. Fruto de ello es una obra colectiva, *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (Díaz Matarranz, Santisteban Fernández & Cascarejo, 2013).

En este panorama hay que señalar, como aspecto positivo, la existencia desde el año 1994 del máster de Comunicación y Educación de la UAB, que lleva más de veinte años promoviendo la formación de postgrado en materia de Educación en medios.⁸ Posteriormente, han surgido otras enseñanzas de post-grado entre las que hay que desatacar la de la Universidad de Huelva, “Comunicación audiovisual y educación”⁹.

Sin embargo, la traducción de estas iniciativas en una implantación curricular firme y sistemática de la educación en medios en la formación inicial queda aún lejana.

Las administraciones encargadas de garantizar la formación de profesores han estado más preocupadas por la organización de cursos centrados en herramientas digitales concretas que en una aproximación global al fenómeno de la alfabetización mediática.

No obstante, con la crisis se han producido algunos cambios significativos.

Por un lado, el Ministerio de Educación ha lanzado un proyecto destinado a crear un “Marco común de competencia digital docente” (España, Ministerio

de Educación Cultura y Deporte, 2013)¹⁰ que pretende establecer estándares de capacidades y conocimientos para todos los profesores implicados en la educación. Es la primera vez que se realiza un esfuerzo semejante en España y que pone de acuerdo a las diversas administraciones que tienen competencias en la materia.

Este marco común pretende servir de referencia para la formación de profesores y promover asimismo la adquisición de la competencia digital. Es cierto que, aunque no adopta un enfoque global cercano al de la alfabetización mediática ni tampoco abandona del todo el enfoque tecnológico instrumental, sí supone un avance y un factor de coordinación importante a la hora de establecer políticas de formación cercanas a la Educación en medios.

También, aunque en un sentido menos positivo, la crisis económica ha afectado al sostenimiento de los estudios de postgrado. Las becas universitarias se han reducido, así como las aportaciones de las administraciones a la formación. Por su parte, las tasas universitarias han aumentado y la vida de los cursos y másteres de formación en Educación en medios se resienten como lo hacen otros estudios de postgrado.

Así se puede decir que, en un contexto de crisis, en España se ha profundizado en la definición teórica de políticas de formación del profesorado en Educación en medios pero que, a la vez, en términos prácticos, los recursos e iniciativas languidecen y son cada vez más escasos. La cuestión es determinar si la prolongación de la crisis acabará por diluir, incluso, los logros teóricos.

Las infraestructuras y los servicios educativos digitales

En torno a 2009, España había alcanzado un notable desarrollo tecnológico en los centros, como revelaban algunos estudios europeos (European Commission, 2013). Sin embargo, la crisis supuso en España una importante disminución en los recursos económicos destinados a la transformación tecnológica y mediática de la educación. Y esto ha supuesto la ralentización de algunos de los más importantes planes puestos en marcha.

El plan denominado Escuela 2.0¹¹, que había promovido el acceso a un ordenador personal por parte de todos los estudiantes, quedó interrumpido, al tiempo que se resintió la inversión en dotación tecnológica de los centros.

Es cierto que el plan Escuela 2.0 ha sido sustituido por otro denominado Plan de Cultura Digital (2012)¹² que promueve la creación de acciones como a) Conectividad de centros escolares; b) Interoperabilidad y estándares; c) Espacio “Procomún” de contenidos en abierto; d) Catálogo general de recursos educativos de pago: Punto Neutro¹³, así como e) Competencia digital docente. Sin embargo, durante el año 2014, se ha producido el cese o la dimisión de la mayoría de los responsables, y por tanto, el plan en su conjunto se ha resentido.

De hecho, las consecuencias de esta situación son evidentes: las oportunidades de avanzar en el uso de sistemas tecnológicos en la educación no son tantas como hace unos años. Todo ello dificulta en particular el desarrollo de la Educación mediática.

Paradójicamente, en este contexto crítico, han surgido iniciativas que – sin contar con el soporte económico de anteriores planes – se están abriendo paso tímidamente y están favoreciendo la implantación de nuevos servicios digitales ligados a las nuevas competencias mediáticas.

Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a la implantación de los libros de texto digitales en la educación. El fenómeno se inició en la Comunidad autónoma catalana y pronto alcanzó a otras comunidades. Fue apoyada por los poderes públicos con la mejora de la tecnología en los centros, y propició una aceleración de las capacidades mediáticas en el seno de la comunidad escolar.

Junto a este lanzamiento “institucional”, se han abierto paso otras iniciativas editoriales¹⁴. Editoriales del libro de texto tradicional se han visto obligadas a proporcionar algunos complementos digitales e incluso plataformas de servicios digitales que se van sofisticando paulatinamente. Poco a poco se han ido estableciendo nuevas plataformas digitales de contenidos y servicios educativos que, en muchos casos, han venido a sustituir el uso de libros de texto. Esto tiene consecuencias inmediatas en las competencias mediáticas de profesores y estudiantes: ha obligado a adquirir capacidades informativas y comunicativas y a introducir también nuevas prácticas de trabajo cooperativo y de participación. Con lo cual, y sin haberlo previsto, la situación de penuria económica ha acelerado la digitalización de la educación y la adquisición de competencias comunicativas.

Paradójicamente aquí, la crisis económica ha funcionado como un revulsivo. En la actualidad, en España, la suscripción a una plataforma de contenidos educativos resulta más barata que la compra de libros de texto – tanto para los particulares como para la administración – y para sus actualizaciones posteriores. Por esta razón, muchas autoridades y centros se han lanzado a promover lo que se denomina la “mochila digital”, es decir, el uso intensivo de recursos digitales en la educación con el fin de sustituir, total o parcialmente, los libros de texto en papel. Muchos centros han abandonado así el papel y las administraciones han creado servicios que facilitan el acceso al mundo digital.

La puesta en marcha, por ejemplo, de una plataforma de comercialización de contenidos educativos – denominada *Punto Neutro* – por parte del Ministerio de Educación, ha contribuido a potenciar la *inmersión* digital de la comunidad educativa. Otras iniciativas destinadas a promover la difusión de recursos educativos abiertos y la formación del profesorado en la materia deben ser entendidas en este mismo sentido.

Existen algunas investigaciones que revelan¹⁵ una buena predisposición por parte del profesorado para aceptar la transformación digital, sus nuevas herramientas y, especialmente, el libro digital (Pérez-Tornero & Pi, 2013).

Se aprecia pues, el efecto ambivalente de la crisis. Por un lado, los recortes económicos se convierten en una barrera para el acceso a las TICs y dificultan el progreso de la Educación en medios. Por otro lado, al favorecer el consumo de tecnologías y servicios más baratos y competitivos, catalizan el progreso de adopción de servicios digitales – como los libros de texto digitales – y favorecen así la adquisición de nuevas competencias mediáticas. Solo en los años venideros podremos realizar un balance empírico de la situación.

Un horizonte indefinido

El currículo de educación en medios, la formación del profesorado y el acceso a tecnologías y servicios digitales son tres pilares de la Educación en medios sobre los que la crisis ha impactado de un modo significativo. Por un lado, la escasez económica y los recortes de inversión han frenado algunas de las líneas de acción más significativas y prometedoras de la política de educación mediática en España. En concreto, nos referimos a lo que eran ayudas directas a la promoción de infraestructuras en los centros y en las ayudas directas o indirectas destinadas a materiales didácticos. En el mismo sentido, la presión tecnológica y utilitarista ha potenciado el enfoque instrumental de la Educación en medios y ha ignorado casi todo aquello que no estaba ligado a las TICs. Todo ello ha venido, pues, en detrimento de una construcción más sistémica y global del paradigma de la Educación en medios y ha representado una pérdida para la dimensión humanística de la alfabetización mediática (Pérez Tornero & Varis, 2010).

Sin embargo, la escasez ha catalizado algunos procesos de los que se ha beneficiado la Educación en medios. Así por ejemplo, los libros de texto digitales y la consiguiente adquisición de nuevas competencias han encontrado en la escasez de ayudas y en la precariedad económica un revulsivo para su difusión. Lo mismo ha sucedido con los equipamientos tecnológicos ligeros y las plataformas de recursos abiertos que competían en precio con los libros de texto impresos. Todo ello ha venido impulsado por el crecimiento de la economía cooperativa que ha prendido como idea en la comunidad educativa.

Tal vez la crisis también haya reforzado el sentimiento colectivo del profesorado, así como su capacidad para reunirse, actuar y propiciar cambios, dotando así de nuevas energías al sector.

Muy probablemente, la escasez de recursos económicos es el factor que ha propiciado también que en los ambientes políticos se acabaran de diseñar estrategias de acción que sí ayudaban a sistematizar esfuerzos que hasta entonces

estaban dispersos. Así se entiende el nuevo marco común de competencia digital para el profesorado y el Plan de Cultura Digital.

Todo ello se ha producido en un ambiente de movilización comunicativa, en especial dentro de la comunidad educativa que, ante la crisis y la precariedad laboral, ha tenido que hacer valer su voz. Entre estos sectores, cada vez se acoge con mayor entusiasmo y optimismo el cambio tecnológico y la apelación al sentido crítico que representa en la actualidad la Educación en medios.

No obstante, todos estos fenómenos se producen en un horizonte de dudas, incertidumbres y escasos recursos que compromete una política sistemática de alfabetización mediática. Un horizonte que sólo se hará más claro con el paso del tiempo.

Notas

1. Una buena síntesis de la crisis económica puede ser consultada en Wikipedia http://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_econ%C3%B3mica_espa%C3%B1ola_de_2008-2014 y en Juan (2010).
2. <http://www.apmadrid.es/noticias/generales/informe-de-la-profesion-periodistica-2013-11151-empleos-perdidos-y-284-medios-cerrados-desde-2008>; <http://www.prnoticias.com/index.php/marketing/1103/20125006-2013-iel-ano-en-que-se-freno-la-caida-de-la-publicidad-prensa-ha-perdido-un-60-y-tv-un-48#Red1Y57IiEOy1QXs>
3. Bernabéu Morón, N. (Coord.). (2011). Para consultar la ley, véase <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
4. <http://eumedus.com/index.php/reports/reports-drafted-from-uab/178-report-formal-education-spain>
5. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
6. El primero organizado en Segovia (<http://www.educacionmediatica.es/congreso2011>), y el segundo en Barcelona (http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013).
7. <http://www.uned.es/ntedu/master/index.htm>
8. <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/>
9. <http://www.master-educomunicacion.es/>
10. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>
11. <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>
12. <http://blog.educalab.es/intef/2013/04/16/plan-de-cultura-digital-en-la-escuela>
13. <http://educalab.es/recursos/punto-neutro>
14. Una de las más desarrolladas, la de la editorial Planeta (aulaPlaneta), pero también otras como Digitaltext o, sencillamente, editoriales tradicionales que enriquecieron su oferta con recursos digitales y empiezan a generar servicios educativos virtuales: Aula Virtual de Santillana, SM Conectados, Vicens Vives, Espacio Digital GRETA de Anaya, XTEND, etc.

Referencias

- Bernabéu Morón, N. (Coord.). (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación. Madrid: Publicaciones Mediascopio. https://www.educacion.gob.es/documentos/mediascopio/archivos_sec-ciones/156/ccbb.pdf
- Celot, P., & Pérez Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Bruselas: Comisión Europea. http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf

- Díaz Matarranz, J. J., Santisteban Fernández, A., & Cascarejo A. (Eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- European Media Literacy Observatory (2014). <http://eumedus.com/index.php/homepage/news/194-check-the-emedus-numbers>.
- European Commission (2013). *Survey on Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Attitudes on Technology in Europe's schools*. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Eurostat, Estadísticas sobre la distribución de la renta (2013). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Income_distribution_statistics/es#Tasa_y_umbral_de_riesgo_de_pobreza
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013). *Plan de Cultura Digital en la Escuela*. <http://blog.educalab.es/intef/2013/04/16/plan-de-cultura-digital-en-la-escuela/>
- Juan, J. (2010). *Nada es gratis: como evitar la década perdida tras la década prodigiosa*. Barcelona: Destino.
- Martínez, J. M. M. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Proyecto Mediascopio. Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*, 79, 6-7. http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/106913/telos_a2009n79p6.pdf
- Pérez Tornero, J. M., & Martínez Cerdá, J. F. (2013). *Midiendo la Alfabetización Mediática en Europa 2005-2010*. Barcelona: Observatorio Milión. <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Yearbook%202005-2010.pdf>
- Pérez Tornero, J. M., & Pi, M. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación*. Barcelona: aulaPlaneta.
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>
- Pérez Tornero, J. M. (2010). *Promover la alfabetización mediática es ya una obligación legal en España para los poderes públicos y los medios audiovisuales*. <http://jmtornero.wordpress.com/2010/04/03/promover-la-alfabetizacion-mediatica-es-ya-obligacion-legal-de-los-poderes-publicos-y-de-los-medios-audiovisuales-en-espana/>
- Martínez, J. M. M. (2010). Retos y perspectivas de la educación mediática en España. Madrid: Ministerio de Educación.
- Prats, J. F., Aguaded-Gómez, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42.
- Tucho, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, 31, 547-553. doi: 10.3916/c31-2008-03-049
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Marco Común de Competencia digital docente, V 2.0. (Plan de cultura digital en la escuela). <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>

IX. Panorama de prácticas en España

La Educación mediática en España

Breve panorámica y propuestas de buenas prácticas

Rosa García-Ruiz & Vicent Gozávez Pérez

El creciente interés por la educación mediática en España está provocando un gran avance en la formación integral de los ciudadanos, gracias a la implicación y al compromiso de muchos agentes pertenecientes tanto al ámbito educativo como al de la comunicación. Para adentrarnos en el origen, objetivos y resultados de este interés compartido, presentamos una panorámica referida a ambos ámbitos, el de la comunicación y el de la educación, a partir del trabajo publicado por la Comisión Europea (2007), abordando iniciativas y actuaciones que servirán de escenario para la presentación de buenas prácticas en educación mediática.

La educación mediática en el ámbito de la educación formal

Desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 hasta la Ley Orgánica de Educación de 2006, se ha avanzado en relación con la educación mediática, la cual se constituye como un elemento fundamental y transversal en el currículum, complementada con la competencia digital y tecnológica para dar respuesta a una formación integral ante la nueva sociedad de la información y de la comunicación, de manera que se formen ciudadanos éticamente responsables, partícipes, críticos y autónomos ante los mensajes y los medios.

La aplicación en las aulas de las propuestas curriculares se ve reforzada por diferentes iniciativas de la administración pública, entre las que destaca el interés por mejorar la formación del profesorado en este ámbito, con publicaciones digitales del Ministerio de Educación¹, Cultura y Deporte, como: “La educación mediática en la escuela 2.0” o “Red buenas prácticas 2.0”; “Retos y perspectivas de la educación mediática en España” y “Alfabetización mediática y competencias básicas”, dentro del *Proyecto Mediascopio Prensa*, que pretende favorecer la lectura de la prensa escrita en el aula. Otros proyectos del Ministerio ofrecen

diversos recursos digitales para la educación mediática como “Publicidad, la industria del deseo”, “Información en TV”, “Telerealidad: la intimidad como espectáculo” y “Canal Comunica”, todos ellos disponibles en la página web del Ministerio.

En febrero de 2013 se publicó la “Agenda Digital para España”², tratando de lograr los objetivos marcados por la Comisión Europea en su Agenda Digital para Europa, de 2010³, en la que se establecen una serie de principios y acciones que contribuyen a facilitar la alfabetización mediática de la ciudadanía, tratando de sacar el máximo provecho posible de las tecnologías digitales.

La universidad también cuenta con prestigiosos grupos de investigación y proyectos relacionados con la formación de las competencias mediáticas. Estos grupos, entre los que destacan el *Grupo Comunicar* y el *Gabinete de Comunicación y Educación*, constituyen un modelo de interdisciplinariedad y un avance de la comunidad científica por su gran contribución a la mejora de la educación mediática en la ciudadanía. Algunos de los Congresos científicos organizados en España, con valiosas contribuciones de expertos de otros países, son el “I y II Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital”, celebrados en 2011 y 2013, el “I Congreso Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales” celebrado en 2010, o el “I y II Congreso Internacional sobre Videojuegos y Educación”, celebrados en 2012 y 2013 respectivamente.

Las universidades, preocupadas por la formación de profesionales competentes en los medios, ofrecen postgrados como el “Master Universitario en Comunicación y Educación Audiovisual” (Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía) o el “Master Internacional de Comunicación y Educación” (Universidad Autónoma de Barcelona), incluso se ofrecen asignaturas específicas como “Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital” en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Valladolid, o la asignatura “Educación y Medios de Comunicación” en el “Master de Ética y Democracia” de la Universidad de Valencia. En relación al ámbito universitario, existen algunas prestigiosas revistas preocupadas por contribuir al avance del conocimiento científico sobre Educomunicación, como es la Revista “Comunicar”⁴. Otras revistas relevantes son “Pixel Bit”⁵, “Icono 14”⁶, “Edmetic”⁷, “Sphera Pública”⁸, o “Revista Mediterránea de Comunicación Social”⁹.

Los proyectos de investigación liderados por grupos universitarios y apoyados con financiación externa, convergen en un interés común por posibilitar una educación mediática de calidad, en la que estén implicados los diferentes protagonistas. Entre tales proyectos destacan el “Grupo Comunicar”¹⁰ y la asociación “Kids&com”¹¹, que da cabida a más de 15 grupos de investigación. El proyecto de mayor envergadura que se está desarrollando actualmente es el titulado “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”¹², que implica a más de 30 universidades

públicas y privadas, y que investiga los niveles de competencia mediática en la educación obligatoria, la educación universitaria y en los comunicadores profesionales. El subproyecto relacionado con la educación obligatoria (EDU2010-21395-C03-03), está replicándose en Italia y en diversos países de Sudamérica, como son Colombia, Ecuador, Chile, Argentina o Brasil, con resultados muy esperanzadores para la mejora de la Educomunicación a nivel internacional. En la actualidad se están difundiendo los resultados obtenidos tras la aplicación de diversas herramientas como cuestionarios online, entrevistas y grupos de discusión, en los que se han analizado los niveles de competencia mediática en diferentes colectivos como estudiantes, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, docentes de todas las etapas, familias con hijos en edad escolar, mayores de 55 años y ciudadanos privados de libertad en cárceles.

La educación mediática en otros ámbitos

En 2010 se aprueba en España la Ley de Comunicación Audiovisual, que se encarga de legislar y regular todos los aspectos relacionados con los medios de comunicación, a partir de la cual, y al amparo de la Constitución española, se ha elaborado el “Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia”, con la intención de hacer compatibles entre sí valores que conforman el actual Estado social y democrático de derecho: la libertad de expresión con el respeto a los derechos de la persona; la interdicción de la violencia; la desactivación de la discriminación y la intolerancia, y la protección de la infancia y la juventud. El código establece una serie de principios generales para mejorar la eficacia, dentro de la franja horaria comprendida entre las seis y las veintidós horas, de la protección legal de los menores respecto de la programación televisiva que se emita en dicho horario.

Por otro lado, las diferentes Comunidades Autónomas españolas tienen establecidas sus propias competencias en materia de medios de comunicación social, por lo que se han creado algunos Consejos Audiovisuales, como es el caso de Cataluña, Andalucía, Navarra, Galicia o Madrid, con el propósito de salvaguardar los derechos de la ciudadanía, garantizando que los contenidos emitidos por televisión, radio y relacionados con la publicidad se ajustan a la legislación vigente, además de proteger el derecho a la libertad de expresión. En la actualidad tan solo se mantienen activos dos de ellos, y tampoco existe un Consejo Audiovisual nacional, contrariamente a lo que ocurre en otros países europeos.

Existen también otras iniciativas que se están desarrollando en España y que están contribuyendo de forma elogiabile a la mejora de la alfabetización mediática de la población, entre las que destacamos “La Declaración de Madrid”¹³, en la que se trata de unir Comunicación y Educación, pidiendo a medios y escuelas colaboración responsable para mejorar la alfabetización mediática. “Teleduca”¹⁴

es una asociación independiente que pretende mejorar la competencia comunicativa. Se ha creado también el “Observatorio Europeo de la Televisión Infantil”, el “Código deontológico para la publicidad infantil y de conducta Publicitaria”, el “Libro Verde sobre la protección de los menores y de la dignidad humana en los servicios audiovisuales y de información”.

Este interés creciente por la Educomunicación se extiende también a la televisión pública, donde por primera vez se emite un programa interesado por que ambos ámbitos converjan en pro de la educación de la ciudadanía. “La aventura del saber”¹⁵ ofrece una oportunidad para hacer llegar a todo tipo de público material audiovisual producido por el grupo Comunicar como son “Los Bubuskiski” o “El Monosabio”, además de emitir unas “píldoras” audiovisuales que pretenden contribuir a la difusión de la educación en una cultura mediática, hoy más necesaria que nunca (Aguaded, 2014).

Las buenas prácticas en educación mediática en España

En España, al igual que en otros países, hemos visto cómo la implantación de la tecnología comunicativa en las aulas (ordenadores, pizarras digitales, conexión a Internet, etc.) era condición necesaria pero no suficiente para lograr buenas prácticas en educación mediática: es fundamental la actitud, la formación y las creencias previas del profesorado para hacerlo posible (Sugar, Crawley & Fine 2004; Tirado & Aguaded, 2014). En el año 2000, en España había de media 23,7 alumnos por ordenador en las aulas, un número elevado en relación con la media europea. Sin embargo, en 2011, la relación se ha invertido: la media de estudiantes por ordenador era de 3, frente a la media de 5 en Europa (Pérez-Tornero & Pi, 2013). Algo similar ha ocurrido en cuanto a la conexión a Internet y la incorporación de pizarras digitales en los centros educativos. ¿Significa esto que la implantación de TIC ha conducido automáticamente a buenas prácticas en educación mediática?

Obviamente no en todos los casos. Sin embargo, son muchos los centros pioneros en el uso excelente de tecnología comunicativa de acuerdo con metodologías educativas más colaborativas, siguiendo los criterios del CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2006; Stahl, Koschamann & Suthers, 2006) y la metodología de las Comunidades de Aprendizaje, dando lugar así a lo que entendemos como “buenas prácticas” en educación mediática en tanto que promocionan un uso pedagógico, cooperativo y cívico de los medios y las nuevas tecnologías. Por ejemplo, el colegio rural de Ariño¹⁶ (Teruel) ha realizado desde 2003-2004 un gran esfuerzo por reformular el aprendizaje de modo colaborativo con propuestas como la Radio escolar “Sierra de Arcos”, la Televisión escolar, el Taller de prensa “Hola de prensa”, la creación de blogs y el uso de tablets y notebooks, etc. Sus propuestas innovadoras,

que vinculan estrechamente la educación con la comunicación y la interacción colaborativa, han recibido el premio “Computer World” (2004-2005) y el premio “Smart-dim” de Innovación educativa con las pizarras digitales (2005-2006).

El colegio María Auxiliadora de Santander (Cantabria)¹⁷ se constituye como un referente en la aplicación de la denominada “Web 2.0”, combinando la tecnología educativa con los medios de comunicación (radio y televisión) como recurso didáctico que facilita el aprendizaje de los estudiantes, gracias a las innovadoras propuestas curriculares docentes (Pérez & Aguaded, 2006). Entre otros ha ganado el primer premio del concurso “Apadrina un monumento” (2013), el sello “Buenas prácticas TIC en Educación” de la Asociación Espiral (2012), y ha sido finalista en los premios “Web Cantabria 2013” y “SIMO, categoría Mejor trabajo por Proyectos” (2013), gracias a proyectos en los que los estudiantes se convierten en jóvenes “prosumidores”, es decir, no solo consumidores de medios y recursos audiovisuales, sino en creadores de contenidos, desde una perspectiva crítica, creativa, responsable y democrática (Sánchez & Contreras, 2012; García-Ruiz, Diego & Berlanga, 2013).

Entendemos que estos casos revelan de modo muy gráfico las buenas prácticas en el ámbito de la educación mediática, prácticas que de hecho se están haciendo extensivas a muchos centros educativos del país (Casanova & Pavón, 2010), y que suponen una magnífica aportación al desarrollo de la competencia mediática en la ciudadanía (Aguaded, 2012; Gozávez, 2013).

Notas

1. Ministerio de Educación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). <http://www.ite.educacion.es/>
2. Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2013). *Agenda Digital para España*. http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/recursos/Recursos/1.%20Versi%C3%B3n%20definitiva/Agenda_Digital_para_Espana.pdf
3. European Commission (2010). Digital Agenda for Europe. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>
4. Revista *Comunicar*. <http://www.revistacomunicar.com/>
5. Revista *Pixel Bit*. <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/>
6. Revista *Icono 14*. <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14>
7. Revista *Edmetic*. <http://www.edmetic.es/revistaedmetic/>
8. Revista *Sfera Pública*. <http://sfera.ucam.edu/index.php/sfera-01>
9. Revista *Mediterránea de Comunicación Social*. <http://mediterranea-comunicacion.org/>
10. Grupo Comunicar. <http://www.grupocomunicar.com/>
11. Asociación Kids & com. <http://www.infanciaycomunicacion.org/>
12. Proyecto EDU2010-21395-C03-03. <http://www.competenciamediatica.es>
13. Declaración de Madrid. www.uned.es/ntedu/espanol/novedades/Declaracion_Madrid.doc
14. Teleduca. <http://www.teleduca.org/>
15. La Aventura del Saber (rtve). <http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-20130528-0930-169/1842017/>
16. Colegio Ariño. <http://e-ducativa.catedu.es/44004720/sitio/>
17. Colegio María Auxiliadora de Santander (Cantabria). www.salesianossantander.org

Referencias

- Aguaded, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8.
- Aguaded, J.I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42, 7-8.
- Casanova, J. & Pavón, F. (2010). Las TIC en los centros de educación obligatoria: hacia las comunidades de aprendizaje. *Fuentes*, 10, 124-139.
- Comisión Europea (2007). *Current trends and approaches to media literacy in europe*. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/spain.pdf>
- Elboj, C., Puigdemílvil, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- García-Ruiz, R., Diego, R. & Berlanga, I. (2013). La educación mediática en Educación Mediática y el trabajo por proyectos. *II Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. Barcelona, 14 y 15 de noviembre*. Disponible en http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/programa/ACTAS_EDUMED_2013.pdf
- Gozálviz, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- Ley nº 7/2010 de 31 de marzo. Boletín Oficial del Estado nº 79 – Jefatura del Estado. Madrid
- Ley nº 1/1990 de 3 de octubre. Boletín Oficial del Estado nº 238 – Jefatura del Estado. Madrid
- Ley nº 2/2006 de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado nº 106 – Jefatura del Estado. Madrid
- Pérez-Tornero, J. M. & Pi, M. (Coord.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación*. Barcelona: Editorial Planeta, SAU.
- Pérez, M.A. & Aguaded, J.I. (2006). Diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el curriculum escolar. In: J. Salinas, J.I. Aguaded & J. Cabero (Coords.). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. (pp. 69-87). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, J. & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. *Icono 14*, 3 (10), 62-84.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sugar, W., Crawley, F. & Fine, B. (2004). Examining Teachers' Decisions to Adopt new Technology. *Educational Technology and Society*, 7 (4), 201- 213.
- Tirado, R. & Aguaded, J. I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363 www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_179.pdf

La Educación mediática como carencia

Joan Ferrés Prats, Maria-José Masanet & Saúl Blanco

Carencias en la competencia mediática de la ciudadanía

En un entorno social y cultural en el que un alto porcentaje de las comunicaciones son mediadas, la Educación Mediática (EM) resulta más necesaria que nunca para garantizar una formación integral de la ciudadanía y la instauración de una sociedad plenamente democrática.

Pero esta necesidad es solo teórica. El año 2008, mientras el Parlamento Europeo instaba a la incorporación de la EM en la educación formal y no formal, un equipo de investigadores de 17 universidades españolas, correspondientes a cada comunidad autónoma, trataba de averiguar el grado de competencia mediática de la ciudadanía.

La investigación partía de un trabajo previo, realizado bajo el patrocinio del *Consell de l'Audiovisual de Catalunya* (CAC), en el que fueron consultados más de 60 expertos en EM del ámbito iberoamericano, para definir las seis dimensiones que debería cubrir esta educación: los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de interacción, la ideología y los valores y la dimensión estética (Ferrés, 2006; Ferrés & Piscitelli, 2012).

Para la fase cuantitativa se administraron 6.626 cuestionarios. Para la cualitativa se realizaron 31 entrevistas en profundidad y 28 grupos de discusión. En cada comunidad autónoma se segmentó la muestra atendiendo a tres variables: la edad (jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de 65 años), el género y el nivel de estudios (personas sin estudios, con estudios de primaria, secundaria y superiores).

Los resultados son relevantes. Solo en las cuestiones referidas a la dimensión tecnológica los encuestados alcanzaron el aprobado. El porcentaje de aprobados superó al de suspendidos (61,6% vs. 38,4%). Obtuvieron la peor puntuación las

cuestiones referidas a las dimensiones de los lenguajes y de la ideología y los valores, con un 98,1% y 93% de suspensos respectivamente. También se obtuvo una puntuación muy baja en las cuestiones referidas a la dimensión estética (90,2% de suspensos), a los procesos de producción y difusión (81,3% de suspensos) y a los de interacción (76,2% de suspensos). En el conjunto de la prueba, la puntuación media obtenida fue de 2,45, muy alejada del 5, que equivaldría al aprobado. Se pusieron de manifiesto, pues, grandes carencias en la mayor parte de las dimensiones que componen la competencia mediática (Ferrés et al., 2011; Aguaded et al., 2011; Ferrés & Santibáñez, 2011; Ferrés, Aguaded & García, 2012; Marta & Grandío, 2013; Masanet, Contreras & Ferrés, 2013).

Carencias en la oferta formativa universitaria

La detección de estas carencias motivó la puesta en marcha del proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad *La enseñanza universitaria ante la competencia mediática en un entorno digital*. Su objetivo era detectar la presencia o ausencia de la EM en los planes de estudio de los grados de educación y de comunicación. Se analizaron las asignaturas directamente relacionadas con la EM, entendiendo como tales las que tratan al menos cuatro de las seis dimensiones citadas (Masanet & Ferrés, 2013).

De los 252 grados del ámbito de la educación que se ofrecen en las universidades españolas, sólo 53 (un 21,03%) tienen una asignatura directamente relacionada, y de los 119 grados del ámbito de la comunicación, sólo la tienen 14 (un 11,76%).

Se cuantificaron los ítems de las guías docentes de estas asignaturas para detectar las dimensiones de la EM que se atienden y las que se descuidan. En el 21,3% de las asignaturas no se atiende a la dimensión de los lenguajes, en otro 21,3% no se hacen referencias a la tecnología, en el 60% no hay ningún ítem sobre los procesos de interacción. La dimensión estética es ignorada por el 84% de estas asignaturas, la de los procesos de producción y difusión por el 40% y la de la ideología y los valores por el 24%.

Difícilmente se puede garantizar la competencia mediática de la ciudadanía si la mayor parte de los profesionales de la educación y la comunicación no reciben formación en la materia. Y habrá graves carencias en esta competencia si en la formación que se imparte existen carencias como el desconocimiento de los códigos por los que se rigen los nuevos lenguajes. Si no se potencia el espíritu crítico, no se aprende a gestionar los procesos mentales que entran en juego en la interacción con las pantallas, o no se conoce lo que se esconde tras los procesos de producción, tanto profesional como popular.

Carencias en el enfoque de la Educación Mediática

Nueva aproximación a las guías docentes

Se realizó también un análisis semántico de las guías docentes de las asignaturas directamente relacionadas con la EM para detectar carencias y contradicciones en relación con unos indicadores relevantes en el ámbito de la neurociencia. Si la experiencia mediática es el resultado de la interacción entre un medio y una persona, no basta analizar medios o mensajes. Hay que conocer y gestionar los procesos mentales de las personas que interaccionan con ellos.

Se recurrió a la metodología de análisis de contenido cuantitativo, que se aplicó a 78 guías docentes. Se utilizó una herramienta informática diseñada *ad hoc* que permite describir, de forma sistemática, la presencia o ausencia de unas categorías seleccionadas en una colección¹. Mediante la herramienta se cuantificaron las apariciones de los términos seleccionados, tras una distribución de éstos por campos semánticos realizada en una investigación previa (Ferrés, Masanet, & Marta-Lazo, 2013):

Tabla 1. Distribución de términos por campos semánticos

Campo Semántico	Términos vinculados al Campo Semántico
Cognitivo/Racional	razón/es, racional/es, razonar, reflexión/es, reflexivo/a/s, reflexionar, conocimiento/s, conocer, entender, saber, información/es, informar, comprensión, comprender, concepto/s, opinión/es, pensamiento/s, pensar, análisis, analítico/a/s.
Emotivo	Emoción/es, emotivo/a/s, emocional/es, emocionar, sentimiento/s, sentimental/es, sentir, motivación/es, motivador/es, motivar, actitud/es, actitudinal, deseo/s, desear, placer/es, empatía, gusto/s, gustar, inconsciente/s, subconsciente.
Información/Conocimiento	Informar, Información, Informaciones, conocer, conocimiento/s.
Entretenimiento	Entretenimiento, entretener, ocio.
Narrativa	Relato/s, narración/es.
Inconsciente	Inconsciente/s, subconsciente.
Crítica	Crítica/o/s.
Valoración	Valor, valoración, valorar, evaluación, evaluar, evaluativo.
Crítica vinculada al conocimiento	Pensamiento/s crítico/s, comprensión crítica, análisis crítico, lectura/s/lector crítico/a/s, interpretación/es crítica/s.
Crítica vinculada a la actitud	Actitud/es crítica/s, postura/s/posición/es crítica/s, comportamiento/s crítico/s, valoración/es crítica/s, uso/s crítico/s

Fuente: Adaptación tabla Ferrés, Masanet, & Marta-Lazo (2013)

Análisis y resultados

Carencias en el tratamiento de las emociones

Del análisis de los documentos se desprende que hay una polarización en el campo semántico de lo cognitivo y racional, en comparación con el de lo emotivo. Hay 1 867 referencias vinculadas al campo semántico de lo racional y solo 161 relativas al de lo emocional.

Se contabilizan 37 referencias del campo semántico de las emociones, pero hay dos guías que acaparan el 37,84% de estas apariciones y en los 18 documentos restantes (el 62,16%) hay solo una o dos. En otras palabras, solo en 20 de las 78 guías aparece algún término del campo semántico de las emociones, lo que supone que en el 74,36% de éstas no hay ninguna presencia.

Esta desproporción es más significativa de lo que podría parecer, dada la importancia que la neurociencia otorga al cerebro emocional para el funcionamiento del racional. “Las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (Maturana & Bloch, 1998, p. 137). “Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (Damasio, 1996, p. 10). Tal vez la expresión más definitiva provenga de Jonah Lehrer: “La razón sin emoción es impotente” (Lehrer, 2009, p. 13).

Carencias en el tratamiento del entretenimiento

Resulta significativa, también, la escasa atención que se presta al entretenimiento. Las expresiones *Sociedad de la Información* y *Sociedad del Conocimiento* aparecen 52 y 31 veces, respectivamente. Y hay 991 referencias vinculadas al campo de la información y el conocimiento. Si contabilizamos, únicamente, los términos vinculados a la información, el número de apariciones es igualmente alto: 498 veces.

En cambio, los términos del campo semántico del entretenimiento solo aparecen 11 veces, concentrados en 8 documentos, en los que hay solo una o dos referencias. En definitiva, en el 89,74% de los documentos no se hace ninguna referencia al campo del entretenimiento. Únicamente en el 10,26% aparece referenciado, pero con un tratamiento escaso.

El mundo académico prima, pues, la competencia informacional, la habilidad para buscar, analizar, seleccionar, organizar, contrastar, sintetizar, utilizar y comunicar informaciones, mientras los profesionales del neuromarketing diseñan sus estrategias desde la convicción de que los relatos son más eficaces para influir que el acopio de informaciones (Lehrer, 2010; Heath & Heath, 2008). Pese a estos descubrimientos, la EM sigue dedicando una atención casi exclusiva a las informaciones. Los términos relato y narración aparecen solo 12 veces.

Carencias en el trato del inconsciente

En la búsqueda de carencias es importante, también, la relación entre conciencia e inconsciente. En el conjunto de guías solo hay una referencia al inconsciente. Esta marginación contrasta con la importancia que la neurociencia le atribuye: “Freud tenía razón cuando definió la conciencia como la punta del iceberg mental” (LeDoux, 1999, p. 20). Y en el neuromarketing se considera que no es un buen mensaje el que obliga al receptor a deliberar conscientemente. No lo es aunque suscite la adhesión. Un buen mensaje ha de conseguir que el cliente “no esté deliberando, sino que esté ansioso por comprar o poseer el producto. Es un acto instintivo” (Braidot, 2005, p. 450).

Pese a estos posicionamientos rotundos, en la EM se siguen desatendiendo los procesos mentales inconscientes, olvidando que “la conciencia sólo podrá ser comprendida si se estudian los procesos inconscientes que la hacen posible” (LeDoux, 1999, p. 32).

Carencias en la concepción del espíritu crítico

Del análisis de las guías se desprende la importancia que los docentes conceden al sentido crítico, ya que los términos vinculados a este campo semántico aparecen 380 veces. Si se añaden los términos del campo de la valoración, se llega a las 852 referencias.

En cambio, no existe tanta unanimidad en la concepción del sentido crítico. Se observa una desproporción entre la vinculación de la crítica a lo cognitivo y su vinculación a lo actitudinal. Hay 52 expresiones correspondientes al primer campo semántico y solo 11 al segundo. Un 82,54% de las expresiones relacionan la crítica con el conocimiento. Solo un 14,46% con las actitudes.

En definitiva, se afronta una competencia mediática basada en el saber, mientras la neurociencia ha demostrado que, cuando existe una disociación entre lo que se piensa y lo que se siente, acaba triunfando lo que se siente. Un ejemplo: las personas gastan mucho más dinero cuando pagan con tarjetas de crédito que cuando pagan en efectivo (Prelec & Simester, 2001). No sirve de nada saber que el gasto objetivo es el mismo. Pesa más lo que se siente.

En la investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española (Ferrés et al., 2011) se comprobó la insuficiencia de una EM limitada a lo cognitivo. Se constató, por ejemplo, en una entrevista en profundidad, que una mujer no se sentía molesta ante un anuncio publicitario que hacía un uso descaradamente mercantil del cuerpo de la mujer, pese a ser consciente de que se estaba recurriendo a un estereotipo.

En palabras del neurocientífico Donald Calne (citado por Roberts, 2005), mientras las emociones conducen a la acción, los pensamientos solo conducen a sacar conclusiones. Como educadores, ¿pretendemos movilizar a las personas o nos basta que saquen conclusiones?

Reflexión final

Las carencias en el grado de competencia mediática de la ciudadanía española se agravan no solo por la ausencia de la EM en los planes de estudio de las universidades, sino también por las carencias en el enfoque que se le da cuando se imparte (Ferrés, 2014). En definitiva, la EM no necesita solo una potenciación. También una revisión.

Nota

1. La herramienta informática ha sido desarrollada en Python y Bash, bajo un entorno basado en Linux.

Referencias

- Aguaded, I. et al. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar y Universidad de Huelva: Huelva.
- Braidot, N. P. (2005). *Neuromarketing. Neuroeconomía y Negocios*. Madrid: Puerto Norte-Sur.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano (Col. Drakontos)*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, S.A.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa: Barcelona.
- Ferrés, J., Masanet, M-J. & Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Ferrés, J., Aguaded, I. & García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 2012, 23-42. doi: 10.7195/ri14.v10i3.201
- Ferrés, J. et al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educativa), Consell de l'Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar: España.
- Ferrés, J. & Santibáñez, J. (2011). *Informe de investigación Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Grupo Comunicar y Universidad de La Rioja: Huelva.
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Heath, CH. & Heath, D. (2008). *Pegar y pegar*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ed. Ariel y Ed. Planeta.
- Lehrer, J. (2009). *How We Decide*. Boston: Mariner Books.
- Lehrer, J. (2010). Proust y la neurociencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Marta, C. & Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Communication & Society*, 26 (2), 114-130.
- Masanet, M-J., Contretas, P. & Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Communication & Society*, 26 (4), 217-234.

Reconocimiento

Estudio aprobado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03, titulado *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales*.

- Masanet, M-J. & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication papers –Media Literacy & Gender Studies-*, II (2), 83-90.
- Maturana, H. & Bloch, S. (1998). *Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción* (2ª ed). Dolmen Ediciones: Santiago de Chile.
- Prelec, D. & Simester, D. (2001). Always Leave Home Without It. *Marketing Letters*, 12, 5-12.
- Roberts, K. (2005). *Lovemarks. El futuro más allá de las marcas*. Barcelona: Ediciones Urano.

Alfabetización mediática

La radio en la Educación Infantil y Primaria¹

Irene Melgarejo-Moreno & María M Rodríguez-Rosell

El medio radio y sus posibilidades didácticas

En la sociedad multipantalla el papel pedagógico de la radio parece haber sido olvidado y la cultura auditiva está siendo cada vez más relegada a un segundo plano por la cultura visual. Si atendemos a esta carencia, la integración de la radio en el aula o en la escuela se presenta como un agente idóneo para el desarrollo de metodologías participativas, colaborativas y cooperativas con las que se puede fomentar el verdadero valor del lenguaje oral y radiofónico desde la más tierna infancia, ya que debemos de ser conscientes de que el proceso de escucha nunca es pasivo porque “el oyente adopta siempre un papel activo desde el momento en que tiene que deducir del referente exclusivamente sonoro la significación conceptual y las características icónicas que permiten entender el sentido global del estímulo” (Rodero, 2008, pp. 103-104). De ahí que el verdadero potencial de la radio sea el poder imaginativo que puede despertar en la mente humana.

La radio se presenta como un medio propicio para que el menor despierte su espíritu crítico y comience a conocer la realidad que le rodea. No debemos olvidar que la radio es un poderoso medio de comunicación que nos informa, lo que puede ser un aliciente más para entender su uso en el proceso educativo de los pequeños. Así, las posibilidades y la repercusión de lo sonoro en el aula son variadas, por ello, los docentes deben conocer y tener presentes los grados de interpretación del sonido, pues como afirma Rafael Quintana (2001, p. 98) “al margen del valor universal de determinados sonidos, la mayoría de ellos pueden originar en el oyente actitudes distintas, según la situación particular en que se encuentre”. Tanto la escucha de los distintos géneros radiofónicos (informativo, ficción, opinión, etc.) como la creación de distintas piezas en el aula va a permitir formar al alumno en lo auditivo, en los usos del lenguaje oral

y escrito, y va a fomentar su capacidad, expresiva, creativa, imaginativa, crítica, además de permitir experimentar las posibilidades de trabajo en equipo que despierta la radio a través del desempeño de los distintos puestos de la producción, dirección y creación radiofónica. Si atendemos al currículum escolar, encontramos que desde las primeras etapas educativas, concretamente desde la Educación Infantil, se atiende de manera expresa a la enseñanza en medios de comunicación:

El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y significativo, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa (ORDEN ECI/3960/2007, p. 1027).

De esta forma, y si en realidad se atendiese de forma fehaciente a los currículos, no sería extraño comenzar a integrar el medio radio, ya no sólo en el aula de infantil sino en todos los niveles educativos, pues éste presenta múltiples aplicaciones para estimular la mente, el oído y el lenguaje de los niños.

Aplicaciones de la radio en el aula de Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil se hace un tanto dificultoso el empleo y aplicación de la radio debido a las características esenciales (cognitivas y del desarrollo) que presentan los niños en este periodo; pero no es ésta una tarea imposible, sino que es necesaria la puesta en marcha de un rodaje dirigido que recaiga en el docente para que la aplicación de la radio se convierta en algo efectivo para el desarrollo de los niños. Por tanto, en este ciclo el apoyo docente en la práctica radiofónica será más necesario que en otras etapas educativas, puesto que el uso de la radio en la clase tendrá unos matices diferentes y se atenderá más que al medio radio en sí, al uso de lo sonoro como elemento para acercar el mundo a los alumnos. Así, las actividades podrán ser diversas:

1. Escucha de cuentos, fábulas e historias: estimula su imaginación, les descubre un mundo lleno de fantasía y les inculca valores, normas y comportamientos a través de las moralejas. Pero la simple escucha no es instructiva en sí, se tendría que plantear posteriormente a la escucha una actividad de reflexión o de fórum para poner en común lo que cada niño ha comprendido a través de preguntas sencillas que le hagan retener en su memoria lo esencial de la historia que han estado escuchando.
2. Ideación de cuentos: la imaginación infantil es infinita y una de las actividades que podemos plantear dentro del aula es la construcción de cuentos e historias junto a los más pequeños, pues con la ayuda de los niños podemos inventar personajes, lugares insólitos y sucesos increíbles que le avivarán la imaginación

y le permitirán compartir momentos de creación junto al resto de sus compañeros, para la realización posterior de un Cuentacuentos donde pongamos sonidos (efectos sonoros) a los relatos de los alumnos que identifiquen las situaciones que ellos han imaginado.

3. Grabación de cuentos, fábulas e historias: permite mejorar la expresión oral y amplía su vocabulario. Debemos tener en cuenta que en esta etapa los niños llegan a la escuela sin saber leer y es aquí cuando comienzan a dar sus primeros pasos en el proceso lector. El hecho de que no sepan leer no es impedimento para que reciten sus cuentos que, en la mayoría de los casos, surgirán de su imaginación o contados “a su manera” a partir de aquellos ya conocidos, pues la espontaneidad de los niños enriquecerá en gran medida esta actividad. De esta forma, a esos cuentos grabados les pondremos música, efectos sonoros, para enseñarles el valor del silencio a la hora de contar un cuento.

4. Identificación de sonidos: los efectos sonoros pueden dar mucho juego dentro del aula, pues se pueden idear concursos con los niños para identificar sonidos con elementos que forman parte de la realidad (animales, instrumentos, transportes, maquinaria, sonidos de la naturaleza, sonidos de la ciudad, etc.) y de esta forma se consiguen afinar su oído y le ponen “cara” a los sonidos escuchados.

5. La música como estado de ánimo: por todos es sabido la gran influencia de la música a la hora de crear no sólo estados de ánimo sino de describir ambientes y situaciones. Por tanto, en otro ejercicio dentro del aula podríamos utilizar la música como elemento relajante o como un elemento para evocar espacios en la mente de los niños; así podrían aprender a identificar lugares a través de la música. Un lugar ideal para el disfrute de la música en el aula sería la alfombra que habitualmente se sitúa en el rincón reservado a la asamblea como rutina educativa.

6. Canciones y lenguaje en otros idiomas: el uso de los idiomas es muy importante, y cada vez son más las escuelas que se acogen al plan de escuelas bilingües. Por ello, el uso de canciones, la escucha de cuentos así como la identificación de palabras en otro idioma, además de “hacerles oído” contribuirán a mejorar su pronunciación y a trabajar con ellos aspectos fonéticos y de escritura.

Lo ideal es que todas estas actividades estuviesen adaptadas a los contenidos que se van a tratar en el aula y en base al currículum escolar de Educación Infantil. Así, la finalidad del uso de lo sonoro en el aula con los niños de infantil estaría más que justificada, pues como hemos podido ver, con las actividades que hemos planteado conseguimos no sólo reforzar lo auditivo y oral, sino que a través del uso de la radio como contenido pedagógico fomentamos la adquisición de conocimientos y el trabajo en equipo.

Aplicaciones de la radio durante la Educación Primaria

Las posibilidades que nos presenta el medio radiofónico en la etapa de primaria son mayores que en la etapa de infantil. Aquí sí que podemos incluir el medio radio como tal, no sólo a nivel de aula sino también a nivel de centro, pues pensemos que las capacidades y desarrollo cognitivo de los niños son mayores. En este sentido, de los 7 y hasta los 12 años nos encontramos con una “fase de influencia procesual cognitiva apta para la aparición definitiva de la inteligencia filmica” que se caracteriza por la imitación consciente y reflexiva de modelos que encuentran sobre todo en lo audiovisual (De Andrés, 2006). Durante la etapa primaria se manifiesta de manera más significativa una memoria lógica y una memoria visual, auditiva o cinestésica; así, “el niño, que se encuentra en la edad escolar, posee ya las funciones intelectuales y cognitivas que le hacen especialmente apto para articular sus experiencias de aprendizaje audiovisual en un sistema inteligentemente estructurado de percepciones, conceptos y experiencias: cognitivas, afectivas y de aprendizaje” (De Andrés, 2006). Con el uso de la radio durante la Educación Primaria se tratará de fomentar sobre todo la importancia del trabajo colectivo en la producción radiofónica, el diálogo, el debate y la información, y sobre todo interesa despertar y fomentar la capacidad creativa. De este modo, la radio se nos presenta como un medio propicio, ya que los contenidos y competencias que recoge el currículo en esta etapa son idóneos para la aplicación de la misma. Durante la primaria se pretende que “los alumnos sean capaces de adquirir determinados conocimientos en base a su desarrollo personal y bienestar propio a través de la adquisición de distintos hábitos sociales, de trabajo y de estudio relacionados con habilidades culturales, artísticas, creativas, afectivas y de la expresión, la lectura, la escritura y el cálculo” (Melgarejo & Rodríguez, 2011). En este sentido, presentamos una serie de actividades tanto a nivel de aula como de centro:

1. El medio radio: en Primaria podemos empezar a introducir aquellos aspectos puramente del lenguaje radiofónico y de la técnica con el fin de que los alumnos vayan conociendo las peculiaridades del medio y se habitúen a su uso. Por ello, se hace necesario que los docentes tenga conocimientos en la materia (lenguaje, técnica y guión radiofónicos) siendo imprescindible este último para que ellos mismo puedan crear sus piezas.
2. Ideación, producción y realización de *podcast*: la radio es tan versátil que cualquier tema es susceptible de formar parte de las parrillas radiofónicas; lo ideal sería asociar los temas a las asignaturas que se imparten en esta etapa educativa. Con esta actividad se les motiva para que trabajen en equipo, se les enseña la importancia y características fundamentales de este medio de comunicación y se fomenta la imaginación, entre otros aspectos. Además, nos permite poder trabajar con ellos un determinado tema e investigar sobre el mismo para

hacer la pieza de radio, documentarse y así reforzar los conocimientos teóricos tratados en clase o por el contrario ser ellos mismos los que generen temáticas que les interesen.

3. Tipos de programa: la escucha activa se presenta idónea a estas edades, pues la variedad de programas de radio nos permite trabajar la lectura crítica de los mensajes propiciando el diálogo con los más pequeños. Podemos comenzar simplemente diferenciando lo informativo de la pura opinión o el entretenimiento, para con posterioridad poder generar el debate y el diálogo a través de la escucha de determinados espacios radiofónicos (culturales, deportivos, informativos, educativos, musicales, etc.).

4. Grabación de cuentos, fábulas e historias: la asignatura de Lengua y Literatura es ideal para desarrollar esta actividad; además de crear hábito lector se puede mejorar la dicción, y permitir que los niños se conviertan en personajes de las historias que ellos mismos adaptan o inventan. Con esta actividad también podemos trabajar la entonación y cómo transmitir emociones a través de la palabra hablada, de la música, de los efectos sonoros y del silencio.

5. La emisora del colegio: la creación de una emisora de radio puede convertirse en servicio muy útil para informar de todas aquellas novedades que surgen en el entorno escolar, así como hacer más partícipes a los alumnos del día a día académico. No es necesario emitir a través de las ondas hertzianas porque todo colegio dispone de un sistema de megafonía interno que nos podría servir para poder crear nuestra pequeña emisora con los niños de Primaria y poder emitir al colectivo las creaciones radiofónicas que se han ido elaborando en clase. El tiempo destinado al recreo sería idóneo para la emisión de estas piezas que podrían quedar enmarcadas en un programa conducido y dirigido por los pequeños con regularidad diaria, y regido por un tiempo determinado como ocurre en la radio profesional.

6. Colaboraciones en radio: las emisoras locales suelen ser las más accesibles y las más cercanas para que los colegios puedan colaborar en la creación de un espacio radiofónico donde los más pequeños sean los auténticos protagonistas. Así géneros como la entrevista, el debate o los reportajes se presentan como los más adecuados para que los alumnos puedan trabajar a través de la radio profesional. Simplemente el hecho de salir en antena se presenta muy motivador para los niños y se convierte en una experiencia grata para ellos al conocer de primera mano el ritmo y función social de una emisora de radio local.

Existen otra serie de iniciativas, que surgen desde entornos más profesionales como el universitario que buscan la colaboración con los entornos escolares. Es el caso de la iniciativa que lleva a cabo el *Grupo de Investigación Comunicación y Menores* de la UCAM Universidad Católica San Antonio de Murcia que impar-

te talleres sobre medios de comunicación destinados a menores y a docentes. Como ejemplo, destaca el “Taller Práctico de Radio” que se ve materializado en el *podcast* “Radiofonica83” (<http://blip.tv/radiofonica83>), donde los más pequeños pueden descubrir todas las peculiaridades del medio radio y se les enseña a desarrollar pequeñas piezas colectivas.

Nota

1. El siguiente capítulo es un extracto del artículo “La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los *podcast* y su naturaleza educativa” (2013) publicado por ambas autoras en la Revista Científica *Tendencia Pedagógicas* N° 21, 29-46.

Referencias

- Boletín Oficial del Estado, ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de Diciembre del Ministerio de Educación y Ciencia. Currículum de Educación Infantil. BOE, sábado 5 de enero de 2008.
- De Andrés, T. (2006). El desarrollo de la inteligencia fílmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia. *Serie Informes*, 15. Madrid: CNICE.
- Melgarejo, I. & Rodríguez, M.M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los *podcast* y su naturaleza educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 29-46.
- Melgarejo, I. & Rodríguez, M.M. (2011). Educación Mediática y Competencia Digital: la segmentación de edades y el currículum escolar en los canales infantiles politemáticos de televisión. In R. Aparici, A.G. Matilla & A. Gutiérrez (Coords.), *Educación Mediática & Competencia Digital. La cultura de la participación*. Segovia: E.U de Magisterio de Segovia (UVA).
- Quintana, R. (2011). El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas. *Comunicar*, 17, 97-101.
- Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y pensamiento*, 52 (27), 97-109.

Comunicación, educación y sociedad

Una experiencia pionera de Educación mediática en la universidad Española

*Alejandro Buitrago Alonso, Eva Navarro Martínez
& Agustín García Matilla*

Al estar ubicada en primer curso del Grado, la asignatura propone un recorrido que permite conocer algunas de las bases teóricas defendidas por autores pioneros de la Educomunicación y facilita instrumentos para la comprensión del contexto comunicativo en uno y otro siglo, brindando una serie de herramientas conceptuales básicas para abordar la interpretación y asimilación de los procesos de comunicación contemporáneos, sobre los que se irá profundizando en los cursos posteriores. La asignatura sirve de iniciación al conocimiento de los lenguajes, la articulación de los discursos, y el cultivo del juicio crítico ante los mensajes transmitidos por medios y sistemas de información y comunicación.

Los ejes vertebradores de la asignatura se sustentan en las concepciones teóricas de autores seleccionados que sirven de motivación para comprender conceptos básicos que vinculan educación y comunicación.

Al pertenecer al plan de estudios del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, las salidas profesionales hacia las que en un principio se encaminaría esta asignatura serían todas las relacionadas con el sector publicitario. Sin embargo, los contenidos que conforman “Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital” van dirigidos a formar, primeramente, una persona crítica, responsable y solidaria con la sociedad que le rodea. Y, en segundo lugar, un profesional del ámbito de la comunicación, sea del sector publicitario o de otras de sus áreas, comprometido con la educación en todas sus esferas y, en particular, con el desarrollo de la educación mediática y el empoderamiento del ciudadano al que van dirigidos sus mensajes. Se trata de formar, por tanto, lo que nosotros denominamos como “educomunicadores”. Otros autores que emplean esta terminología: Aparici (2010), García Matilla (2003, 2007, 2012), Kaplún (1998), Martín-Barbero (2002), Prieto (2010) e Soares (2010).

El hecho de que los estudiantes conozcan a una muestra de los autores pioneros que marcan los orígenes de la Educomunicación en el siglo XX es un paso previo al conocimiento de otros teóricos que, en la segunda mitad de ese mismo siglo, van a preparar algunos de los desarrollos inspiradores de la teorización sobre la sociedad red y sobre las relaciones comunicativas que los ciudadanos van a mantener en ese mismo contexto marcado por las múltiples pantallas de la sociedad digital.

A este respecto, la asignatura propone un eje transversal que invita a conocer algunos de los más recientes desarrollos sobre inteligencia emocional, cerebro emocional y comunicación.

Figura 1. Autores para definir un contexto

Autor	País	Concepto-aportación
Célestin Freinet	Francia	Texto libre
Antoine Vallet	Francia	Lenguaje total
Paulo Freire	Brasil	Alfabetizar – “concientizar”
Mario Kaplún	Argentina	Educador – facilitador
Howard Gardner	EEUU	Inteligencias múltiples
Ken Robinson	Reino Unido	El elemento
Mihály Csíkszentmihályi	Hungría	El “fluir” creativo

Fuente: Elaboración propia

La asignatura se estructura en una serie de bloques temáticos que se adaptan cada año a la realidad de los acontecimientos que surgen tanto en la propia ciudad como en el contexto cultural, educativo y científico de la comunidad.

Figura 2. Bloques temáticos de la asignatura para el curso 2013/2014

Bloques temáticos	Duración
Bloque 1 Introducción a la Educación Mediática: Educomunicación en la sociedad digital.	4 semanas
Bloque 2 La comunicación creativa como instrumento educativo, formativo y de análisis.	4 semanas
Bloque 3 Viejos y nuevos medios en el contexto digital. Géneros, convergencias y discursos.	4 semanas

Fuente: Elaboración propia

Como se ha señalado, la primera parte de la asignatura invita a perder el miedo a la comunicación con ejercicios de “retrato personal” y “entrevista al compañero”. De manera complementaria, los estudiantes inician el trabajo de una bitácora personal a través de la cual deben romper con la rutina de tomar apuntes de forma mimética y, por el contrario, deben establecer una relación dialéctica haciéndose preguntas sobre el proceso de transferencia de contenidos, respondiendo a otras realizadas por el profesor y aportando observaciones propias. Se trata de un

proceso de retroalimentación, de enriquecimiento mutuo profesor-alumno, que sigue la senda planteada por otros referentes en el campo de la comunicación:

Esta articulación llegó a ser para mí tan evidente que no podía imaginar de otra forma mi relación con la investigación y, de paso, el contenido de mi enseñanza y mi relación con los estudiantes. Porque, siempre, he gozado de una relación privilegiada con ellos. Ellos han cultivado e impulsado mi deseo de transmitir conocimientos. Los intercambios incesantes con ellos han formado parte de la construcción de estos saberes (Mattelart, 2014, p. 272).

Desde el primer momento, el alumno es avisado de que lo importante es su trabajo de reconstrucción de contenidos, la inquietud por descubrir fuentes documentales distintas a las aportadas por los profesores en el transcurso de las clases y el establecimiento de esa relación dialéctica con su propio aprendizaje.

En un segundo bloque los estudiantes aprenden a profundizar sobre la definición de conceptos como *educación mediática*, *alfabetización audiovisual y multimedia*, *competencia mediática (media literacy)*, introduciéndose en las principales teorías de educadores, comunicadores y teóricos de la Educomunicación. A su vez, se ha incluido recientemente como fuente documental de la asignatura de obligada consulta el Currículum UNESCO sobre “alfabetización mediática e informacional” para profesores (2011).

Figura 3. Introducción a las aportaciones de diversos teóricos de la educación y la comunicación

Autor	País	Concepto-aportación
Jean Cloutier	Canadá	Modelo emerec-emirec
G. Deleuze y F. Guattari	Francia	Rizoma
Howard Rheingold	EEUU	Multitudes inteligentes (smart mobs)
Steven Johnson	EEUU	Sociedad red
Goleman/Mora/Ferrés	EEUU/España	El cerebro emocional y la comunicación
Armand Mattelart	Bélgica/Francia	Mirada-mundo

Fuente: Elaboración propia

Es imprescindible que los alumnos apliquen estas teorías a problemas prácticos reales desde el enunciado de preguntas de investigación coherentes y con la mirada puesta en la reflexión sobre su propio uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación. Entre los resultados que hemos obtenido durante el presente curso 2013/2014, la media de consumo mediático en los alumnos de primero de Grado alcanzaba las 14 horas. Y, en algunos casos, superaba las 20 horas. Cabe destacar que más de un 90 % afirmó dedicar un mayor tiempo a los nuevos medios (redes sociales, mensajería online, páginas web...) que a los medios tradicionales (prensa, radio, cine y TV).

En la tercera parte de la asignatura, los estudiantes relacionan los conceptos de emoción y razón en la comunicación audiovisual y multimedia sobre la base del estudio de las aportaciones más recientes: “Ni desde la educación ni desde la cultura se suele advertir la conveniencia de gestionar el laberinto de la mente sumergida, de convertir en consciente lo que se vive de manera inconsciente. Tampoco de construir puentes entre lo emotivo y lo reflexivo, de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción” (Ferrés, 2014, p. 20).

Los alumnos estudian cómo influye el factor emocional en el análisis de contenidos mediáticos y en el propio consumo personal de medios y sistemas de información y comunicación. Posteriormente, se adentran en la aplicación de metodologías sencillas de lectura y análisis de los medios, siguiendo pautas metodológicas que se irán enriqueciendo a lo largo de la carrera en asignaturas más específicas.

La última parte se vincula con la experiencia creativa a partir de las jornadas sobre investigación artística y educativa *Huellas de la Ciudad* (Canga, García Matilla & Navarro, 2012); un proyecto interdisciplinar en el que participan educadores y artistas en colaboración con el Museo de arte contemporáneo “Esteban Vicente”, de Segovia. De forma paralela a la celebración de las jornadas, los estudiantes deben llevar a cabo una práctica en la que aplicar su inteligencia creativa al análisis de los medios y de la cultura en relación con el contexto social. Para ello los estudiantes deben elaborar una obra propia de formato libre (texto, obra gráfica, pieza musical, fragmento audiovisual, página web, aplicación para *smartphone*, etc.), con un único “pie forzado”: la lectura creativa de un espacio urbano de la ciudad de Segovia.

La evaluación de la práctica atiende principalmente a tres parámetros: guión, producción y reflexión. Es decir, en un primer lugar se toma en cuenta el trabajo de los alumnos en los procesos que van de la idea al guión y del guión a la producción. Y, por último, se analiza el nivel de madurez reflexiva puesta en juego a lo largo del proceso. Con estas prácticas se pretende “impulsar la creatividad como instrumento de desarrollo personal y colectivo y entender la importancia de la creatividad para el aprovechamiento social, educativo y cultural de los medios y de los sistemas de información y comunicación” (García Matilla, Navarro & Orozco, 2012, p. 73).

Además de las jornadas *Huellas de la ciudad*, el programa del curso se enriquece anualmente con la asistencia a: sesiones cinematográficas (Muestra de Cine Europeo Ciudad de Segovia: MUCES), exposiciones vinculadas con los centros de arte (Palacio de Quintanar, Museo Esteban Vicente); eventos generados dentro del Campus Público María Zambrano (Festival Publicatessen); Jornadas de “Periodismo en lo global” (premios Cirilo Rodríguez). Sin faltar actividades vinculadas con el contexto educacional como son las ya mencionadas Jornadas “Huellas de la ciudad” (dirigidas al fomento de la educación creativa) o, en el

curso actual, nuestra participación en el proyecto “Lágrimas negras”, cuyo espíritu radica en la defensa de los derechos humanos y en una educación para la igualdad de género¹. La peculiaridad de este método de evaluación es que no existe un corsé fijo; de un año para otro el estudiante es evaluado en función de actividades prácticas que en cada curso pueden renovarse.

Ésta es una de las fortalezas de una asignatura que se ha concebido con la idea de generar actividades complementarias que se integren perfectamente en su contenido, de forma sumamente flexible pero adaptada a la programación del curso.

El fomento de la creatividad

“Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital” pretende fomentar la creatividad del alumno partiendo de un ejercicio de auto-reconocimiento de sus propias capacidades personales intrínsecas y de aquellas otras por desarrollar. Frente a los métodos evaluativos meramente cuantitativos, se opta por un criterio evaluador asentado en pilares como la reflexión, la abstracción y la producción formal. La filosofía de la evaluación de la asignatura no radica en la penalización del alumno, sino en la potenciación de esas capacidades que emergen dentro de él. El alumno parte del 10 (nota máxima en el sistema calificativo español) y es él mismo quien se encarga de conservar ese 10 o de deconstruirlo hasta conformar su nueva calificación. Como ha observado (Csikszentmihalyi, 1998, p. 26) “cada uno de nosotros ha nacido con dos series contradictorias de instrucciones: una tendencia conservadora hecha de instintos de autoconservación, autoengrandecimiento y ahorro de energía, y una tendencia expansiva hecha de instintos de exploración, de disfrute de la novedad y del riesgo (la curiosidad que conduce a la creatividad pertenece a esta última). Tenemos necesidad de ambos programas. Pero, mientras que la primera tendencia requiere poco estímulo o apoyo exterior para motivar la conducta, la segunda puede languidecer si no se cultiva”.

La asignatura implica a los estudiantes, recordándoles los principios básicos de la teoría de las *inteligencias múltiples* de Howard Gardner (1982). El estudiante debe estar en disposición de identificar sus propios talentos y de comprender cómo el cultivo de la sensibilidad reconoce precisamente tipos específicos de inteligencia antes no consideradas por un sistema que sólo parecía sensible a los tests de inteligencia tradicionales. Gardner identifica, por ejemplo, la importancia de las inteligencias interpersonal, intrapersonal y, más recientemente, también de la emocional (redescubierta a partir del texto de Goleman *Inteligencia Emocional*, de 1995, y que podríamos identificar como el resultado de la interacción entre las dos inteligencias anteriores definidas por Gardner: interpersonal e intrapersonal). En su teoría, Goleman las dota de un peso equiparable al de las dos inteligencias que podríamos considerar hegemónicas hasta finales del siglo pasado: la intelligen-

cia lógico matemática y la inteligencia lingüística. Gardner completa su listado de inteligencias con otras que hasta el desarrollo de su teoría se habían considerado como simples “talentos”: la inteligencia visual espacial, la inteligencia musical, la inteligencia naturalista, y la corporal cinética. En esta línea, pero centrando el foco en la educación mediática, Ferrés y Piscitelli (2012) establecen un puente entre las inteligencias de Gardner y la propia educación en medios al enunciar las “dimensiones básicas” de la competencia mediática: lingüística, tecnológica, interactiva, estética, de “producción y difusión”, y de “ideología y valores”.

En estos años hemos trabajado para demostrar el significado de la palabra *educar*, que para nosotros es sinónimo de “comunicar el afecto, es también ayudar a construir la sensibilidad, fomentar la creatividad, formar en la autoestima y enseñar a mirar el mundo desde la emoción y, al mismo tiempo, dar estímulos para que la propia persona sepa canalizar esas emociones y vivir en sociedad (...) la educación implica favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades, apoyando su crecimiento físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo y de la necesidad de relacionarse con los demás desde la solidaridad, el respeto y la tolerancia” (García Matilla, 2003, p. 64).

La educación sin motivación no existe y el aprendizaje no se puede imponer desde fuera, siempre se construye, sin dejar de perseguir el ideal de que cada individuo se sienta personalmente aludido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta asignatura se pretende partir del propio individuo como procedimiento clave. Es en este punto donde entran en juego, entre otros muchos, conceptos como los de “sociedad red” (Johnson, 2012), “comunicación-mundo” (Mattelart, 2014) o “cultura de participación” (Jenkins, 2008). Se trataría de proporcionar, por tanto, un conocimiento teórico-práctico básico y un marco global para comprender los procesos comunicativos en sus múltiples facetas y su funcionamiento en nuestra sociedad en el contexto multimedia y digital globalizado.

Parece demostrado que la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, como se venía creyendo hasta finales del siglo XX, “sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 41).

El autor húngaro aclara la distinción entre campo, ámbito y la actuación individual del individuo creativo y concluye que “creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en otro nuevo. Y la definición de persona creativa es: alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo. Es importante recordar, sin embargo, que un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 47).

La educación mediática desde la visión de los profesionales

Sin embargo, la *media literacy*, la educación en competencia mediática, no puede partir únicamente de los organismos educativos, sino que desde nuestro grupo de investigación estamos convencidos de que sobre el sector profesional de la comunicación recae una gran responsabilidad en lo referente a la alfabetización mediática del ciudadano y su empoderamiento como consumidor de medios. Dentro de este *feedback* educomunicativo, creemos firmemente que los educadores deben ser comunicadores, pero que también los comunicadores deben ser educadores.

Partiendo de este convencimiento, desde 2011 nuestro equipo de investigación, en el que se incluyen los docentes de “Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital” se encuentra inmerso en el proyecto “Los profesionales de la comunicación ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”, financiado directamente por el Ministerio español de Economía y Competitividad. Proyecto que centra su estudio en la percepción que desde el propio sector profesional de la comunicación se tiene hoy en día del nivel de competencia mediática existente entre los trabajadores de los medios y sobre la importancia que dichos profesionales le dan al fomento de la Educación Mediática desde los diferentes sistemas de información y comunicación.

Desde esta premisa, en el momento actual contamos con más de 100 entrevistas en profundidad realizadas a profesionales de la comunicación intentando cubrir todo el espectro mediático: medios tradicionales y nuevos medios, públicos y privados, de mayor y menor alcance, diferentes franjas de edad, etc.

A día de hoy encontramos tres visiones más o menos enfrentadas entre los entrevistados: por un lado la de aquellos que se plantean el que el ejercicio de la profesión es algo que se obtiene con la práctica frente a la de aquellos otros a los que la experiencia académica les sirve exclusivamente como encuentro con otros iguales con los que intercambiar experiencias y percepciones. Y, en tercer lugar, quienes decididamente ven necesario el paso por una formación específica y aplicada. Lo que podría unir a todos ellos es que sí se justifica una formación integral basada en unos principios básicos como los que forman parte de la asignatura que hemos diseñado.

La formación ha sido para buena parte de los entrevistados una oportunidad de cara al encuentro con otros compañeros con parecidas inquietudes. A muchos de ellos, la presencia de una materia, una asignatura o un profesor o profesores significativos les ha ayudado a orientar su profesión.

Una mayoría cree que la formación que suministran las facultades y escuelas de comunicación debería servir para reforzar una ideología y unos valores que ayudaran a ser mejores profesionales y que el conocimiento técnico de las herramientas es algo secundario aunque importante a la vez.

Los profesionales dicen haber encontrado pocos buenos maestros con un sentido global de la educación dentro de la enseñanza formal reglada. Aunque,

a medida que se han incorporado a una actividad profesional, han ido encontrando a esos maestros en el propio transcurso del ejercicio de la profesión o a partir de sus iniciativas autodidactas.

Sería importante, por tanto, que las facultades reforzaran asignaturas que dieran una visión global del significado y del sentido de materias que puedan recorrer transversalmente contenidos vinculados con los grandes ejes de la educación en Competencia Mediática.

En estos primeros años de experimentación de la asignatura “Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital” hemos percibido que existe una coincidencia entre las hipótesis previas manejadas y las conclusiones que estamos llegando a elaborar y que vienen a confirmar que los profesionales de la comunicación han echado en falta en su trayectoria de formación estructuraciones curriculares que dieran carácter totalizador a la enseñanza de la comunicación.

Éste es el reto en el que nos hallamos comprometidos. Esperamos que en estos años podamos aportar conclusiones que nos permitan avanzar en cómo madurar un currículum educomunicativo para los profesionales de la comunicación que permita formar ciudadanos más críticos y creativos.

Nota

1. <https://www.youtube.com/watch?v=oKSftRgmbew>

Referencias

- Aparici, R. (Ed.) (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R., Fernández, J., García Matilla, A. & Osuna, S. (2006). *La imagen: análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Buitrago, A. & García Matilla, A. (2014). *Apuntes para un contexto de la competencia mediática en España*. Bilbao: Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación AE-IC “Espacios de Comunicación”.
- Canga, M., García Matilla, A. & Navarro, E. (2012). *Huellas de la ciudad. Un proyecto de arte y educomunicación*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'emerec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1976). *Rizoma: introducción*. Valencia: Pre-textos.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 67-74.

Apoyos

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio español de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-02, titulado “Los profesionales de la comunicación ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”.

- Freinet, C. (1946). *L'école moderne française*. París: Editions Ophrys.
- Freire, P. (1963). *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, Gedisa.
- García Matilla, A. & Aparici, R. (2007). La educación para la comunicación hoy. In E. Bustamante, (Ed.) *La Cooperación Cultura-Comunicación en Iberoamérica*. (pp. 61-67). Madrid: Agencia Española de Cooperación.
- García Matilla, A., Navarro, E. & Orozco, G. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, S. (2012). *Futuro perfecto. Sobre el futuro en la era de las redes*. Madrid: Turner.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. México: Gustavo Gili.
- Mattelart, A. (2014). *Por una mirada-mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- De Oliveira, I. (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. In R. Aparici (Ed.) *Educomunicación: Más allá del 2.0*. (pp.151-170). Barcelona: Gedisa.
- Prieto, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. In R. Aparici (Ed.) *Educomunicación: Más allá del 2.0*. (pp.27-40). Barcelona: Gedisa.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social (smart mobs)*. Barcelona: Gedisa.
- Robinson, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Vallet, A. (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

Autores

Ilana Eleá, Doutora, Coordenadora Científica da The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Universidade de Gotemburgo, Suécia.

Brasil

Joana Brandão, Mestre, Pesquisadora, Laboratório de Pesquisa Aplicada em Jornalismo Digital, Universidade Federal de Santa Catarina.

Maria Cristina Carvalho, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Rosalia Duarte, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Monica Fantin, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Adriana Fresquet, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Gilka Girardello, Doutora, Professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Nélia Mara Rezende Macedo, Doutora, Departamento de Estudos da Infância, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Colégio Pedro II.

Rita Migliora, Bolsista de Pós-Doutorado CNPq na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Lyana Thédiga de Miranda, Doutoranda, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Leunice Martins de Oliveira, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Rita Marisa Ribes Pereira, Doutora, Professora do Departamento de Estudos da Infância, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Magda Pischetola, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Alexandra Bujokas de Siqueira, Doutora, Professora do Departamento de Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Portugal

Maria José Brites, Doutora, professora do Departamento de Ciências da Comunicação e da Cultura da Universidade Lusófona do Porto, Universidade Nova de Lisboa.

Conceição Costa, Doutora, Professora da Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias da Informação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Karita Gonçalves, Doutoranda, Departamento de Ciências da Comunicação/Estudos dos Media e do Jornalismo, Universidade NOVA de Lisboa.

Ana Jorge, Doutora, Professora Auxiliar Convidada no Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa.

Daniel Meirinho, Doutorando, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa.

Luís Pereira, Doutor, Investigador, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.

Sara Pereira, Doutora, Professora do Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho.

Simone Petrella, Doutorando, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Manuel Pinto, Doutor, Professor do Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho.

Cristina Ponte, Doutora, Professora, Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade NOVA de Lisboa.

Vítor Reia-Baptista, Doutor, Director do Departamento de Comunicação, Artes e Design, Universidade do Algarve.

Sílvio Correia Santos, Doutor, Professor Convidado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Projeto RadioActive Europe.

Vitor Tomé, Bolseiro de Pós-doutoramento da FCT na Universidade do Algarve, Universidade Católica de Milão e no CLEMI-Paris, Universidade do Algarve.

España

J. Ignacio Aguaded, Catedrático de la Universidad de Huelva, Editor Jefe de la Revista Científica "Comunicar".

Alejandro Buitrago Alonso, Licenciado, Investigador Contratado FPI, Universidad de Valladolid.

Saúl Blanco, Ingeniero, Administrador de Sistemas, Departamento de Teoría de la Señal y Comunicaciones, Universidad Carlos III de Madrid.

Águeda Delgado, Magíster en Comunicación y Educación Audiovisual, Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.

Daniel Aranda Juárez, Doctor, Profesor de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación, Universitat Oberta de Catalunya.

Silvia Martínez Martínez, Doctora, Profesora de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación, Universitat Oberta de Catalunya.

Eva Navarro Martínez, Doctora, Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación, Universidad de Valladolid.

Maria-José Masanet, Licenciada, Becaria FPI, Departamento de Comunicación, Universidad Pompeu Fabra.

Agustín García Matilla, Doctor, Catedrático de Comunicación Audiovisual, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación, Universidad de Valladolid.

Irene Melgarejo Moreno, Doctoranda en Ciencias de la Comunicación, Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Jordi Sánchez Navarro, Doctor, Profesor de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación, Universitat Oberta de Catalunya.

Vicent Gozálviz Pérez, Doctor, Profesor, Departamento de Teoría de la Educación, Universitat de València.

Mireia Pi, Investigadora del Gabinete de Comunicación y Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.

Joan Ferrés Prats Doctor, Profesor, Departamento de Comunicación, Universidad Pompeu Fabra.

Paloma Contreras Pulido, Doctora, Becaria FPI, Facultad de Educación, Universidad de Huelva.

M^a Amor Pérez-Rodríguez, Doctora, Profesora, Facultad de Educación, Universidad de Huelva, Editora Adjunta de la Revista Comunicar.

María M. Rodríguez Rosell, Doctora, Profesora, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Rosa García Ruiz, Doctora, Profesora, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria.

Josep Lobera Serrano, Doctor, Profesor Asociado, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Madrid.

José Manuel Pérez Tornero, Catedrático, Director del Gabinete de Comunicación y Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.

Ana I. Bernal Triviño, Doctora, Consultor docente, Departamento de Periodismo, Universidad Abierta de Cataluña.

Publications from the International Clearinghouse on Children, Youth and Media

Yearbooks

Cecilia von Feilitzen & Johanna Stenersen (Eds): *Young People, Media and Health. Risks and Rights. Yearbook 2014*. English Edition.

Thomas Tufte, Norbert Wildermuth, Anne Sofie Hansen-Skovmoes, Winnie Mitullah (Eds): *Speaking Up and Talking Back? Media Empowerment and Civic Engagement among East and Southern African Youth. Yearbook 2012/2013*.

Cecilia von Feilitzen, Ulla Carlsson & Catharina Bucht (Eds): *New Questions, New Insights, New Approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010. Yearbook 2011*.

Ulla Carlsson (Ed.): *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a Nordic Horizon. Yearbook 2010*.

Thomas Tufte & Florencia Enghel (Eds): *Youth Engaging With the World. Media, Communication and Social Change. Yearbook 2009*.

Norma Pecora, Enyonom Osei-Hwere & Ulla Carlsson (Eds): *African Media, African Children. Yearbook 2008*.

Karin M. Ekström & Birgitte Tufte (Eds): *Children, Media and Consumption. On the Front Edge. Yearbook 2007*.

Ulla Carlsson & Cecilia von Feilitzen (Eds): *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age. Yearbook 2005/2006*.

Cecilia von Feilitzen (Ed.): *Young People, Soap Operas and Reality TV. Yearbook 2004*.

Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (Eds): *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations. Yearbook 2003*.

Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (Eds): *Children, Young People and Media Globalisation. Yearbook 2002*.

Cecilia von Feilitzen & Catharina Bucht: *Outlooks on Children and Media. Child Rights, Media Trends, Media Research, Media Literacy, Child Participation, Declarations. Yearbook 2001*.

Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (Eds): *Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Yearbook 2000*.

Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (Eds): *Children and Media. Image, Education, Participation. Yearbook 1999*.

Ulla Carlsson & Cecilia von Feilitzen (Eds): *Children and Media Violence. Yearbook 1998*.

Other publications

Sherri Hope Culver & Paulette Kerr (Eds): *MILID Yearbook 2014. Global Citizenship in a Digital World*.

Catharina Bucht & Eva Harrie: *Young People in the Nordic Digital Media Culture. A Statistical Overview, 2013*.

Ulla Carlsson & Sherri Hope Culver (Eds): *MILID Yearbook 2013. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*.

Catharina Bucht & Maria Edström (Eds): *Youth Have Their Say on Internet Governance*. Nordic Youth Forum at EuroDig, Stockholm June 2012.

Sirkku Kotilainen & Sol-Britt Arnolds-Granlund (Eds): *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*, in cooperation with the Finnish Society on Media Education, 2010.

Maria Dolores Souza & Patricio Cabello (Eds): *The Emerging Media Toddlers, 2010*.

Young People in the European Digital Media Landscape. A Statistical Overview with an Introduction by Sonia Livingstone and Leslie Haddon. 2009 (For the EU conference 'Promoting a Creative Generation', July 2009)

Cecilia von Feilitzen: *Influences of Mediated Violence. A Brief Research Summary, 2009*.

Ulla Carlsson, Samy Tayie, Geneviève Jacquinet-Delaunay & José Manuel Pérez Tornero (Eds): *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*, in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association, 2008.

Ulla Carlsson (Ed.): *Regulation, Awareness, Empowerment. Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*, in co-operation with UNESCO, 2006.

Maria Jacobson: *Young People and Gendered Media Messages, 2005*.

Simon Egenfeldt-Nielsen & Jonas Heide Smith: *Playing with Fire. How do Computer Games Influence the Player?, 2004*.

The International Clearinghouse on
CHILDREN, YOUTH & MEDIA

NORDICOM

Nordic Information Centre for Media and Communication Research

University of Gothenburg

PO Box 713, SE 405 30

Göteborg, Sweden

Telephone: +46 31 786 00 00 (op.)

www.nordicom.gu.se/clearinghouse



**UNIVERSITY OF
GOTHENBURG**

ISBN 978-91-86523-90-9



9 789186 523909