



Educação para a Mídia

L 10 12 14 16 18

Volume

5





**Ministério da Justiça
Secretaria Nacional de Justiça
Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação**

CADERNOS DE DEBATE DA CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA

Vol. 5 – Educação para a mídia

1ª. Edição

**MJ
Brasília
2014**

FICHA TÉCNICA

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA

DEPARTAMENTO DE JUSTIÇA, CLASSIFICAÇÃO, TÍTULOS E QUALIFICAÇÃO

COORDENAÇÃO DE CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA

Esplanada dos Ministérios, Bloco T, Ministério da Justiça, 3º andar, sala 321

Brasília - DF CEP: 70064-900 portal.mj.gov.br/classificacao

Organização: Alessandra Xavier Nunes Macedo, Davi Ulisses Brasil Simões Pires e Fernanda Alves dos Anjos

Consultora para elaboração dos Cadernos de Debate: Ângela Lovato Dellazzana

Direção de arte: Ivan Stemler e Mariana Pizarro

Copyright: Secretaria Nacional de Justiça, 2014 (exceto textos republicados)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, copiada ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotografia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento e recuperação de informação, sem autorização dos proprietários do copyright.

Os Cadernos de Debate da Classificação Indicativa foram elaborados em cooperação com a Unesco no âmbito do projeto 914BRZ5006.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesta publicação, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do Ministério da Justiça nem da UNESCO.

Ficha catalográfica produzida pela Biblioteca do MJ

ISBN



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Departamento de
Justiça, Classificação
Títulos e Qualificação

Secretaria Nacional
de Justiça

Ministério
da Justiça

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

EXPEDIENTE

PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Dilma Rousseff

MINISTRO DE ESTADO DA JUSTIÇA
José Eduardo Cardozo

SECRETÁRIA EXECUTIVA DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
Márcia Pelegriini

SECRETÁRIO NACIONAL DE JUSTIÇA
Paulo Abrão

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE JUSTIÇA, CLASSIFICAÇÃO, TÍTULOS E QUALIFICAÇÃO
Fernanda Alves dos Anjos

DIRETOR ADJUNTO DO DEPARTAMENTO DE JUSTIÇA, CLASSIFICAÇÃO, TÍTULOS E
QUALIFICAÇÃO
Davi Ulisses Brasil Simões Pires

COORDENADORA DE CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA
Alessandra Xavier Nunes Macedo

EQUIPE DA COORDENAÇÃO DE CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA

Servidores:

Ana Luisa Faria
Anna Carolina Saliba Daher de Souza
Carlos Eduardo de Menezes Cavalcanti
Denisson Luís Almeida Penna
Diego do Carmo Coelho
Eduardo de Araújo Nepomuceno
Eduardo Engelmann Rodrigues
Henrique Oliveira da Rocha
Igor Moraes Otero
Luciano Ramos Ribeiro
Marcela Fernandes Costa Lemos
Maria Zizinha Rodrigues da Cruz
Pio Pinheiro Costa
Rafael Figueiredo Vilela
Rodolfo Nicolas Baigorre Caussi
Vaneide Homero Silva

Prestadores

Adriano Leite Silva - Ágil
Darlan Miranda Gomes - GVP
Kátia Iza Dias Xavier dos Santos - GVP
Tatiane Mayara Santos Alves - GVP
Valéria Godoi Rosa - ÁGIL

Estagiários:

Alex Carvalho de Sousa
Alexandra Marília Gallindo Lira Almeida
Fabiana Motta Tavares
Gabriel Ribeiro Martins
Gabriel Rodrigues Caetano Rosa
Ivan Sasha Viana Stemler
Karine dos Santos Souza
Laryssa Cristinne Ferreira de Almeida
Letícia Alves de Aguiar
Luísa Guedes Baron
Luiz Gustavo de Melo
Mariana Rezende Pizarro
Matheus Medeiros de Oliveira
Natália Assunção Alves Melo
Patrick Martins de Carvalho
Rodrigo Alves Peres
Samyra Lima Pereira
Tomás Antonio Souza Leones
Wiver Junior Rodrigues de Sousa Castro

SUMÁRIO

<i>PREFÁCIO - CARTA DO SECRETÁRIO NACIONAL DE JUSTIÇA</i>	7
<i>APRESENTAÇÃO</i>	9
<i>ENTREVISTA - Educação para a mídia na perspectiva das crianças e adolescentes Cecília von Feilitzen</i>	14
<i>Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação Ismar de Oliveira Soares</i>	23
<i>Educação para a Cidadania Democrática em uma Cultura Digital Vicent Gozález</i>	39
<i>Mídia-educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais Alexandra Bujokas de Siqueira</i>	53
<i>Educar para as mídias: o desafio continua em relação aos meios convencionais e não apenas frente a novas tecnologias Geder Luis Parzianello</i>	70
<i>Educação para a mídia na escola brasileira Juvenal Zancheta Júnior</i>	84
<i>Pela qualidade na programação infantil de televisão Mariana de Souza Gomes</i>	97
<i>Educação em alfabetização midiática para uma nova cidadania prossumidora Rosa García-Ruiz, Antonia Ramírez-García e María M. Rodríguez-Rosell</i>	111

Educação para a mídia

Contexto familiar, televisão e valores percebidos. Um estudo transcultural com adolescentes

Ana Aierbe, Guillermo Orozco e Concepción Medrano..... 129

Recomendações da Academia Americana de Pediatria para uma relação saudável entre a mídia e as crianças e adolescentes..... 158

PREFÁCIO

CARTA DO SECRETÁRIO NACIONAL DE JUSTIÇA

A Classificação Indicativa para conteúdos audiovisuais é uma das políticas públicas que mais ganhou visibilidade nos últimos anos. Mesmo não sendo pauta da grande mídia, a legislação vem sendo celebrada como uma conquista democrática tanto pela área acadêmica quanto por organizações da sociedade civil. Mas o tema ainda levanta polêmicas no país. Por tratar de regulamentação relativa aos meios de comunicação, envolve distintos interesses, ainda que todos convirjam para o equilíbrio ideal entre a proteção às crianças e adolescentes e a garantia da liberdade de expressão. A questão é tensionada na medida em que não há consenso, entre os principais atores envolvidos, sobre os papéis a serem desempenhados pelo Estado, pelo setor regulado e pela sociedade civil.

É neste complexo contexto que está inserida a política de Classificação Indicativa, prevista na Constituição de 1988, mas apenas implementada em 2006. Este hiato no tempo entre sua idealização e efetiva concretização evidencia o esforço a ser empreendido no delineamento de políticas públicas e sistemas de *accountability* da mídia. Nesse sentido, a Secretaria Nacional de Justiça do Ministério da Justiça e o escritório da Unesco, por meio de cooperação técnica internacional – Projeto 915BRZ5006 –, objetivam fortalecer o Ministério da Justiça em sua atribuição legal de balizar a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes e, ao mesmo tempo, fortalecer a liberdade de expressão como direito humano fundamental e fomentar uma programação audiovisual de qualidade e a relação autônoma e cidadã com os meios de comunicação de massa. Dentre as ações previstas no Projeto, destaca-se a publicação destes Cadernos de Debate, em cinco volumes.

Tendo como pano de fundo a Classificação Indicativa, cada publicação aborda um eixo temático, a saber: *Liberdade de Expressão e os Direitos de*

Crianças e Adolescentes; A Experiência da Classificação Indicativa no Brasil; Classificação Indicativa e Novas Mídias; Perspectivas e Desafios da Classificação Indicativa e Educação para a Mídia. Recomenda-se a consulta a todos os Cadernos aos leitores que buscam uma abordagem completa e atual sobre a Classificação Indicativa.

Paulo Abrão, Brasília, dezembro de 2014.

APRESENTAÇÃO

O caderno *Educação para a Mídia* foi idealizado para reunir os textos que tratam do ponto culminante no debate sobre a Classificação Indicativa, para o qual convergem todas as abordagens anteriores: a necessidade de empoderamento do público na sua relação com os meios de comunicação. Nesse sentido, em uma perspectiva ampla, a Classificação Indicativa e as demais políticas que envolvem os meios de comunicação, apresentam, entre seus objetivos, a promoção de um cenário favorável para o desenvolvimento da Educação para a Mídia. E o caminho inverso também é verdadeiro, ou seja, ao se estimular um debate sobre a análise crítica dos meios de comunicação na sociedade e os usos que deles se pode fazer, se percebe a necessidade de implantar regulamentações como a Classificação Indicativa.

No que tange ao delineamento dos textos, é relevante destacar que não foram exigidos formatos e limites editoriais para os autores. Ou seja, o material que o leitor tem em mãos apresenta a formatação e extensão original proposta por cada autor, conforme foi enviada para o caderno. Optou-se por manter esta fidelidade à apresentação original para caracterizar a transparência do debate almejado pelo Ministério da Justiça e pela Unesco. Para completar a versão final dos cadernos, cujos textos, em sua maioria, são materiais inéditos, acrescentaram-se outras produções previamente publicadas que trazem contribuições pertinentes ao tema, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Sendo assim, nas próximas páginas encontram-se pesquisas, reflexões e opiniões dos autores em distintos formatos editoriais, a saber: artigos, ensaios, relatórios e entrevistas.

Para iniciar o debate, é apresentada uma entrevista com a renomada especialista sueca no tema da relação dos meios de comunicação com as crianças, Cecilia von Feilitzen, concedida especialmente para este caderno. Em

uma linguagem acessível e didática, a autora discorre sobre as questões conceituais da Educação para a mídia e apresenta as melhores práticas de educação para a promoção de uma relação saudável das crianças e jovens com os meios de comunicação. Destaca-se na fala da autora a preocupação em não estipular um padrão universal nessas práticas, uma vez que variáveis como idade, contexto cultural e situação socioeconômica, por exemplo, requerem adaptações específicas.

Em seguida, o professor de Educomunicação da Universidade de São Paulo, Ismar de Oliveira Soares, em artigo já publicado pela Revista Comunicação e Educação, traça uma completa trajetória da aproximação acadêmica entre os termos comunicação e educação, descrevendo os avanços nesse diálogo e as possíveis interfaces entre os dois campos. Para o autor, o advento do termo Educomunicação é sinal das novas perspectivas que o tema tem provocado na sociedade, aumentando a demanda por políticas públicas que objetivem inserir a mídia e a comunicação como questões essenciais no trabalho educativo.

Nesse sentido, apresenta-se o texto do professor espanhol da Universidade de Valência, Vicent Gozálvez, que aproxima os termos comunicação e educação a partir da necessidade de educar o público para o uso das tecnologias de comunicação como suportes para a promoção do exercício da cidadania. Este é o mote também de Alexandra Bujokas de Siqueira, professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A autora conta detalhes didáticos da disciplina que ministra sobre o tema, a partir do conceito de mídia-educação, mostrando como se podem levar a cabo suas premissas. Como complemento a estas abordagens, o professor da Universidade Federal do Pampa, Geder Luis Parzianello, apresenta sua experiência com o projeto *Comunicação e Sociabilidades*, que visa favorecer a formação de consciência popular através de programas de agentes comunitários de Educação para as Mídias. O autor acredita que a formação crítica das audiências, apesar de vir sendo fomentada em função das novas mídias, deve considerar também a televisão, para dar conta do cenário brasileiro de consumo de mídia.

Seguindo a mesma linha de defesa da formação crítica da audiência, Juvenal Zanchetta Junior, professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, constata que a escola brasileira não tem contribuído de maneira sistemática para este objetivo e sugere que o estudo da mídia poderia alcançar

espaço e reconhecimento se inserido nos currículos como uma disciplina específica.

Partindo para um viés sobre o conteúdo dos programas audiovisuais, apresenta-se o texto de Mariana de Souza Gomes, que traz parte de sua pesquisa de doutorado em andamento sobre as programações televisivas destinadas ao público infantojuvenil. A autora acredita que a análise da qualidade da televisão depende do conceito de cultura do telespectador, que deve estar apto a exercer sua criticidade. No caso das crianças, ela afirma que é preciso conjugar pedagogia e entretenimento em uma nova forma de pensar a televisão direcionada a este público.

Mantendo o foco no público infantil e adolescente, as professoras espanholas Rosa García-Ruiz, da Universidade de Cantábrica em Santander; Antonia Ramírez-García, da Universidade de Córdoba e María M. Rodríguez-Rosell, da Universidade Católica de Murcia, apresentam uma pesquisa empírica com 2.143 estudantes espanhóis, entre crianças e adolescentes, em que medem seu grau de competência midiática. As autoras concluem que, apesar de serem considerados “nativos digitais”, muitos alunos não estão aptos a se expressarem criticamente nestes meios. Elas apontam, então, a necessidade de inserir a competência midiática nos currículos escolares, para desenvolver neste público uma “cultura prosumidora” de cidadãos capazes tanto de consumir quanto de produzir mensagens midiáticas de maneira livre, responsável, crítica e criativa.

Também trazendo uma abordagem empírica, mas focando exclusivamente no público adolescente, o texto seguinte tem autoria de Ana Aierbe e Concepción Medrano, professoras de Psicologia da Educação da Universidade do País Basco e de Guillermo Orozco, professor de Comunicação Educativa da Universidade de Guadalajara, no México. Com uma amostra de 1.238 adolescentes latino-americanos, espanhóis e irlandeses, os autores visaram obter dados para a elaboração de programas de competência midiática a partir da análise da relação existente entre o contexto familiar, os valores percebidos pelos adolescentes e o número de horas passadas em frente à televisão. É interessante destacar nas conclusões dos autores que os jovens latinoamericanos apontaram receber uma mediação parental mais restritiva em relação aos outros jovens.

Finalizando o caderno, apresenta-se um resumo das recomendações da Academia Americana de Pediatria para a proteção da saúde das crianças e adolescentes na sua relação com a mídia. O texto traz, principalmente,

sugestões voltadas ao âmbito de atuação dos médicos pediatras, mas também considera outros públicos como pais e professores e o próprio governo. Entre os conselhos que mais interessam ao escopo deste caderno estão a promoção e expansão de programas de educação para a mídia e a criação de currículos que incluam a educação para a mídia em escolas que atendam tanto crianças quanto adolescentes.

Vale lembrar que esta publicação é o quinto volume de uma coleção de cinco cadernos proposta pelo Ministério da Justiça, conforme apresentado no prefácio desta edição. Assim, o leitor atento perceberá que alguns pontos importantes para o debate são apenas aspectos tangenciais nos textos desta publicação. Entretanto, estes pontos estão amplamente contemplados nos demais volumes dos cadernos. Boa leitura!

ENTREVISTA - Educação para a Mídia na perspectiva das crianças e adolescentes

L

10

12

14

16

18

Educação para a mídia na perspectiva das crianças e adolescentes

Cecilia von Feilitzen¹

1. Quando falamos em Educação para Mídia, nós normalmente ouvimos outros termos semelhantes, como Alfabetização Midiática e Educação para a Mídia. Existe alguma diferença entre eles? O que está por trás desses conceitos e por que a Educação Midiática é tão importante nos dias de hoje?

Há uma série de termos mais específicos, como alfabetização cinematográfica e audiovisual, educação cinematográfica, alfabetização informacional, alfabetização digital, competências digitais, alfabetização em mídias sociais, etc. Entretanto, conceitos como Alfabetização Midiática ou Alfabetização Midiática e Informacional, por um lado, e conceitos como Educação Midiática, Educação para Mídia ou Educação para Comunicação, por outro, são mais abrangentes, e objetivam cobrir todas as formas de mídia, novas e tradicionais, incluindo toda a mídia presente na internet fixa e móvel.

¹ Dr., Professor emeritus, Södertörn University, Sweden Formerly (1997-2012) Scientific Co-ordinator of The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Gothenburg university, Sweden

Você pergunta se há alguma diferença entre esses termos? Sim, em suma: Alfabetização Midiática, ou o termo cada vez mais em voga, Alfabetização Midiática e Informacional, refere-se a conhecimentos, habilidades ou competências que nós devemos adquirir em relação à mídia. Já Educação Midiática– ou Educação em Alfabetização Midiática, Educação para Mídia, Educação para Comunicação, etc. – refere-se a um dos processos para obter Alfabetização Midiática. Assim, enquanto Alfabetização Midiática é o objetivo, Educação Midiática é um meio para atingir esse objetivo.

Mesmo assim, diferentes significados são normalmente associados a esses conceitos, uma vez que na teoria e na prática eles estão enraizados em diferentes experiências, necessidades e objetivos em diferentes culturas, comunidades locais e sociedades. Há, no entanto, significados que são comuns internacionalmente: Tanto Alfabetização Midiática (e Informacional) quanto Educação Midiática sugerem que todas as pessoas devem ter acesso à mídia, entender como a mídia atua e opera na sociedade, devem ter condições de analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos presentes na mídia, e participar da produção midiática ou comunicar-se numa série de contextos. Nós temos o direito não apenas à informação mas também à comunicação e expressão.

Alfabetização Midiática e Informacional e Educação Midiática tornam-se cada vez mais importantes, uma vez que nossas vidas pessoais e a comunicação com o mundo estão se tornando mais e mais midiatisados. O mesmo é válido para os processos de comunicação no nível social. A Alfabetização Midiática e Informacional torna-se essencial, por exemplo, no processo de avaliar quais conteúdos midiáticos podem ser ofensivos, prejudiciais, ou oferecer riscos, bem como para avaliar quais são os objetivos por trás dos vários conteúdos apresentados na mídia. Será que esses objetivos levam à desinformação? Mensagens falsas ou veladas? Informações tendenciosas ou excessivamente ideológicas (interesses comerciais, políticos, religiosos)? Além disso, a Alfabetização Midiática e Informacional é essencial para a cidadania ativa na sociedade da informação. Alguns acadêmicos vêm desenvolvendo esses conceitos em reflexões sobre a comunicação para a mudança social – contra a injustiça e em busca de igualdade na sociedade. Não é preciso dizer que a

Alfabetização Midiática e Informacional é importante não apenas para crianças e adolescentes – mas também para os adultos.

2. Como a mídia pode afetar crianças e adolescentes? Quais os riscos e oportunidades que eles enfrentam atualmente?

A mídia contribui para a construção do conhecimento, sentimentos, valores e regras, identidades e vida social (de crenças e adolescentes – e adultos) e, em consequência, contribui também para nosso comportamento e saúde. A mídia oferece oportunidades e muitas das impressões que recebemos da mídia são benéficas – mas há também riscos e influências prejudiciais. Então enquanto aprendemos muito, nos divertimos e mantemos relações sociais por meio da mídia, há também muitos riscos, por exemplo, de concepções erradas sobre papéis dos gêneros, idosos, família, minorias étnicas, outras pessoas e países, a guerra e a paz. Os conteúdos da mídia podem contribuir também para o medo e a agressão, e o uso da mídia em si mesmo pode contribuir para, por exemplo, isolamento, negligência com os temas de casa e atividades ao ar livre, transtornos alimentares, obesidade, consumismo e horas inadequadas de sono.

Isso se aplica à Internet também. Sites de redes sociais e outras mídias sociais, entre outras coisas, contribuem em parte para novas formas de encontro, isto é, nós agora conhecemos um ao outro tanto on-line como off-line. E isso significa, entre outras coisas, que há também riscos de desinformação on-line, bullying, assédios, ódio, racismo, conhecer estranhos, roubo de identidade, encontrar imagens de violência e sexo com mais frequência do que na mídia tradicional, etc.

No entanto, como regra geral, tanto as novas mídias como a mídia tradicional raramente têm uma única influência em nossas ações. O que ocorre é que as muitas impressões mentais – concepções, ideias, sentimentos, experiências – que nós recebemos da mídia são misturadas com todas as nossas outras concepções, normas, valores, sentimentos, etc., decorrentes da nossa própria experiência, da família, escola e outros grupos, nossa cultura e país – impressões que são geralmente mais

importantes. Tomados em conjunto, todos esses tipos diferentes de impressões – da mídia, das pessoas e das nossas próprias ações na vida real – aumentam ou diminuem nossa disposição para agir.

Assim, não é apenas a mídia que molda nosso papel social de gênero, dá origem a injustiças baseadas na idade, gênero, ou afiliação sociocultural, ou que leva ao racismo, distúrbios alimentares, consumismo, isolamento, abuso sexual, pobreza, agressão, violência, guerra, etc. Mas a mídia contribui se outros fatores estão trabalhando na mesma direção. E o papel da mídia pode, às vezes, ser maior, especialmente quando não temos experiência – ou quando nós não recebemos informações e apoio do nosso ambiente pessoal.

Assim, os riscos de influências nocivas aumentam quando há também outros fatores de risco simultâneos (sobretudo em diferentes tipos de mídia) assim como quando há pouco ou nenhum fator protetivo no ambiente da criança. Por exemplo, as pesquisas cada vez mais apontam para relações entre comportamento de risco on-line e um lar e/ou vida pessoal problemáticos, etc., por um lado e comportamento de risco off-line, por outro.

3. Você acredita que crianças e adolescentes podem realmente empoderadas no seu relacionamento com a mídia? Como a Internet mudou esse cenário?

Crianças e adolescentes podem ser capacitadas no sentido de se tornarem cada vez mais conscientes e alfabetizados a respeito da mídia, por exemplo, sobre como a mídia funciona e como eles, os jovens, podem se expressar, individualmente e principalmente coletivamente, por meio da mídia. Entretanto, a educação em alfabetização midiática não pode fornecer aos jovens um poder absoluto semelhante ao poder que a mídia tem. Então talvez a palavra ‘empoderada’ nesse sentido dá expectativas erradas ou otimistas demais. A Educação Midiática/ Alfabetização Midiática e Informacional para crianças e adolescentes não pode compensar os importantes papéis exercidos pelos pais, professores, ONGs, meios de comunicação e o governo. Há muitos caminhos que devem ser trilhados

simultaneamente para a criação de um ambiente de mídia para jovens (e adultos) e a concretização dos direitos das audiências na prática.

Além da Educação em Alfabetização Midiática, é imperativo empenhar-se na busca por conteúdos midiáticos diversificados e de alta qualidade que preencham as diferentes necessidades da audiência, e buscar auto-/co- e outras regulamentações significativas da mídia.

Como mencionado, educação midiática e alfabetização midiática significam a educação de adultos também – pais, professores, políticos, e os próprios profissionais fornecedores de mídia – tanto sobre a mídia quanto sobre as crianças e a mídia.

Você pergunta se a internet mudou esse cenário. Em primeiro lugar, devemos lembrar que há ainda uma parcela de apenas 40 % da população mundial que tem acesso à internet. Isso significa cerca de 100% nos países ricos e cerca de 1% nos países mais pobres do mundo. Pesquisas mostram que crianças e jovens com acesso usam a internet em primeiro lugar para trabalhos escolares, jogos, assistir vídeos e para comunicação em redes de comunicação social e afins. Não muitos se engajam em, como devemos chamar isso?, criação ou produção de conteúdos de mídia no sentido básico da palavra.

No entanto, isso pode mudar no futuro, sobretudo com o aumento da Educação em Alfabetização Midiática. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de condições culturais e sociais no mundo é fundamental.

4. Em relação ao conteúdo audiovisual, quais são os papéis a serem desempenhados pelos pais, professores, provedores de mídia, e o governo no empenho para proteger e promover os direitos das crianças?

É essencial nesse contexto levar em consideração as diferentes situações pessoais, idades, sexo e necessidades das crianças e adolescentes, e o fato de que elas pertencem a diferentes culturas e situações socioeconômicas.

Geralmente, porém, a mediação parental, por exemplo, por meio do engajamento no uso de mídia pela criança e de conversas sobre os conteúdos presentes da mídia, é muito importante e tem demonstrado ser

eficaz para neutralizar influências prejudiciais. Além disso, muitos pais desejam obter mais informações da instituição escolar sobre segurança na internet, então os professores podem desempenhar um papel essencial nesse contexto. Professores/ONGs e crianças/adolescentes poderiam também, por exemplo, estabelecer canais de comunicação para a mudança social juntos, lado a lado. Os profissionais e fornecedores da mídia devem apresentar conteúdo de qualidade. Os fornecedores de mídia e o governo devem trabalhar juntos para o funcionamento de auto-/co- e outras regulamentações. As diretrizes devem prever um panorama midiático em transformação e o desenvolvimento social no futuro.

5. Quais são os padrões de qualidade para os produtos audiovisuais que podem promover uma relação responsável entre crianças e adolescentes e os provedores de mídia de massa?

Novamente, nós devemos pensar nas crianças e adolescentes em suas diferentes situações pessoais, idades, situações físicas, culturais, socioeconômicas, e de gênero em diferentes países - meninas, crianças pobres, minorias étnicas, crianças com deficiência, e assim por diante. Com isso em mente, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança pode dar uma orientação sólida para encontrar padrões de qualidade para produtos audiovisuais. A Convenção estabelece, entre outras coisas, que em todas as ações relativas às crianças, o melhor interesse da criança deve ser uma consideração primária (artigo 3º). A criança também tem direito à liberdade de expressão [...] através de qualquer mídia de sua escolha (artigo 13). Além disso, a Convenção salienta a importância da função exercida pelos meios de comunicação, ou seja, a criança deve ter acesso a informações e materiais que visem à promoção de seu bem-estar e saúde, e de ela deve ser protegida de informações e materiais prejudiciais ao seu bem-estar (artigo 17).

6. Como as crianças e adolescentes podem participar da produção de conteúdo nos meios de comunicação e como isso é importante para a Educação Midiática ?

Existe um grande número de exemplos práticos no mundo todo de como as crianças e adolescentes têm trabalhado em conjunto com a produção de rádio, cinema, televisão, música, boletins informativos, outros meios de comunicação impressos e na internet, onde várias novas formas de mídias facilitam essa produção. As experiências dessa participação na produção de conteúdo na mídia mostram que a produção fortaleceu o orgulho das crianças e adolescentes, a sensação de poder e autoestima, uma vez que sentem que estão sendo escutados, valorizados, que pertencem à sua comunidade, que estão alcançando o entendimento dos outros e da sua própria cultura.

Além disso, os exemplos apoiam a tese de que muitos dos objetivos estabelecidos pela educação midiática são realizados por meio da participação das crianças nos meios de comunicação: A participação na mídia 'real' fortalece a capacidade e a curiosidade dos jovens oferecendo a eles uma compreensão crítica dos meios de comunicação, aumentando as suas competências na mídia.

Alguns exemplos demonstram também que a participação das crianças na produção de mídia especialmente audiovisual é particularmente adequado para as crianças que não lidam bem com os padrões da escola tradicional, com sua cultura baseada na impressão, razão pela qual a produção de mídia em si traz uma maior justiça social. Por exemplo, há indícios de que crianças e adolescentes imigrantes são mais ativos na criação de conteúdo na internet do que os jovens nativos.

Vários exemplos mostram também que a participação das crianças na mídia preenche a lacuna entre o uso dos meios de comunicação, por um lado, e a participação das crianças em sua comunidade, por outro, o que, por sua vez, tem tido outras consequências: A participação na mídia tem sido algo real para eles, de forma não dirigida ou controlada por adultos, de modo que essa participação tem levado ao conhecimento e o interesse na comunidade local, inspirando a ação coletiva, ou de forma que eles vem sendo capazes de usar os meios de comunicação, para melhorar sua situação na comunidade. Com isso, alguns progressos poderiam ser feitos no sentido de mais representatividade das crianças na mídia (as quais estão sub-representadas na produção de mídia), assim como para o aumento da democracia.

No entanto, os exemplos também mostram que o sucesso do projeto exige que os adultos não apenas ouçam as crianças, mas também participem, especialmente com as crianças mais jovens, numa parceria de igual pra igual, uma parceria na qual todos os envolvidos são especialistas.

O aumento da participação na mídia por crianças e adolescentes em geral significaria, portanto, uma maior Alfabetização Midiática e Informacional. Também iria neutralizar a sub-representação das crianças nos conteúdos de mídia e dar início a uma espiral positiva; as imagens insatisfatórias das crianças e adolescentes na mídia podem ser melhoradas através de esforços para concretizar o direito das crianças à liberdade de expressão e o direito de participarem na mídia e na sociedade.

Educomunicação e educação midiática: Vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação

L 10 12 14 16 18

Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação¹

Ismar de Oliveira Soares²

INTRODUÇÃO

O tema da educação “sobre” e “com” a mídia tem sido objeto de inúmeros congressos nos últimos anos, em todo o país. O Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE-USP) voltou-se ao assunto durante seu VI Encontro Brasileiro de Educomunicação (São Paulo, setembro de 2013), com quatro mesas-redondas, 20 painéis e 78 trabalhos acadêmicos, contando com a presença de representantes do MEC (Programa Mais Educação), da Prefeitura de São Paulo (Programa Educom da Secretaria Municipal de Educação), assim como do setor de Comunicação da Unesco/ Brasil. Na ocasião, a Unesco lançou a tradução para o português de sua mais recente contribuição internacional à questão, o manual intitulado: *Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores* (Unesco/UFTM, 2013).

¹ Reproduzido (suprimidos o resumo e as palavras-chave) com autorização da editora. Este artigo foi publicado originalmente na revista Comunicação & Educação, vol.19, n. 2, jul-dez. 2014.p.15-26. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>

² Professor titular da Universidade de São Paulo, na Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes. Coordenador do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação da USP). Presidente da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). E-mail: ismarolive@yahoo.com

O presente texto corresponde a uma síntese do conteúdo das minhas intervenções no evento, enquanto presidente da comissão organizadora.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA APROXIMAÇÃO ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

Nos anos de 1970 e seguintes, os especialistas tinham seus olhos voltados para países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, identificando-os como referencias na área da Educação Midiática, pela originalidade e abrangência de seus programas, assim como pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos. Nos Estados Unidos, o reconhecimento e a valorização do assunto oscilaram na dependência do envolvimento do governo: em períodos republicanos, pouco apoio; já em tempos democratas, relativa expansão, especialmente nas escolas públicas. No final do primeiro mandato de Clinton, por exemplo, a *Media Literacy*, até então presente nos programas educativos de apenas 12 dos estados, alcançou definitivamente os parâmetros curriculares (academic standards) de todas as unidades federadas³.

Na Europa – no início de 2007 –, era o governo francês que informava haver adotado a *Éducation aux Médias* como conteúdo curricular obrigatório em todas as escolas do país, isso depois de um longo esforço da Clemi, instituição mantida pelo Ministério da Educação, cujo trabalho foi o de estimular e formar professores para o desenvolvimento de atividades no campo⁴. Na América Latina, o tema não chegou a ganhar status de política pública, permanecendo restrito à iniciativa de indivíduos, grupos isolados ou instituições formadas por religiosos, educadores, acadêmicos ou ativistas políticos do Movimento Popular, sem nunca ter provocado um consenso sobre metas, objetivos ou metodologias. Merece destaque, contudo, o florescimento, em países como a Argentina, de programas de educação para os meios com resultados efetivos e abrangência nacional, como o implementado pela ONG *Las Otras Voces*⁵.

³ Uma visão de como a intelectualidade norte-americana valoriza a educação midiática pode ser obtida com a leitura do paper *Confronting the Challenges of Participatory Culture: 1 Media Education for the 21st Century*, de henry Jenkins (coord.), diretor do comparative media studies program, do massachusetts institute of technology. disponível em: <https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_confronting_the_challenges.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

⁴ Em 2013, o centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (clemi) celebrou seus 30 anos de assistência aos programas de educação aos meios na França. Disponível em: <www.clemi.org/fr>. Acesso em: 11 jul. 2014.

⁵ Disponível em: <www.lasotrasvozes.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=6&itemid=11>. Acesso em: jul. 2014.

A exemplo do que ocorre na Argentina, igualmente no Brasil, a dedicação ao assunto tem sido encontrada com maior frequência no trabalho das organizações não governamentais⁶ e na ação de núcleos acadêmicos, tanto do campo da Educação quanto da Comunicação⁷. E foi a partir da contribuição destas ONGs e da universidade – geradoras de novas orientações e metodologias de trabalho – que a questão da Educação Midiática começou a se aproximar das políticas públicas, como comprova o projeto Nas Ondas do Rádio (Prefeitura de São Paulo)⁸. Em outras palavras, a educação para uma recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas apesar de continuar sendo obra de pioneiros, avança com expectativas positivas para o futuro.

CORRENTES TEÓRICAS

Antes de seguirmos na descrição das diferentes práticas no campo, é necessário observar que não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único de se promover a Educação Midiática. Historicamente, os programas estabelecidos filiam-se, entre outros possíveis, a três protocolos básicos, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educativo).

O Protocolo moral é o mais antigo e ainda hegemônico, que remonta aos anos de 1930. Desde esta época, religiosos de diferentes denominações, referendados pelo Vaticano e as encíclicas dos papas Pio XI, Pio XII e Paulo VI têm sido perseverantes em desenvolver atividades educativas, algumas de caráter sistemático, contra os perigos representados, inicialmente, pela produção cinematográfica, e, na sequência, pela “invasão” da mídia, que adentrou com muita rapidez o interior dos lares, a partir dos anos de 1950. A

⁶ Com destaque para o trabalho da ong viração educomunicação (www.viracao.org), presente em todo o território nacional, com grupos de jovens se articulando para produzir comunicação, a partir de um planejamento e uma gestão compartilhada. ver também o trabalho do conjunto das ong que fazem parte da rede cep – comunicação, educação e participação (www.redecep.org.br), assim como o serviço oferecido pela ONG Planetapontocom (<http://planetapontocom.org.br>).

⁷ Tomamos como referência o núcleo de comunicação e educação da universidade de são paulo (nce-usp), cujas pesquisas deram origem ao presente artigo. no entanto, a circulação de papers sobre a prática educativa no Brasil, em eventos científicos, na primeira década do século xxi (messias, 2011), bem como a produção de mais de 97 pesquisas acadêmicas, registradas no banco de teses da capes, entre os anos de 2000 e 2012 (pinheiro, 2013), demonstram que são numerosos os centros de pesquisas, em programas de pós-graduação em educação, comunicação e ciências humanas, que se interessam pelo assunto.

⁸ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/nasondas.aspx>>. Acesso em: jul. 2014.

título de exemplo, campanha com um abaixo-assinado de 10 milhões de assinaturas obrigou Hollywood a adotar regras de conduta (Código Hays), comprometendo-se a controlar os excessos denunciados por esta vertente. Para tanto, uniram-se judeus, protestantes e católicos, no mais expressivo ato ecumênico da história moderna⁹. A permanência desta corrente apoia-se no entendimento de que a liberdade de expressão não pode, sob qualquer hipótese, suprimir o direito da infância e da juventude em contar com uma produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social. Explica, por outro lado, o apoio de setores da sociedade a um dispositivo como a classificação indicativa dos espetáculos. Há os que vão mais adiante, lutando para que se eliminem algumas tradições consolidadas no mercado, como publicidade dirigida a crianças.

O Protocolo Cultural parte do princípio de que a comunicação e os meios de informação fazem parte da cultura contemporânea, pelo que merecem ser conhecidos e estudados. Admitem que uma criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre a mídia ficará imune a seus excessos, especialmente os que exercem efeitos psicológicos sob sua formação. A principal consequência desse movimento em território americano foi o crescente envolvimento com o tema por parte de pediatras e psicólogos, levando o Senado a financiar a produção e distribuição de manuais sobre Media Literacy a professores de língua inglesa, em todo o país. A Unesco, a partir de sua sede em Paris, dá sustentação a esta perspectiva de Media Education, legitimando os esforços de pioneiros, em todo o mundo, no sentido de criar e implantar currículos no ensino formal. O que caracteriza esta vertente é seu foco na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. Esta é a razão pela qual esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como Educación para los Medios, na Espanha¹⁰; Educação para os Medias, em Portugal¹¹ e Midiaeducação, no Brasil¹².

O Protocolo mediático é uma corrente recém-sistematizada, apesar de haver se estabelecido na América Latina desde os anos 1980. Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o “acesso à palavra”,

⁹ SOARES, Ismar de Oliveira. **Do Santo Ofício à Libertação**. São Paulo: paulinas, 1988, p. 79.

¹⁰ AGUADED, José Ignacio. La Educación para los Medios. Modelos asociativos en España y Portugal. Disponível em: <<http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/52.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

¹¹ Ver: <www.dgdc.men-edu.pt/educacaocidadania/index.php?&=director&id=93>. Acesso em: jul. 2014.

¹² Ver: <<http://planetapontocom.org.br/midiaeducacao>>. Acesso em: jul. 2014.

tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos. O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência. O designativo “mediático” aponta para o reconhecimento alcançado pela Teoria das Mediações Culturais¹³ que assegura que todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação¹⁴ preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores.

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA

É importante registrar que a Educação Midiática na América Latina remonta, pelo menos, aos anos de 1960 e pode ser descrita a partir dos projetos que se sucederam ao longo do tempo ou, ainda, pelas ideias que lhes deram sustentação.

O primeiro programa consistente de que se tem notícia voltava-se especialmente para a análise da produção cinematográfica por crianças,

¹³ Como visto em: mArtín-BArBero, Jesús. comunicação e mediações culturais. Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.

¹⁴ O assunto foi largamente desenvolvido pelo autor ismar de oliveira soares, cujos trabalhos são referenciados na bibliografia. Informações preliminares sobre o conceito podem ser obtidas no artigo **Caminhos da Educomunicação, na América Latina e nos Estados Unidos**, também de Ismar De Oliveira Soares (ECA-USP). Disponível em:
<https://sites.google.com/site/midiaseducacaonc2/cadernos_3>. Acesso em: jul. 2014.

incluindo a produção de audiovisual por parte dos pequenos. Foi criado no ano de 1968, numa iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez. Denominava-se Plan de Niños (PLAN-DENI) e previa a preparação de professores para trabalhar com o cinema em sala de aula. A partir de 1969, a Ocic (Organização Católica Internacional de Cinema) assumiu o PLAN-DENI e, ao longo das três décadas seguintes, o multiplicou em países como o Uruguai, o Brasil, o Paraguai, a República Dominicana, além do Equador. No Brasil, o programa denominou-se Cineduc, estabelecendo-se no Rio de Janeiro, com atuação até o presente momento¹⁵. Bebendo, inicialmente, dos fundamentos do protocolo cultural, o PLAN-DENI converteu-se no mais precursor exemplo da prática educomunicativa, no continente latino-americano.

Já os jovens adultos contavam com os cineclubes, estes, sim, uma tradição que chegou da Europa e do Canadá. Fato notável foi o uso dos debates sobre a produção cinematográfica internacional, para acalentar, nos círculos de cultura, discussões sobre temas filosóficos e políticos, na efervescente sociedade do início dos anos 1960.

Na década de 1970, assistiu-se a uma dura reação dos intelectuais e educadores latino-americanos à possível influência dos meios de comunicação – especialmente da televisão – sobre crianças e jovens. Tal reação tinha dois fundamentos, teoricamente opostos.

Os intelectuais preocupavam-se com o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam suporte a toda forma de comunicação (crítica às empresas e aos governos que ofereciam retaguarda aos veículos de informação). Estavam atentos e denunciavam uma evidente dependência cultural que o hemisfério Sul mantinha com relação ao hemisfério Norte, em termos de produção e distribuição de bens culturais e comunicacionais. A teoria que sustentava tais manifestações tinha como base a corrente marxista da imposição da ideologia das classes dominantes (detentora dos meios de informação) sobre as classes dominadas (consumidora dos meios)¹⁶.

Aqueles que se envolviam com a Educação Midiática adotavam, por sua vez, a visão de pesquisadores norte-americanos, de linha liberal, como Laswell e Schramm¹⁷, para quem a eficácia do processo comunicativo era garantida pela

¹⁵ RAMOS, Pablo. *Tres décadas de Educomunicación en América Latina: los caminos del plan DENI*. OCLACC – Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación, Quito, 2001

¹⁶ AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino. *La ideología como mensaje y masaje*. Caracas: Monte Avila editores, 1981.

¹⁷ LASWELL; SCHRAMM. *Proceso y efectos de la Comunicación Colectiva*. Quito: ciespal, 1964.

teoria dos efeitos, isto é, pela prevalência do emissor sobre o receptor (os poderosos meios de comunicação dirigiam o imaginário de uma audiência passiva). A teoria dos efeitos era uma das vertentes, na educação, da teoria da aprendizagem social, de cunho comportamentalista (as crianças e jovens aprendiam com a mídia, que necessitava ser vigiada). Nos programas levados às salas de aula, o objeto de estudo eram as mensagens dos meios e seus impactos (os estereótipos que carregavam) e não exatamente os processos de produção ou a estrutura de poder por trás deles, como ocorria na corrente que defendia a perspectiva ideológica.

De todas as formas, por motivos diferentes, as duas correntes eram denuncistas e desconsideravam a capacidade de reação e resposta do público consumidor. O processo de rejeição daí decorrente provocava, em última análise, o abandono da possibilidade de um diálogo entre o mundo da comunicação (tido como o espaço do entretenimento e do lazer descomprometido e promíscuo) e o da educação (o espaço sério da formação), levando, finalmente, a uma resistência dos sistemas educativos aos próprios programas de Educação Midiática. Foi nesse contexto que a Unesco decidiu intervir, incentivando propostas de formação a partir de uma terceira via: a do desenvolvimento cultural dos povos do continente.

UNESCO: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, CONDIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Foi, na verdade, no âmbito do debate em torno do desenvolvimento da América Latina – e não na discussão da questão específica da influência da mídia na sociedade – que teve início a ação articuladora da Unesco, na tentativa de aproximar Comunicação e Educação, na esfera das políticas públicas.

Para tanto, a organização promoveu um encontro no México, em de zembro de 1979, reunindo os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando, para tanto, um plano comum, denominado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Em decorrência, em abril de 1981, a Unesco reuniu ministros da Educação, em Quito, para especificar as ações nas áreas do uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como no tópico da educação crítica frente às

mensagens massivas¹⁸. A partir desta deliberação, a organização ampliou sua presença, apoiando, entre outras ações, os Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986) e Buenos Aires, Argentina (1988), com uma síntese, em 1990, em Las Vertientes, Chile¹⁹.

Descobriu-se, então, que os poucos educadores para os meios do continente, reunidos em ONG ou em Centros de Pesquisa, agora sintonizados com o Projeto Principal, haviam paulatinamente abandonado, na passagem da década, tanto as teorias manipulatórias como o paradigma da ideologia. Não lhes servia mais o cientificismo sistêmico, quanto menos o moralismo exacerbado. Buscavam, em outra direção, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (sob a sigla Nomic). Caminho estratégico foi, para tanto, a ponte construída entre os referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento²⁰, de um lado, e as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais²¹ de outro.

Em consequência, o fato afastou, paulatinamente, um grupo significativo de ativistas latino-americanos da visão tradicional centrada no fenômeno midiático – com os registros de atos de violência, apelo sensual ou de manipulação da informação –, colocando-o no caminho de busca por um novo sentido de se fazer “educação para a comunicação”.

Seguiu nesta trilha, por exemplo, o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, da UCBC²², no Brasil, que dos anos 1980 aos 1990, ofereceu um serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da presença da cultura midiática na sociedade. A essência da metodologia consistia em permitir a pessoas e grupos que

¹⁸ GUTIÉRREZ, Francisco. *Educación y comunicación em el Proyecto Principal*. Santiago do Chile: Unesco, 1984.

¹⁹ MIRANDA, Martín (ed.). *Educación para la comunicación*. Manual Latinoamericano. Santiago do Chile: Unicef/ Ceneca, 1992.

²⁰ BORDENAVE, Juan Diaz; CARVALHO, Horácio Martins de. *Comunicação e planejamento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

²¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.

²² O LCC foi promovido pela UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação), organização que se notabilizou pela promoção anual dos Congressos Brasileiros de Comunicação Social e pelo poder de mobilização junto ao movimento popular a partir dos meados da década de 1970. Adotando uma perspectiva dialética de análise da mídia, chegou a organizar uma média de 60 encontros de formação ao ano, em todo o país, ao longo dos anos 1980. Ver: GOMES; SOARES (1988).

descobrissem a natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva positivista e cognitivista), ao que se somava o convite para que se apoderassem das linguagens e dos processos de produção. Desse esforço, surgiu a denominada comunicação alternativa ou popular, dos anos de 1970 e 1980, no continente.

O texto conclusivo do referido Encontro de Las Vertientes traz o sinal das mudanças: o título do relatório já não falava mais em “Educação para a televisão” ou para outra mídia em particular, mas em “Educação para Comunicação”, esta entendida como fenômeno essencialmente humano e político.

DE PROBLEMA EDUCATIVO A UM PROBLEMA DE NATUREZA CULTURAL

O papel do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação

No final da década de 1990 (exatamente, em maio de 1998), os especialistas em “educação para a comunicação” da América Latina ganharam uma oportunidade de trocar suas visões e propostas com “educadores para a mídia” (media educators) dos mais importantes países do mundo. Em São Paulo, realizou-se o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, convocado pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (coordenado por Ismar Soares)²³, com apoio do WCME – World Council for Media Education (com sede em Madri, presidido por Roberto Aparici)²⁴, tendo como tema “Multimedia and Education in a Globalized World”. O evento foi realizado simultaneamente nas sedes do Instituto Cultural Itaú e do Sesc Pompeia, com a participação de 1.500 pessoas, sendo como palestrantes internacionais 170 especialistas, provenientes de 30 países²⁵.

²³ 21. Sobre o NCE-USP, ver ALVES, 2002.

²⁴ 22. O WCME, já extinto, surgiu a partir dos congressos internacionais sobre Pedagogia da imagem, que reuniram especialistas de todo o mundo, ocorridos em La Coruña, Espanha, nos meados da década de 1990.

²⁵ Compareceram ao evento intelectuais como: Robert Ferguson (Inglaterra), Barry Duncan e Carolyn Wilson (Canadá), Guillermo Orozco (mexico), Geneviève Jacquinot (França), Kathleen Tyner (USA), Mario Kaplún (Uruguai), Gabriela Bergomas (Argentina), Robyn Quin (Austrália), Costas Críticos (África do Sul), José Luis Olivari Reyes (Chile), Pablo Ramos (Cuba), Martin Alfonso Gutiérrez, Roberto Aparici, Carmen Mayugo e Sara René (Espanha).

O I Congresso Internacional foi objeto de estudos acadêmicos, no Brasil e no exterior. Em 2004, por exemplo, o pesquisador indiano Joseph Sagayaraj Devadoss defendeu tese doutoral junto a UPS (Università Pontificia Salesiana), de Roma, tendo o Congresso de São Paulo como um de seus objetos, concluindo, ao final, que este havia sido um dos cinco eventos mais importantes ocorridos em todo o mundo sobre o tema da *Media Education*, na década de 1990²⁶.

Em seu trabalho, o autor, presente ao evento, constata a circulação de novas ideias provenientes tanto da Europa quanto da América Latina. Entre as novas perspectivas circulantes, destaca a proposta de Buckingham no sentido de se abandonar o enfoque protecionista em relação às crianças, valorizando uma prática que viesse acompanhada de experiências práticas. Outro ponto de vista em destaque foi o de Roberto Ferguson, para quem a *Media Education* deveria estar focada numa metodologia que favorecesse a construção coletiva e solidária de conhecimentos a serviço da análise crítica da mídia. De Ismar Soares, identificou a proposta de que a *Media Education* tivesse seu centro de preocupações no processo comunicativo e não, exclusivamente, na análise dos meios de informação em si mesmos.

Segundo o pesquisador, os debates ocorridos permitiram que, essencialmente, a *Media Education* deixasse de ser vista como um problema meramente educativo para transformar-se num problema de natureza cultural. Registra, por outro lado, a emergência de um conceito até então desconhecido: a Educomunicação. Literalmente, afirma o autor, no texto da tese publicada em livro, na Índia, em 2006, citada aqui em tradução livre:

O congresso assumiu a Educação para a Mídia (*Media Education*) não simplesmente como uma questão educacional, mas, sobretudo, como um problema cultural. Tornou conhecido as, até então, desconhecidas experiências latino-americanas relacionadas à educação midiática, trazendo a público o conceito da Educomunicação, assim como o perfil profissional do Educomunicador (*Educommunication concept and Educommunicator profile*).

²⁶Segundo Devadoss, dos cinco eventos internacionais que ofereceram maior contribuição para o estudo da *Media Education* no mundo, entre 1990 e 2000, três foram promovidos na Europa, com a colaboração direta da Unesco: o Congresso de Toulouse, julho de 1990, com o tema “New Directions in Media Education”; o congresso de La Coruña, Espanha, sobre “Pedagogics of Representation”, julho de 1995; e o congresso de Paris, abril de 1997, sob o título “The Young People and the Media Tomorrow”. os dois outros ocorreram fora da Europa, respectivamente, no Brasil: o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, maio de 1998, sobre “Multimedia and Education in a Globalized World”, e no Canadá, o congresso de Toronto, (2000), sobre “Children, Youth and the Media beyond the Millennium” (DEVADOSS, 2006).

Promoveu, finalmente, um efetivo diálogo entre pesquisadores do campo da *Media Education* e professores de sala de aula²⁷.

EDUCOMUNICAÇÃO ENCURTA O CAMINHO DE CONVENCIMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

De 1998 até este início de segunda década do século XXI (2014), a observação de Davadoss segundo a qual o tema da relação Comunicação/Educação, na perspectiva educomunicativa, havia ultrapassado a questão da mídia para adentrar a área da cultura não apenas se confirmou, como abriu portas nas políticas públicas, facilitando o ingresso da Educação Midiática onde até há poucos anos o sistema educativo resistia em discutir o assunto.

Tornou-se clássico o exemplo do Educom.rádio, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo: um projeto voltado a combater a violência nas escolas e incentivar uma prática de convivência cidadã, numa rede complexa de escolas, espalhadas pelo território de uma cidade da magnitude de São Paulo, mediante o planejamento e uso colaborativo dos recursos da informação (inicialmente o rádio, depois o vídeo e a linguagem digital), articulando – em igualdade de condições e de forma plenamente democrática – professores, estudantes e membros da comunidade educativa, acabou criando raízes suficientes para manter a proposta no decorrer de sucessivas administrações públicas, comandadas por partidos adversários, todos reconhecendo as conquistas, que permitiram que, em 2010, a prática da produção midiática chegassem às crianças da educação infantil, com a criação de suas “emissoras de rádio” ou “miniestações de vídeo/TV”, totalmente conduzidas por crianças de 6 a 8 anos de idade²⁸.

²⁷ Idem, pp. 30-31.

²⁸ Em 2001, a Prefeitura de São Paulo convidou o Núcleo de Comunicação e Educação da USP a levar a prática educomunicativa a 455 de suas escolas de ensino fundamental. Inicialmente, o Educom. rádio foi considerado como uma ação alternativa de assistência social, destinada a reduzir a violência nos estabelecimentos de ensino mas, no final do programa de formação, em 2004, com a promulgação de uma Lei Municipal especialmente voltada à prática do conceito (Lei 13.941, de 12/2004), a Educomunicação foi integrada ao âmbito do currículo, onde permanece até a presente data. Acesso ao texto da lei: <www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom>. Pesquisas sobre o Educom.rádio vêm sendo feitas, dentre as quais a que deu origem ao livro de Isabella Bruni, *L'Educomunizzazione brasiliiana sulle onde della radio. Analisi di Caso*. roma: università la sapienza, 2010. Sobre o programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio, veja o site: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/nasondas.aspx>>.

Outro exemplo clássico foi a adoção do conceito e da prática educomunicativa por parte do Ministério do Meio Ambiente, tendo como objetivo promover a educação midiática de gestores encarregados das áreas de preservação socioambiental. O empoderamento midiático passou a permitir que um número crescente de jovens se interessasse por fazer uso da palavra e dos veículos de informação para defender os “direitos da terra”, ameaçados por um mercado hostil aos interesses da preservação da vida no planeta²⁹.

Os dois exemplos – somados aos milhares que podem ser colhidos em todo o território nacional – demonstram que a perspectiva educomunicativa de voltar-se prioritariamente aos problemas de cultura e, secundariamente, à questão dos meios de informação, havia produzido um efeito jamais testemunhado de interesse pela Educação Midiática no país. Garantiu, dessa forma, a abertura de portas anteriormente fechadas para o tema, tanto no âmbito do sistema educativo formal quanto no espaço da educação não formal.

Para o exercício de seu escopo, o conceito da Educomunicação pressupõe, contudo, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais). No caso, a Educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação.

Ao ressaltar a novidade trazida pela expansão do conceito da Educomunicação, vinculado ao Protocolo Mediático, não pretendemos minimizar nenhum outro esforço que esteja sendo promovido por projetos sob outras denominações e com outros fundamentos. O progresso de uns favorece o sucesso dos demais.

²⁹ Ver documentos do ministério sobre o tema: <www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/ministerio_meio_ambiente>.

Felizmente, cresce, hoje, no Brasil, a disposição para uma colaboração mais sólida entre os agentes que trabalham com Educação Midiática, independentemente da designação das correntes teórico-programáticas a que se filiam. O importante – entendem seus promotores – é unir forças para ampliar os espaços de negociação, especialmente com as políticas públicas, ainda resistentes em entender a importância de se tomar a mídia e a comunicação objetos de consideração no trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino. *La ideología como mensaje y masaje*. Caracas: Monte Avila Editores, 1981.
- ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do núcleo de Comunicação e Educação*. Mestrado, ECA-USP, 2002.
- BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BORDENAVE, Juan Diaz; CARVALHO, Horácio Martins de. *Comunicação e planejamento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BRUNI, Isabella. *l'Educomunizione brasiliana sulle onde della radio. Analisi di Caso*. Roma: Università La Sapienza, 2010.
- BUCKINGHAM, David. *Watching media learning. making Sense of media Education*. Londres: Falmer, 1990.
- CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRY, 1995.
- CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- Educomunicação e Educação Midiática • Ismar de Oliveira Soares DEVADOSS, Joseph Sagayaraj. *media Education, Key Concepts, Perspectives, Difficulties and main Paradigms*. Chennai, Índia: Arubu Publications, 2006.
- FANTIN, Monica. *mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-italia*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, Pedro Gilberto; SOARES, Ismar de Oliveira. *Da formação do senso crítico à educação para a comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educación y comunicación em el Proyecto Principal*. Santiago do Chile: Unesco, 1984.

- KAPLÚN, Gabriel. *Comunicación, educación y movimientos sociales: paradojas técnico-políticas*. In: BOLAÑO et al (orgs.). *Comunicación, educación y movimientos sociales en América latina*. Brasília: Casa das Musas, 2009.
- LASWELL; SCHRAMM. *Proceso y efectos de la Comunicación Colectiva*. Quito: Ciespal, 1964.
- MARQUES DE MELO, José; TOSTA, Sandra Pereira. (orgs.). *Mídia & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicação e Mediações Culturais*. Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.
- MESSIAS, Claudio. *Duas décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo*. Dissertação de Mestrado, USP, 2011.
- MIRANDA, Martín (ed.). *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano*. Santiago do Chile: Unicef/Ceneca, 1992.
- PINHEIRO, Rose Mara. *Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco da Capes*. Tese de Doutorado, USP, 2013.
- RAMOS, Pablo. *Tres décadas de Educomunicación en América latina: los caminos del plan DEni*. OCLACC – Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación, Quito, 2001.
- SAYAD, Alexandre Le Voci. *Idade mídia: a comunicação reinventada na escola*. São Paulo: Aleph, 2012.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- SILVA FILHO, Genésio Zeferino. *Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ongs no Brasil*. Tese de Doutorado, ECA-USP, 2004.
- SOARES, Ana Carolina Altieri. *Educomunicação e cidadania na América latina, a interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: um estudo de caso das políticas públicas na Argentina e no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Prolam-USP, 2012.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Do Santo ofício à libertação*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- _____. *Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Contato, revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, ano 1, n. 2, jan./mar. 1999, pp. 5-75.
- _____. *La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento*. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central, 2000a, pp. 27-47.
- _____. *Educomunicação: um campo de mediações*. revista Comunicação & Educação, ano VII, set./dez. 2000b, pp. 12-24.
- _____. *Educomunicazione. la Comunicazione, il Dizionario di Scienze e tecniche*, Roma, Elledici, Rai-Eri, 2002, pp. 418-421.

- _____. Educommunication: Concept and Aim. media Challenges Amidst Cultural And religious Pluralism, Ucip, Genebra, v. 1, 2005, pp. 113-116.
- _____. El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. Comunicar, Huelva, España, 31, XVI, 2008, pp. 77-82.
- _____. Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

Educação Para a Cidadania Democrática em uma Cultura Digital

L 10 12 14 16 18

Educação para a Cidadania Democrática em uma Cultura Digital*

*Vicent Gozálvez***

NICHOS DIGITAIS: UM OBSTÁCULO À CIDADANIA DEMOCRÁTICA EM SOCIEDADES DA INFORMAÇÃO.

Dado o fluxo de comunicação que está alimentando nossas sociedades tecnicamente avançadas, a necessidade de aprender hábitos ou mecanismos cognitivos para filtrar e selecionar as mensagens é cada vez mais evidente. Desenvolver tais mecanismos, desde que fundamentados em bons critérios, é uma das indicações mais claras de autonomia na comunicação, em outras palavras, cidadania midiática ou audiovisual. (Conill & Gozálvez, 2004).

A Internet aciona nossa natureza ativa e seletiva no momento em que nos conectamos. No entanto, um interesse excessivo em desenvolver e manter os dispositivos de seleção pessoal pode ser contraprodutivo, especialmente se o hábito for solipsístico. A revolução cognitiva atribuída à Internet pode fomentar uma regressão cognitiva se nossas únicas fontes de informação no mundo forem aquelas que retiramos do ciberespaço, ou de um espaço audiovisual, depois de

* Repuberação em português (subtraídos o resumo e as palavras-chave). Publicação original (sob licença Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España): GOZÁLVEZ, V. (2011). Education for Democratic Citizenship in a Digital Culture. *Comunicar*, 36, 131-138. (DOI: 10.3916/C36-2011-03-04). Disponível em:

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-16>

** Associate Professor at the Department of Educational Theory of the Faculty of Philosophy and Educational Sciences at the Universidad de Valencia (Spain) (vicent.gozalvez@uv.es)

uma seleção restritiva do tipo de informação que anteriormente quisemos receber.

Do conforto de nossos lares, a Internet nos permite receber um suprimento audiovisual de informação (entretenimento, serviços...) que solicitamos de antemão. A Rede abre um mundo pessoal de comunicação pré-concebida. Várias pessoas, desde o pesquisador da MIT N. Negroponte até Bill Gates, previram a chegada de um “Meu Jornal”, um jornal que nos será enviado pela Internet, um pacote de comunicação cujos componentes (notícias locais, eventos esportivos...) já foram previamente escolhidos. O “Meu Jornal” Será seguido pela “Minha TV”, e dentro de alguns anos andaremos pelas nossas salas e diremos o que queremos ver e uma tela abrirá para nos ajudar a escolher um vídeo que nos interesse.¹ A convergência entre TV e Internet tornará a televisão tradicional como nós a conhecemos redundante; companhias telefônicas já estão construindo a infraestrutura apropriada que introduzirá flexibilidade e seletividade individual em uma televisão totalmente sob demanda.

As competências audiovisuais dos usuários de Internet serão tão personalizadas que, de acordo com Sunstein (2003), nosso sistema cognitivo desprezará a opção de conferir e avaliar conhecimento heterogêneo e informação imprevisível, o que minará a construção de experiências sociais compartilhadas e debatidas, e da cidadania democrática. A Internet propicia a individualização e a imersão em “níchos digitais” (“níchos cada vez menores”) ou incontáveis bolhas de mídia. Esses nichos estão nos transformando em células isoladas de uma gigantesca teia de informações que consideramos um tanto externa, estranha e distante.

C. Sunstein analisa os tratados para uma democracia deliberativa que surge a partir de uma competência seletiva alimentada pela Rede. A possibilidade de um resultado negativo desse tipo é mostrado na última pesquisa: a Rede está transformando a televisão, de tal maneira, que os adolescentes entrevistados pelo “Center for the Digital Future” (Centro para o Futuro Digital), nem sequer entendem a ideia de assistir TV através de grades de programação, assim, eles a assistem nas suas telas de computador e, cada vez mais, em equipamentos portáteis (Castells, 2009: 100). Esses equipamentos tornam a visualização mais confortável e divertida, e a crescente habilidade dos consumidores de audiovisual de filtrar o que lhes chega pode ser vista como um perigo para o bom funcionamento de qualquer sistema considerado democrático. Uma sociedade plural e democrática não deve promover a

liberdade somente quando encara um governo controlador (limitando sua possibilidade de censurar e assegurando que ele respeite as escolhas individuais ao máximo). A liberdade requer iniciativas públicas, medidas de educação e formação para limitar decisões individuais aparentemente razoáveis (de personalizar e filtrar digitalmente o vasto fluxo audiovisual) que poderiam eventualmente deteriorar a rede social e a liberdade dos cidadãos.

Sunstein também afirma que os filtros de informação individuais podem levar a uma perda de acesso de informação pública de interesse geral, o que é motivo o suficiente para refletir sobre nossas responsabilidades democráticas.

Como Moeller afimou (2009), a tecnologia está mudando a forma como recebemos e entendemos a informação. A Internet está reforçando a atual tendência de saber exatamente o que é que as pessoas querem ver, ler ou ouvir em vez de limitá-las ao que os editores e produtores tinham escolhido. No entanto, Moeller continua, “a fascinação com o efeito transformador de tudo isso faz com que você se esqueça de que o velho jornalismo é caro, mas, ainda necessário” (Moeller, 2009:72). As organizações que defendem a liberdade de imprensa têm visto sua autoridade e influencia cair em volta do mundo e sua própria existência ser questionada. O assim chamado velho jornalismo poderá ser feito com informações enviadas por, por exemplo, Anna Politkovskaya ou os jornalistas alemães que morreram no mesmo dia no Afeganistão. Esses jornalistas que lutaram para garantir a liberdade de expressão, não podem ser prontamente substituídos por “jornalistas cidadãos”, ainda que eles disponham de fotografias, vídeos e blogs, e possam postar significantes notícias na Rede (como os blogs que reportaram a desordem do governo dos EUA na prevenção ao Furacão Katrina em Nova Orleans).

Uma democracia livre funciona, paradoxalmente, porque os cidadãos entram em contato com notícias e materiais que eles nunca haviam visto (Sunstein, 2003: 20). Encontros não planejados sem agendamento prévio, por assim dizer, são essenciais para democracia, pois eles colocam a pessoa em contato com pontos de vista ou questões significativas que podem ser importantes para a educação humana e cívica, mas que não foram selecionadas ou filtradas “a priori”.

Uma democracia também requer a maioria dos cidadãos (ou um grande número deles) para ter experiências de comunicação comuns e similares. A diversidade cultural e informativa – multiplicidade pós-moderna – é um valor significativo, mas com limitações: ele perde valor se leva à fragmentação social e

evita que os cidadãos encarem problemas comuns de forma cívica. Os perigos da comunicação fragmentada (digital ou audiovisual) são maiores à medida que as nações se tornam mais globais e também estão afetando a construção de uma cidadania cosmopolita.²

Tecnologias de filtro que permitem exibir informação específica da sociedade em rede pode minar perigosamente os dois fundamentos de qualquer sistema político de liberdade: participação e deliberação cívica para o desenvolvimento social e humano. Uma ordem democrática funcional estará com sérios problemas se os processos de filtragem de comunicação forem radicalizados e disseminados indiscriminadamente através da Rede. Se os cidadãos restringirem seu consumo digital, eles estarão sacrificando a exposição a diferentes opiniões, especialmente aquelas que tratam de questões comuns (política, moral social, cultura...) necessárias para a vida pública ou para opiniões publicas sólidas. As novas formas de socialização on-line são geralmente novas formas de fortalecer laços sociais existentes de relacionamentos diretos com amigos, família ou velhos conhecidos (Castells, 2003). Elas também são uma oportunidade constante de contatar pessoas semelhantes a cerca de hobbies, ideologias, gostos diferentes e preferências culturais. Tais formas de socialização (desenvolvidas com a ajuda das redes sociais) aumenta a “cidadania alimentadas pela rede”, desde que o usuário não se feche em um grupo social em particular e sucumba a um tipo de experiência tecno-socializante que o isolará dos problemas sociais ou desafios gerais que nosso mundo global requer que confrontemos.

O perigo do mau uso das redes sociais fica claro quando às condições para a cidadania democrática são destruídas e o fluxo de comunicação leva para a configuração de “ilhas digitais” nas quais as pessoas só compartilham experiências com aqueles que tem interesses similares e ignoram outras questões que os afeta direta ou indiretamente como membros de uma sociedade global e plural. A pluralidade é sem dúvida uma das fundações axiológicas de democracias maduras que podem se degenerar em um tipo de “múltiplos cruzamentos digitais internos.”

Como Bilbeny (1997) disse sobre nossa era digital, as ações que visam seleção e filtragem na Rede podem levar a uma regressão cognitiva geral ou parcial, em vez de a uma revolução cognitiva. É essencial ter conhecimento do perigo e enfrentá-lo na frente educacional.

A Internet fornece sistemas de filtragem efetivos para selecionar apenas as opiniões que queira ouvir, ler os artigos e comentário de políticos que estão alinhados com seu próprio pensamento ideológico, e usar o tipo de comunicação (esportes, arte, política, economia...) que reafirmarão e reforçarão seu universo simbólico.

Em um trabalho subsequente, Sunstein (2007) insistiu nas precauções a serem tomadas com a expansão da blogosfera. O estudo se refere a um interessante experimento no estado do Colorado (EUA) em 2005 no qual ele escolheu 60 adultos de diferentes estados para formar grupos de cinco ou seis pessoas. Pediu-se aos grupos que deliberassem sobre três assuntos, sendo, um controverso, um político e um social: Os estados deveriam permitir a união civil entre casais do mesmo sexo? Os empregadores deveriam começar ações afirmativas para dar preferências a membros de grupos tradicionalmente em desvantagem? Os EUA deveriam assinar um acordo internacional para combater o aquecimento global?

Os grupos foram organizados de acordo com a ideologia comum dos seus estados de origem, divididos em grupos de liberais³ e conservadores. Os resultados foram de acordo com os planos: as discussões e diálogos funcionaram como um trampolim para visões mais extremas em vez de moderá-las. Em quase todos os casos, as pessoas se fecharam em posições mais uniformes depois de conversar com pessoas com as mesmas ideias (“outros semelhantes”). As divergências diminuíram ou desapareceram depois de meros 15 minutos de diálogo. O experimento também destacou um segundo efeito: além de intensificar as diferenças, ele homogeneizou as similaridades. Da mesma forma, os grupos liberais e conservadores esboçaram suas convicções diferentes depois de levá-las a posições mais extremas.

A Internet (mais que a mídia tradicional) torna mais fácil que os cidadãos repitam a experiência do Colorado, diz Sunstein. Por exemplo, qualquer um que duvide da credibilidade do aquecimento global (ou do Holocausto...) pode encontrar, na Internet, grande quantidade de material para justificar suas dúvidas e confirmar (fortalecer ou radicalizar) suas convicções, à exclusão de opiniões opostas e alternativas. No entanto, também é verdade que a Internet é o lar para diferentes pontos de vista e notícias que, de outra forma, permaneceriam invisíveis, silenciadas ou reprimidas abaixo do debate geral, como discutirei mais a frente. Uma das principais tarefas da educação em cultura digital e audiovisual é, eu acredito, lutar contra “múltiplos cruzamentos

digitais internos” criados pelos nichos ou câmaras de eco eletrônicas.⁴ O contexto de cruzamento interno refere-se à tendência de se agrupar em famílias virtuais que são mais ou menos estáveis através das novas tecnologias. Essas famílias se reúnem de acordo com convicções parciais e esporádicas ou preferências ideológicas, e assim negligenciam aqueles problemas comuns que formam o ponto central do interesse público. Instituições de educação, ao contrário, podem aproveitar o vasto potencial argumentativo das tecnologias de comunicação para promover a aprendizagem de uma forma plural, autônoma e cívica.

A fascinação por novas tecnologias como uma utopia política, como um agente de mudança social, pode ser um falso sonho uma vez que não é a tecnologia em si, mas os projetos sociais, culturais, educacionais e políticos que guiam seus usos; somente esses projetos podem produzir uma mudança social desejável. Do ponto de vista das relações pessoais, o uso excessivo da Internet é um incentivo interativo para a solidão, combinada com certo grau de narcisismo, em vez de uma autonomia moral e cívica (Twenge & Campbell, 2009).

No entanto, as novas tecnologias são realmente responsáveis pela sombria perspectiva que descrevemos para a moderna cidadania

pós-convencional? Seria possível que elas nos levassem para uma nova forma de relacionamentos, um novo processo de socialização, que requer que as tratemos com cuidado especial na esfera educacional?

ALFABETIZAÇÃO EM MÍDIA E VALORES CÍVICOS: ALGUMAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS.

Não é nossa intenção descrever um cenário apocalíptico com derrotismo, entre outras coisas por que se fixar no pessimismo dá origem aos maus-agouros que só encorajarão a apatia e a inatividade.

Além disso, sociólogos especializados no impacto social da Rede, como Castells, argumentam que as novas tecnologias não prendem as pessoas em casa, mas ativa sua sociabilidade e são um elemento chave na autonomia pessoal, política e profissional dos usuários (Projeto Internet Catalonia, 2007).⁵

Embora, especialmente de um ponto de vista educacional, seja melhor estar atento contra os vieses perigosos e tecnologicamente amplificados denunciados por autores como Susstein (2007), A. Cortina (2003), Sartori (2005)

e Wolton (2000). Não custa nada desenvolver iniciativas educacionais contra ameaças e preconceitos socialmente danosos, e usos cicamente responsáveis das novas tecnologias de comunicação para fomentar autonomia moral e democrática em uma geração mais jovem.

Castells reconhece que a Rede produz certo autismo na “autocomunicação de massa”. Castells (2009:102) cita um estudo da “Pew Internet & American Life Project”, no qual viu-se que 52% dos escritores de blog escrevem primariamente para si, enquanto 32% escrevem para a sua audiência. Então, “em certa medida, uma parte importante dessa forma de autocomunicação de massa é mais parecida com um autismo eletrônico que com uma comunicação real”.

Como os perigos do autismo ou do individualismo antissocial na sociedade em rede podem ser reduzidos? Como alguém pode evitar o autismo e os “múltiplos cruzamentos digitais internos”? Quais serão as condições educacionais necessárias para que a cidadania alimentada pela rede torne-se uma cidadania audiovisual e digital?

As propostas para inovações na educação formal que nosso novo ambiente global e tecnologicamente integrado demanda são as seguintes:

Reinterpretação do conceito de educação

A cultura digital fornece as condições para uma nova interpretação ou revisão de conceitos de educação, superando instrução técnica e o velho ou novo enciclopedismo (De Pablos, 2003) e alinhado com os movimentos clássicos da renovação educacional (Aznar et al., 1999; Trilla, 2001, Nuñez & Romero, 2003; Gimeno Sacristá & Carbonell, 2003). A educação nos valores éticos e cívicos das sociedades democráticas e dentro das novas sociedades da informação e comunicação significa revitalizar os programas educacionais cooperativos (Torrego, 2006); essa educação precisa atualizar modelos que se baseiam na atividade (ou interatividade) e nas experiências dos estudantes, uma vez que a autoridade acadêmica e a função dos professores e estão redefinidas (Colom, 2002). Isso é vital para aumentar a capacidade dos professores e envolve os interessados, tanto pais quanto estudantes, no processo educacional. Principalmente para educar mentes aprendizes em um convite constante e imaginativo para agir, assim os estudantes se sentem positivamente compelidos a tomarem parte na aventura do conhecimento e desenvolvimento das

habilidades pessoais. Isso os ajudará a controlar a assimilação crítica de conhecimento ou a aceitação crítica de normas e valores regulamentados de coexistência. A Escola 2.0 tem sido vista como um compromisso renovado com essa forma de pensamento educacional (Sancho & Correa, 2010).

Aprendizagem 2.0 e alfabetização digital integrada

Como a Escola 2.0 assume a revisão do conceito de conhecimento e acesso ao mesmo (mais horizontal, interativa e recíproca), ela pode agir simultaneamente como uma plataforma para um entendimento mais rico da esfera pública, a qual envolve a todos nós em um nível social e global. A escola 2.0 pode ajudar ao educar na esfera pública, conectando estudantes com os problemas de interesse comum. Para combater o perigo de um uso restritivo, ou endogâmico, das redes sociais, a escola deve buscar divulgar conhecimento de uma realidade social mais abrangente, aumentando a sensibilidade e experiência com outros pontos de vista. O conhecimento dos outros através da Rede pode ser explorado para favorecer uma cidadania global e cosmopolita, encorajando o pensamento crítico e criativo, despertando a atividade estudantil para cooperação e interação (Gutierrez, 2003). A Comissão Europeia estabeleceu resoluções que incitam todos os Estados membros a promover a alfabetização midiática “um dos pré-requisitos para a cidadania completa e ativa, e para prevenir e reduzir o risco da exclusão da comunidade” (Aguaded, 2010). Para isso a Academia de Salzbourg sobre Mídia e Transformação Global desenvolveu um programa de alfabetização midiática em conjunto com universidades ao redor do mundo, organizações de mídia e instituições internacionais tais como a ONU e a UNESCO (Moeller, 2009).⁶

Fortalecimento da cidadania audiovisual.

As Instituições educacionais, evidentemente, devem estar abertas às novas tecnologias de comunicação, não apenas como mecanismos para o aprendizado e a busca do conhecimento, mas como uma oportunidade para refletir sobre os usos sociais de tais tecnologias, com os recursos para fortalecer a cidadania audiovisual e midiática nesse campo (Conill & Gozálvares, 2004). Por exemplo, os currículos escolares devem permitir a discussão de conteúdo de blog, video-games ou anúncios que reduzam a qualidade da democracia ou que

sejam questionáveis da perspectiva dos direitos civis (atos de violência gratuita, conteúdo contraditório que mina a dignidade de certos setores sociais...). Da mesma forma, as escolas devem ser uma plataforma para detectar a imagem padrão de crianças e de juventude retratada pela mídia. As escolas podem avaliar as percepções de mídia dos jovens à medida que eles se tornam mais envolvidos com tecnologias de comunicação; eles não são mais receptores passivos, mas estão reconstruindo ativamente suas identidades baseados nas relações com o que os rodeia (Buckingham 2005; 2008). As escolas, na sua tentativa de disseminar o pensamento crítico, não podem perder essa oportunidade de introduzir nas salas de aulas bons modelos de vida, imagens de identidade e formas de perceber e avaliar o mundo que está escondido pelo discurso de mídia, para fazer esses modelos mais explícitos e para encorajar a reflexão e o diálogo sobre eles.

Como a educação formal também inclui a análise de redes sociais para evitar distorções e preconceito, o que também alerta contra os usos criminosos das redes que ameaçam a dignidade e privacidade dos usuários, a escola dispõe dessas fontes de novas tecnologias para encorajar contatos globais de um interesse sócio-moral e cognitivo, com escolas que estejam próximas ou distantes, assim como com outras organizações educacionais ou de apoio. Em resumo, a introdução necessária de tecnologia de comunicação em escolas de Ensino Fundamental ou Médio não deve se focar puramente em aspectos técnicos, já que seu alcance social é igualmente importante e afeta aspectos vitais da sociedade tais como relações interpessoais e valores democráticos e cívicos.

Para fortalecer a cidadania audiovisual ou midiática é preciso educar os cidadãos não apenas no uso autônomo da mídia, cujas aplicações podem nos trazer para mais perto da liberdade, por exemplo, através da habilidade de identificar e abordar novas formas de servidão, mas também para educar cidadãos na mídia (incluindo, é claro, a Internet como um meio interativo de comunicação). O que envolve reforçar a condição do cidadão individual através do uso da mídia e de novas tecnologias, pois a tecnologia de comunicação é indubitavelmente uma ferramenta valiosa para condição democrática saudável das nações, promovendo participação cívica e informação crítica. Em resumo, recorrer aos cidadãos nesse contexto é falar sobre cidadania na mídia ou no campo digital, mas também sobre como a cidadania é alcançada ou fortalecida graças ao uso de tecnologia de comunicação. Embora os termos estejam

intimamente relacionados, é necessário distinguir entre ser um cidadão audiovisual e um cidadão com (da, através da, com o apoio da) tecnologia de comunicação. Essas duas dimensões precisam ser levadas em conta na esfera das escolas de Ensino Fundamental ou Médio e requer atenção urgente na nossa sociedade de mídia.

Inclusão da dimensão ética: desenvolvimento humano e justiça global.

Expandindo do ponto anterior, a inovação educacional necessariamente encorajará a “empatia de terceiro nível”, ou seja, a suposição e entendimento de vários outros pontos de vista de acordo com o conceito de dignidade reversível e universal (ultrapassando a empatia com o outro em um contato direto, ou com o próximo no mesmo meio social). A Aprendizagem 2.0 se relaciona com um modelo de justiça cosmopolita chave ligada a um novo conceito de desenvolvimento humano sustentável, para a dimensão educacional de um ser humano que é tão crucial e inevitável para que ocorra uma transformação emancipatória. Incluindo a dimensão ética na formação tecno-comunicativa que dá vida aos cidadãos digitais ou de mídia e dissemina os valores de éticas cívicas que são profundamente democráticos na cultura audiovisual e digital.

Em referência às éticas discursivas (Cortina, Escámez & Perez-Delgado, 1996), e baseado nas atuais propostas da ONU para o desenvolvimento humano e metodologia hermenêutica e crítica, apresentamos algumas diretrizes sobre a educação de um uso integral e cívico da tecnologia de comunicação. Escolas de Ensino Fundamental e Médio são ótimos lugares para fomentar o desenvolvimento humano e um ampliado senso global de justiça, integrando valores tais como:

Liberdade, uma análise em sala de aula dos espaços cívicos e, é claro, do compromisso pacífico (liberdade como participação), considerando as consequências para a privacidade e a liberdade dos outros, refletindo sobre os perigos para a própria privacidade, ou integridade, originadas de certas práticas na Rede (liberdade e independência), encorajando o pensamento crítico dos estudantes, buscando por e analisando notícias de interesse público em um jornal on-line (liberdade como autonomia), estudando como o acesso à informação e às tecnologias de comunicação aumentam a capacidade de as pessoas de construir projetos e viverem vidas melhores (liberdade como

desenvolvimento, como proposto por A. sem, 2000), compreendendo até que ponto o acesso a certas informações socialmente relevantes é um mecanismo para evitar a servilismo ou novas formas de servidão (liberdade como não dominação, de acordo com o conceito de liberdade cunhado por Ph. Pettit, 1999).

Igualdade, tomando consciência da lacuna digital e enfrentando-a ao facilitar o acesso a tecnologias de comunicação (oportunidades iguais), como as Escolas 2.0 se propõem a fazer; expondo websites, blogs ou vídeos do YouTube que vão de encontro à dignidade das pessoas e propagam a inferioridade de grupos culturais ou étnicos, os deficientes, os mais velhos ou as mulheres (igualdade na dignidade...)

Solidariedade, envolvendo uma escola com a associação local para cooperação e desenvolvimento através da Internet, começando com correspondência eletrônica entre estudantes de diferentes origens; discutindo formas de usar as redes sociais que conectem as necessidades e direitos dos outros, através de campanhas por e-mail para demandar justiça em um caso em particular ou colaborando on-line com iniciativas para desenvolvimento sustentável e preservação da natureza.

Dialogo e respeito, refletindo sobre os benefícios e limites de tolerância nas sociedades democráticas especialmente envolvendo a cultura digital, encorajando a escuta ativa, aberta a diferentes pontos de vista ou para aqueles não previamente selecionados pelo estudante nas suas interações pela Internet, avaliando as consequências da infração de direitos autorais na Internet, ou citando textos sem citar o autor, refletindo sobre o novo conceito de amizade que vem de diferentes redes sociais e os padrões mínimos de cortesia para aqueles que consideram útil usá-los.

CONCLUSÃO

A educação cívica em uma cultura digital procura adaptar o fluxo de comunicação tecnológica ao abrir as mentes para o outro, na busca constante por novos horizontes mentais e de experiência, especialmente em relação à participação cívica, ao interesse social e a justiça cosmopolita chave. A educação combinada com tecnologia é uma oportunidade para a expansão e enriquecimento no campo da experiência, mas ela ainda tem que envolver

completamente o cidadão estudante, os futuros construtores da nossa realidade social e humana. Finalmente, a tecnologia tem que ser vista como ela é, um meio, uma ferramenta para buscar metas e propósitos muito diferentes, variando do solipsismo ou “cruzamento digital” até uma cidadania alimentada pela rede que é completamente democrática, um tipo de cidadania que conta com a intensificação de seres humanos comunicativos.

Notas

¹Declarações de Bill Gates reunidas por C.R. Sunstein (2003). In 2007, Gates reafirmou essas previsões, como divulgado pela Reuters. Ele disse que essa revolução seria possível graças à explosão do conteúdo de vídeo na Rede e a aliança entre computadores e televisões. Em 2010, a Espanha deu seu primeiro passo para comercializar a TV modelo “Sony Internet TV”.

²Ver Nussbaum (1999) e Cortina (1997).

³Enclaves progressivos, de acordo com uma categoria relacionada.

⁴A metáfora da “câmara de eco” é significativa: é uma câmara na qual só uma pessoa ouve o que ele pronuncia ou o que aqueles em volta dele pronunciam.

⁵www.ouc.edu/in3/pic/esp

⁶Outras fontes interessantes sobre alfabetização digital, o conhecimento crítico de mídia e educação para uso ativo são: www.understandmedia.com/; www.educommunication.org/; www.euromedialiteracy.eu

REFERÊNCIAS

AGUADED, J.I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34; 7-8.

AZNAR, P. (Coord.) (1999). Teoría de la educación. Un enfoque constructivista. Valencia: Tirant lo Blanch.

BILBENY, N. (1997). La revolución en la ética. Barcelona: Anagrama. BUCKINGHAM, D. (2005). Constructing the Media Competent Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK. *Medien Pädagogik*, 11; 1-14 (www.medienpaed.com/05-1/buckingham05-1.pdf) (27-09-2005).

BUCKINGHAM, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial. CASTELLS, M. (2003). La Galaxia Internet. Barcelona: Mondadori. CASTELLS, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza.

- COLOM, A. (2002). La (de)construcción del conocimiento pe- dagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la educación. Barce- lona: Paidós.
- CONILL, J. & GOZÁLVEZ, V. (Coords.) (2004). Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual. Barcelona: Gedisa. CORTINA, A., ESCÁMEZ, J. & PÉREZ-DELGADO, E. (1996). Un mun- do de valores. Valencia: Generalitat Valenciana.
- CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Madrid: Alianza. CORTINA, A. (2003). Construir confianza. Madrid: Trotta.
- DE PABLOS, J. (Coord.) (2003). La tarea de educar. Madrid: Biblio- teca Nueva.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. & CARBONELL, J. (Coords.) (2003). El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona: Praxis. GUTIÉRREZ, A. (2003). Alfabetización digital. Algo más que ra- tones y teclas. Barcelona: Gedisa.
- MOELLER, S. (2009). Fomentar la libertad de expresión con la alfa- betización mediática mundial. Comunicar, 32; 65-72.
- NÚÑEZ, L. & ROMERO, C. (2003). Pensar la educación. Madrid: Pi- rámide.
- NUSSBAUM, M. (1999). Los límites del patriotismo: identidad, per- tenencia y ciudadanía mundial. Barcelona: Paidós.
- PETTIT, Ph. (1999). Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno. Barcelona: Paidós.
- SANCHO, J.M. & CORREA, J.M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. Revista de Educación, 352; 17-21.
- SARTORI, G. (2005). Homo videns. La sociedad teledirigida. Ma- drid: Punto de Lectura.
- SEN, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta. SUNSTEIN, C.R. (2007). Republic.com 2.0. Princeton University Press.
- SUNSTEIN, C.R. (2003). Repùblica.com. Internet, democracia y li- bertad. Barcelona: Paidós.
- TORREGO, J.C. & AL. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Barcelona, Graó.
- TRILLA, J. (Coord.) (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- TWENGE, J.M. & CAMPBELL, W.K. (2009). The Narcissism Epi- demic. Free Press.
- WOLTON, D. (2000). Sobrevivir a Internet. Barcelona: Gedisa.

Mídia-Educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais

L

10

12

14

16

18

Mídia-educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais

Alexandra Bujokas de Siqueira¹

INTRODUÇÃO

O enfrentamento da questão social é uma das mais importantes bases de atuação do bacharel em Serviço Social, embora as expressões da desigualdade no campo do poder simbólico midiático ainda sejam terreno alienígena para esses profissionais. Um exame nas grades curriculares dos cursos de norte a sul do país mostra que o percurso formativo universitário privilegia a formação com foco na Ciência Política, na Antropologia, na Psicologia, na Economia, na Filosofia e nos processos de trabalho próprios da área.

Nas poucas oportunidades em que contemplam a tecnologia e a comunicação, quase sempre, os currículos se restringem à “informática aplicada”.

Esse quadro parece especialmente digno de reflexão se considerarmos dois aspectos fundamentais: 1. a centralidade que as tecnologias da informação e comunicação cada vez mais ocupam na vida do cidadão comum, para a informação e a instrução, para o trabalho e para o lazer, inclusive para os segmentos que são alvo de políticas sociais; 2. a característica desigualdade nas oportunidades de acesso e uso dos recursos propiciados pela cultura digital.

¹ Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Se é tarefa do assistente social intervir nos diversos desdobramentos da desigualdade, não há razão que justifique a ausência da educação para o uso crítico da mídia (certamente uma das mais significativas esferas de exercício da liberdade de expressão contemporânea) na sua formação.

Em outras palavras, para que o cidadão comum conheça e saiba reivindicar seus direitos, conscientizar-se sobre a qualidade e a extensão dos seus deveres, exercitar sua identidade, construir opiniões informadas sobre as mais diversas questões de interesse público ou tomar a decisão do voto, é certamente nos meios de comunicação que ele encontra a principal referência. Partindo do pressuposto de que a mídia não é um terreno democrático e pluralista como a publicidade institucional faz parecer, completa-se aqui o quadro que justifica a introdução do componente curricular “Leitura crítica da mídia” na formação do assistente social.

Certamente, desvelar a realidade social por meio da análise crítica e enfrentar as expressões da questão social requer habilidades para desmontar discursos ideológicos, questionar a representação de papéis sociais, localizar a informação relevante no momento em que ela é necessária, comparar fatos e versões, mobilizar segmentos da sociedade em prol de uma causa. No nosso contexto, todas essas tarefas passam, em algum momento, pelos meios de comunicação.

Entretanto, uma vez aceita a relevância do estudo crítico da mídia no já carregado percurso de formação do assistente social, surge uma questão urgente e complexa: como fazer isso? Historicamente, a área que internacionalmente se convencionou chamar de “mídia-educação” vem se ocupando em oferecer respostas para essa pergunta.

ENTENDENDO A PROPOSTA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Conforme Fantin (2014, p. 49), no contexto internacional, “a mídia-educação tem sido compreendida como área de saber e intervenção” suficientemente aberta para contemplar práticas culturais e ação educativa numa perspectiva transformadora.

Assim, listamos os três fios que tecem a mídia-educação: cultura (ampliação e diversidade de repertórios culturais),

crítica (análise, reflexão e avaliação) e criação (expressão, comunicação e construção de conhecimentos". A essas três palavras que começam com "c" acrescentamos o C de cidadania, configurando os "4C" da mídia-educação: cultura, crítica, criação e cidadania (...). (FANTIN, 2014, p.51)

Justamente por ser uma área do conhecimento aberta e localizável na intersecção entre o saber educacional (formal e não-formal), as práticas culturais e os direitos de cidadania, a educação para a mídia, que não é nova, vem assumindo nuances e ganhando nomes tão diversos quanto as características dos contextos e épocas em que foi invocada: *media education*, *media literacy*, *informacion literacy*, *alfabetización mediática*, literacia midiática, educomunicação... Em todos os casos, parece haver uma preocupação comum: como ensinar as pessoas de todos os segmentos sociais e idades a se proteger dos efeitos nocivos da mídia e, ao mesmo tempo, a se beneficiar das vantagens trazidas por essa esfera da cultura? (SIQUEIRA, 2008).

Kellner e Share (2008, p. 691) oferecem algumas diretrizes, partindo da perspectiva segundo a qual a educação para a mídia "é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias". Nesse contexto, "alfabetizar" pessoas para o uso crítico e criativo da mídia requer tratar pedagogicamente das relações entre mídia, audiências, informação e poder. É por isso que, segundo o autor, a educação para a mídia não deve vista como um simples "bloco específico de conhecimento ou um conjunto de habilidades", mas sim como uma "estrutura de compreensões conceituais" que tem mais chances de ser desenvolvida na medida em que as ações educativas contemplarem cinco aspectos básicos (KELLNER E SHARE, 2008, p.690):

1. Reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes;
2. Algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto;
3. Uma exploração do papel das audiências na negociação de significados;
4. Problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer;
5. Análise da

produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro.

Também parece ser consenso entre pesquisadores da área que é impossível haver “literacia em mídia” sem atividades de produção. Conforme Buckingham (2003, p. 82), as atividades práticas de produção são “o aspecto da mídia-educação mais provável de gerar entusiasmo entre os estudantes. Trabalhos práticos oferecem espaços seguros nos quais os estudantes podem explorar seus próprios investimentos emocionais com a mídia, expressar seu próprio entusiasmo e preocupações”. Mas o próprio autor relativiza seu otimismo: é igualmente comum encontrar educadores céticos que preconizam aos estudantes reproduções inconscientes da mídia *mainstream* que, no final das contas, servem mais para divertir do que para ensinar sobre mídia.

Uma forma de evitar essas armadilhas, segundo Buckingham, é integrar efetivamente a análise crítica a todas as etapas do processo de produção. O professor precisa cuidar para que conceitos como códigos e convenções, linguagem e representação estejam presentes durante todo o processo:

No contexto da mídia-educação, a produção deve vir acompanhada da reflexão sistemática e da auto avaliação; os estudantes devem ser encorajados a tomar decisões informadas sobre o que e como estão produzindo. A mídia-educação pretende produzir participação crítica na mídia e não participação por si só. (BUCKINGHAM, 2003, p. 84).

Uma vez delineados os objetivos da mídia-educação, é hora de voltar à questão apresentada na introdução deste texto: como colocar a mídia-educação em prática?

As respostas obviamente variam conforme o contexto para o qual a prática está sendo desenhada. A próxima seção irá apresentar as soluções encontradas no desenvolvimento da experiência que é objeto deste texto: o ensino da leitura crítica da mídia para graduandos em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

O bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro foi criado em 2009, no escopo das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A proposta pedagógica do curso se fundamenta nas seguintes perspectivas (UFTM/SERVIÇO SOCIAL, 2010, p. 48): “a necessidade de uma formação generalista e humanística que concorra para uma relação crítico-reflexiva entre sujeito e mundo social, e também a necessidade de formar profissionais competentes nos conhecimentos específicos na área do Serviço Social”.

Flexibilidade curricular, metodologias de ensino com foco na aprendizagem, interdisciplinaridade e construção de postura crítico-reflexiva acerca das discussões do mundo contemporâneo são algumas das referências para o desenho das ementas das disciplinas, entre elas, a disciplina “Leitura crítica da mídia”, ofertada no primeiro período do curso.

Organizada em quatro tópicos (Liberdade de expressão e direito à comunicação; Cultura da convergência e cidadania global; Propostas de democratização da mídia; Leitura crítica e produção de mensagens midiáticas), a disciplina tem como objetivos fornecer aos alunos subsídios para compreender a tônica dos debates em torno do poder da mídia, mecanismos de regulação e *accountability*, e desenvolver habilidades para ler criticamente, produzir e remixar conteúdo digital. A meta é empoderar os estudantes para criar suas próprias mensagens que, tanto quanto possível, possam desafiar representações hegemônicas nos textos e narrativas midiáticas.

O semestre começa com uma discussão sobre as diversas facetas do poder da mídia. Motivada pelo vídeo “Levante sua voz”, produzido pelo Intervozes², essa discussão se volta para as relações entre “a grande mídia e o pequeno público”, parafraseando Livingstone³. A pesquisadora enfatiza a contradição dessa imagem, já que o público é fisicamente muito maior que os proprietários das corporações de mídia e seus profissionais. A assimetria reside, obviamente, na capacidade de exercer influência: capacidade de mobilizar dinheiro (poder econômico), capacidade de fazer vigilância e propor punição (poder político) e capacidade de mobilizar e valorizar ideias (poder simbólico).

² Vídeo disponível em <http://vimeo.com/7459748>. Acesso em 25 nov. 2014.

³ Palestra proferida no I Fórum Internacional de Pesquisa em *Media Literacy*³, promovido pelo Ofcom Britânico em novembro de 2009.

A mídia mobiliza dinheiro, vigia, agenda, em certa medida pune e tem muita capacidade de mobilizar e valorizar ideias. É claro que a audiência acaba influenciando na permanência ou não de um programa, mas não é menos verdade que as escolhas do público estão limitadas ao leque de opções que são concretamente ofertadas a ele. No longo prazo, tal assimetria tem gerado desigualdades de acesso à informação relevante e distorções de representação.

Delineada a “questão social da mídia”, é hora de pensar em modos de enfrentar as assimetrias. Dois aspectos são então abordados: mecanismos de regulação, segundo as regras do jogo em um Estado democrático de direito, e novas oportunidades de expressão propiciadas pelas tecnologias digitais, em especial no contexto da cultura da convergência, conforme tratada por Jenkins (2006; 2008). Neste momento do curso, são estudados casos em que movimentos sociais nacionais e internacionais (a exemplo da Marcha das Vadias, Femen, PETA, Greenpeace etc) usam a internet para mobilizar a opinião pública e levar adiante uma causa que nem sempre compõe a agenda dos canais hegemônicos de comunicação.

Finda a etapa das discussões de caráter político, é hora de focar o poder da linguagem. Nessa fase, os alunos são encorajados a conhecer e aplicar alguns conceitos estruturantes emprestados de outras áreas e compõem uma espécie de gramática funcional multimodal (Cope e Kalantzis, 2000) útil para desmontar e ler criticamente as mensagens midiáticas. São tratados três conceitos: signos (GRIPSRUD, 2006), estruturas narrativas (GILLESPIE e TONYBEE, 2006) e representação (SWANSON, 1991). Juntos, esses conceitos ajudar a desmontar e analisar discursos vindos das capas de revista, anúncios publicitários, reportagens e fotografias jornalísticas. As atividades de análise são complementadas com o estudo das teorias do enquadramento (PORTO, 2004), codificação e decodificação (HALL, 2003; HALL e WHANNEL, 1964), conotação e denotação na fotografia de imprensa (BARTHES, 1990).

O semestre termina com uma atividade de produção, tomando-se o cuidado de garantir que a análise crítica esteja presente em todas as etapas do processo de produção, conforme alerta de Buckingham, comentado anteriormente.

Nesta etapa do curso, parte-se do pressuposto de que os graduandos já estão familiarizados com questões políticas subjacentes à mídia, conhecem fundamentos da linguagem midiática, em especial no que se refere ao não-

verbal, sabem usar conceitos estruturantes para analisar textos multimodais. Chega então o momento de produzir.

A cada semestre, as últimas quatro semanas de aula são dedicadas à produção de conteúdo que “resolva problemas de comunicação”.

Em semestres anteriores, após estudar os processos de conotação na fotografia (BARTHES, 1990), em grupos, eles produziram um ensaio fotográfico aplicando processos de conotação como a indução de sentido por objetos, o registro da mesma cena com e sem fotogenia etc, e organizaram exposições virtuais usando o site Flickr. A tarefa se completava com a produção de legendas que explicassem porque cada foto representava o respectivo processo de conotação.

Também já foram produzidas e compartilhadas histórias em quadrinhos usando o aplicativo Strip Generator, usando-se referências do campo das narrativas (EISNER, 1999). A tarefa consistia em escolher um conceito da área (questão social, mais valia, feminismo etc) e explicar esse conceito em narrativas gráficas com começo, meio e fim, protagonistas e antagonistas, expressando ideias com o uso de “metáforas icônicas” (Eco, 2008). Outras atividades de produção incluíram *podcasts* sobre serviços públicos locais de educação e cultura disponíveis para jovens, usando o software livre Audacity e posterior compartilhamento no Sound Cloud.

Em todos esses casos, os estudantes são encorajados a mesclar conteúdo original criado por eles com amostras retiradas da internet, em processos de releitura e remix (BUZATO, 2013).

As atividades de produção têm se mostrado um momento particularmente produtivo para se constatar até onde pode ir a influência da mídia na formação das próprias opiniões. Ao selecionar um tema, definir um argumento ou linha editorial, selecionar fontes e organizar as informações, os estudantes são levados a fazer um autoquestionamento sobre porque escolheram determinadas abordagens e não outras possíveis, seguindo a lógica reflexiva proposta por Silverstone (2002, p. 20): “É no mundo mundano que a mídia opera de maneira mais significativa. Ela filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum.

PRATICANDO LEITURA CRÍTICA E PRODUÇÃO

A fim de oferecer um panorama tão concreto quanto possível da experiência de mídia-educação em curso, convém fazer um relato mais detalhado da dinâmica de uma aula. O passo-a-passo da atividade que será descrita a seguir foi elaborado a partir das sugestões do livro “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para Formação de Professores” (UNESCO, 2013).

Considere-se o quarto tópico do programa de estudos da disciplina (Leitura crítica e produção de mensagens midiáticas). As atividades sempre partem de um texto midiático ordinário, potencialmente modelador do senso comum, conforme a perspectiva de Silverstone.

Esse texto é desmontado, discutido e redesenhado, numa sucessão de tarefas que têm como objetivo prover aos estudantes oportunidades para explorar os aspectos básicos da leitura crítica da mídia apontados por Kellner: reconhecimento da construção da mídia como um processo social; análise textual que explore códigos e convenções do texto; o papel das audiências na negociação de significados; a problematização do processo da representação; a economia política que motiva e estrutura a criação de textos.

O vídeo clipe tem se mostrado material útil para essas aulas: um conteúdo aparentemente inofensivo já que é feito para embalar e promover uma música, e que, muito provavelmente, será usado em momentos de lazer e entretenimento. Os estudantes são instigados a verificar se é isso mesmo, ou se há problemas importantes ali.

As atividades de análise começam com um exercício para “desmontar” o texto. Vejamos como isso pode ser feito no vídeo clipe “Te esperando”, de Luan Santana⁴.

O estilo conhecido como “sertanejo universitário” tem animado debates em sala de aula. Não raro, as turmas se dividem entre os que criticam a “música enlatada” e os que defendem o caráter popular desse tipo de música. No meio desse debate, a tarefa da professora é fazer com que todos suspendam temporariamente suas opiniões pessoais e usem suas habilidades analíticas para responder a questão: objetivamente, o que é que tem ali? De que modos o público pode interpretar essa mensagem? Que tipo de influência ela pode ter?

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z5pWz_OR5Sg> . Acesso em: 30 nov. 2014.

Para tanto, os estudantes devem realizar duas tarefas. Inicialmente, deve-se identificar o conteúdo da letra, descrever os personagens, as imagens e a estrutura narrativa e investigar de que modo as imagens se relacionam com a letra e melodia, e que interpretações cada um pode ter a respeito desse texto como um todo. A seguir, os alunos devem identificar os componentes técnicos do vídeo, considerando o uso de cores, iluminação, edição, efeitos especiais etc.

Vejamos uma análise sintética do texto midiático. A letra de “Te esperando” fala de um amor romântico, eterno e não realizado:

Mesmo que você não caia na minha cantada / Mesmo que você conheça outro cara / Na fila de um banco / Um tal de Fernando / Um lance, assim / Sem graça. / Mesmo que vocês fiquem sem se gostar / Mesmo que vocês casem sem se amar / E depois de seis meses / Um olhe pro outro / E aí, pois é, sei lá / Mesmo que você suporte este casamento / Por causa dos filhos, por muito tempo / Dez, vinte, trinta anos / Até se assustar com os seus cabelos brancos / Um dia vai sentar numa cadeira de balanço / Vai lembrar do tempo em que tinha vinte anos / Vai lembrar de mim e se perguntar / Por onde esse cara deve estar? / E eu vou estar te esperando / Nem que já esteja velhinha gagá, com noventa, viúva, sozinha / Não vou me importar.

No plano visual, essa letra ancora o desenvolvimento de uma narrativa completa, com exposição, disruptão, complicação, clímax, resolução e encerramento (Todorov, 2003). A situação de normalidade inicial começa com a protagonista, uma moça jovem, bonita e pobre (informação que pode ser deduzida dos signos presentes da cena em que vemos a frente de sua modesta casa), que sai de manhã e vai trabalhar como caixa de supermercado. Ela estuda à noite e, quando chega em casa, vê a mãe preocupada com as contas para pagar e com o pai doente e acamado. Neste momento, é apresentada a disruptão da narrativa. Em todos os momentos cotidianos da sua vida, no ônibus, em casa, na sala de aula, ela é acompanhada por um anjo que não pode ver, representado pelo próprio cantor. A complicação começa quando um cliente deixa cair a carteira no supermercado e somente a protagonista percebe. Ela leva a carteira para casa e fica na dúvida se se apropria ou não do dinheiro para pagar as contas da família. Obviamente, é acompanhada pelo anjo invisível.

O clímax da história surge quando o cliente volta ao supermercado em busca da carteira e a protagonista a entrega, intacta. O cliente, um senhor de cabelos grisalhos, óculos e terno, fica surpreso com a honestidade da operadora de caixa e a convida para trabalhar na sua empresa. Assim a complicação se resolve. A narrativa termina no primeiro dia de trabalho como secretária, quando ela é apresentada a um rapaz que parece ser filho do empresário, também representado pelo cantor Luan Santana. A última sequência sugere que ela o reconhece como familiar. A seguir, sua história, da infância à vida adulta, é mostrada numa sucessão de cenas nas quais ele sempre esteve presente. A última cena mostra o “cantor-anjo” se atirando de um arranha-céu e, assim, a nova normalidade é restabelecida, encerrando-se a narrativa.

O vídeo clipe foi gravado em preto e branco, com imagem contrastada e atmosfera etérea. Os estudantes facilmente reconhecem os personagens e fatos como uma releitura do filme “Cidade dos Anjos”, dirigido pelo americano Brad Silberling, em 1998, que, por sua vez, é uma releitura do filme “Tão perto, tão longe”, do diretor alemão Win Wenders, lançado em 1987. Ao emprestar elementos do cinema de arte, o vídeo clipe cria uma atmosfera refinada para o cantor sertanejo.

Concluídas as tarefas de análise, é hora de iniciar a interpretação guiada por sete perguntas: 1. Quais são as questões sociais abordadas no vídeo? 2. O vídeo apresenta as crenças de um grupo específico? 3. Descreva as representações usadas. Há algum estereótipo? 4. Quem está em uma posição de poder? Quem não está? Quem se beneficia com o resultado? 5. O vídeo exclui algum grupo de pessoas e suas crenças? 6. Que definições de felicidade, sucesso ou moralidade estão pressupostas? 7. Quem é o público-alvo? Avalie em que medida o vídeo exerceeria alguma influência no público.

Essas perguntas são feitas para trazer à tona as representações subjacentes aos personagens e narrativa. Conforme Swanson (1991, p. 123), “As abordagens sobre representação incorporam o modo como a mídia usa convenções, como as audiências produzem significado a partir delas e como as representações funcionam e são usadas em um contexto cultural específico”.

Na prática da leitura crítica da mídia, não se trata de chegar a uma versão final e absoluta de ‘como as coisas são’, mas sim de identificar as versões que competem em si. Algumas delas são mais consideradas do que outras porque acabam tendo circulação mais ampla.

Assim, ao identificar as questões sociais abordadas no vídeo clipe, os estudantes de Serviço Social rapidamente identificam a questão da renda. Esse tema é tratado de uma perspectiva bem precisa: uma moça pobre enfrenta diariamente as suas dificuldades com o objetivo de ascender socialmente; ela quer deixar de ser caixa de supermercado para se tornar secretária executiva, ganhar um salário melhor para poder inclusive dar suporte financeiro à família; tem a oportunidade de ganhar dinheiro fácil pelo furto, mas se mantém firme e, apesar das dificuldades, decide (não sem a ajuda do anjo que a ama e acompanha) devolver a carteira. Ao fazer isso, ela é premiada com o emprego que procurava.

A narrativa usa estereótipos facilmente identificados pelos estudantes: a heroína incorruptível, o amor romântico que resiste a todas as dificuldades, o empresário que sabe das coisas. A trama da história fortalece a crença de que quem é honesto faz progresso na carreira, valor facilmente associado à perspectiva do patrão e, assim, é o lado do capital que se beneficia com as representações levadas adiante pela história. O trabalhador, costumam argumentar os estudantes, quer ser recompensado justamente pelo produto do seu trabalho, não por simplesmente ser honesto.

Indagado sobre as possíveis influências de mensagens como a do vídeo clipe “Te esperando”, um dos estudantes produziu a seguinte resposta:

Penso que os diretores do clipe fizeram isso para tocar mais as fãs, já que a maioria é de origem humilde. O objetivo era passar para as fãs que elas poderiam não saber, mas ele [Luan Santana] está lá ao lado delas como um "anjo da guarda" e que um dia pode acontecer o mesmo com elas. Eles podem se encontrar. Acho que o grande marketing do clipe é fazer as fãs, que são adolescentes, se sentirem no lugar da menina, e assim, dando mais "ibope" ao clipe, ao cantor.

A atividade de leitura crítica é concluída com a devolução do texto analisado ao seu contexto de origem: a música produzida e veiculada com o suporte técnico e econômico de uma grande corporação de mídia alcança e comove multidões e leva consigo valores caros à elite detentora do poder econômico, simbólico e, lá na frente, pode exercer também influência política.

Aqui, fecha-se o ciclo iniciado pela disciplina “Leitura crítica da mídia”: a centralidade das mídias na vida das pessoas e a intensidade com que esses aparatos envolvem nosso cotidiano potencializam o poder de influência. O que esses meios fazem é organizar mensagens que mostrem algum aspecto que desperte nosso interesse, porque nós, de alguma forma, nos reconhecemos naquele discurso ou desejamos adotá-lo como parte de nós mesmos. O problema é a natureza complexa e contraditória dos discursos (a história de um amor romântico associada aos valores do patrão, por exemplo), dá margem a muita discussão. Na medida em que o maior número possível de pessoas aprender a aplicar a “estrutura de compreensões conceituais” para se apropriar da mídia, conforme Kellner, analisar e discutir as mensagens, compartilhar o produto dessas análises, amplia-se o direito à liberdade de expressão. Mas, ao menos no caso brasileiro, ainda é preciso encontrar formas de operacionalizar essa proposta em larga escala.

COMO OS ESTUDANTES AVALIAM A PROPOSTA DA DISCIPLINA

Ao término do curso, os alunos são convidados a responder um questionário online com 10 questões que avaliam o assunto da disciplina, o material didático e o desempenho da professora.

Para o recorte feito neste texto, que procurou refletir sobre a relevância da leitura crítica da mídia na formação do assistente social, no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, quatro das 10 questões são pertinentes: se há ou não relevância na oferta da disciplina; que tipo de relevância teria; quais são as dificuldades para aprender leitura crítica da mídia e quais são os conteúdos e habilidades mais importantes que os estudante aprendeu.

O retorno das turmas, em geral é positivo. A maioria das críticas se assenta na dificuldade de lidar com o texto não verbal e depurar as representações subjacentes. Via de regra, os estudantes têm dificuldade para aplicar sistematicamente os conceitos de signos, estruturas narrativas, conotação e denotação e representação, que embasam as análises críticas e, ao serem corrigidos nas suas imprecisões, reclamam que “a professora não aceita a subjetividade dos estudantes”. Muito embora, o tempo todo, eles sejam lembrados da definição de leitura crítica que orienta a disciplina: saber

desmontar um texto midiático, analisar o modo como feito, identificar as representações que sustenta e tecer hipóteses sobre como pode ser interpretado pelo público. Ao agir assim, o estudante se afasta emocionalmente do texto e o olha por dentro e por fora, para depois criar uma opinião informada sobre a mensagem (HALL e WHANNEL, 1964; BUCKINGHAM, 2003; LUSTED, 1991). Nas avaliações por exemplo, o critério mais importante de atribuição de nota é saber interpretar, com base nas evidências do texto midiático. É um trabalho árduo, em especial quando é feito pela primeira vez na vida adulta.

A maioria julga o assunto relevante para a formação pessoal (tornar-se um leitor mais crítico daquilo que normalmente acessa) e, em número ligeiramente menor, julga relevante para a formação profissional. Estes argumentam que não conseguem ver relação imediata entre mídia e Serviço Social. No campo do questionário reservado para justificar as opiniões sobre a relevância da disciplina, os alunos registram argumentos como “A disciplina propicia melhor desenvolvimento na leitura, e dos conhecimentos em geral. Nos ajuda a aprender a analisar várias situações, o que é útil no decorrer da profissão”; ou então “Nós depois de formados, teremos que saber lidar com todo tipo de situação, e também teremos que estar sempre antenados com as informações, e saber fazer leitura crítica da mídia vai ser muito importante”.

Questionados sobre as dificuldades, a maioria dos alunos lista a habilidade de “desmontar o texto” (ao fazer análises como a que foi aqui exemplificada, a partir do estudo do vídeo clipe) porque “quando a professora explica, parece fácil, mas, na hora de colocar em prática, dá um branco e não sei por onde começar”.

Quando convidados a listar os conteúdos e habilidades mais importantes que aprenderam, eles elegem a habilidade de saber identificar e descrever as representações nas capas de revista e na publicidade, identificar denotação e conotação na fotografia⁵ e “ficar por dentro das relações de poder que regem a mídia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁵ Sobre esse assunto, veja-se o vídeo-aula usado na disciplina disponível em <http://goo.gl/MJz5ot>

O objetivo deste texto foi oferecer uma reflexão inicial sobre a introdução da leitura crítica da mídia na formação de assistentes sociais, a partir da experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Trata-se de uma proposta ainda em amadurecimento e que precisa lidar com um conjunto de adversidades para ser implementada:

- ✓ Falta de infraestrutura apropriada

A disciplina é ministrada em uma sala de aula comum, com projetor multimídia, quando precisaria de um laboratório de mídias digitais com acesso à internet, que ainda não existe na universidade;

- ✓ Pouca familiaridade dos estudantes com a leitura do não verbal

Provavelmente por causa da ênfase que a escola básica dá ao texto verbal, os alunos têm dificuldade para desenvolver rapidamente os multiletramentos necessários à realização das tarefas da disciplina.

- ✓ Falta de materiais didáticos que auxiliem o professor

Em países como a Inglaterra, graças a uma política nacional de *media literacy* que vem sendo implementada desde 2003, organizações como o British Film Institute e o British Board of Film Classification disponibilizam materiais didáticos multimodais que tratam de questões como linguagem, comportamento do público, regulação etc. Na ausência desses recursos, como é o caso brasileiro, o professor precisa elaborar textos didáticos, decupar filmes etc, o que torna o trabalho ainda mais complexo⁶.

Entretanto, a despeito de todas essas dificuldades, a iniciativa tem se mostrado produtiva para introduzir questões relacionadas ao direito à liberdade de expressão e modos de promover esse direito.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BUCKINGHAM, D. Media education – literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

⁶ Um exemplo de matéria didática da disciplina pode ser acessado em <http://goo.gl/8gU791>

- BUZATO, Marcelo El Khouri et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2013, vol.13, n.4, pp. 1191-1221. ISSN 1984-6398.
- COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2000.
- EISNER, W. *Quadrinhos de arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In ELEÁ, I. *Agentes e Vozes – Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Yearbook 2014 The International Clearinghouse on Children, Youth & Media – NORDICOM. Göterborg: University of Gothenburg Press, 2014.
- GILLESPIE, M. *Narrative analysis*. In GILLESPIE, M. e TOYNBEE, J. *Analysing Media Texts*. Milton Keynes: Open University, 2006.
- GRIPSRUDE, J. *Semiotics: signs, codes and cultures*. In GILLESPIE, M. e TOYNBEE, J. *Analysing Media Texts*. Milton Keynes: Open University, 2006.
- HALL, S. *Codificação/decodificação*. In: Sovik, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.
- _____ & WHANNEL, P. *The popular arts*. Londres: Hutchinson Educational, 1964.
- HALLORAN, J.D.; JONES, M. *Learning about media: communications and society*. Paris: UNESCO, 1986. (paper).
- JENKINS, H. et al. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago: Fundação MacArthur, 2006.
- _____. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- KELLNER, Douglas e SHARE, J. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 687-715.
- LUSTED, David (org.) *The Media Studies Book – A Guide for Teachers*. Londres: Routledge, 1991.
- PORTO, Mauro. *Enquadramentos da mídia*. In: Rubim, Antonio A.C. (Org.). *Comunicação e política: conceitos e abordagens*. São Paulo: Unesp. 2004.
- SIQUEIRA, A. B. *Educação para a mídia: da inoculação à preparação*. *Educação e Sociedade*. 2008, vol.29, n.105, pp. 1043-1066.
- SWANSON, Gillian. *Representation*. In LUSTED, David (org.) *The Media Studies Book – A Guide for Teachers*. Londres: Routledge, 1991.
- UFTM/SERVIÇO SOCIAL. Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social. Uberaba: UFTM, 2010. Disponível em <<http://goo.gl/uc8Tqt>>. Acesso 2 dezembro 2014.
- TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

UNESCO. Alfabetização midiática e informational – Currículo para formação de professores. Brasília/Uberaba: UNESCO/CEAD-UFTM.

**Educar para as mídias: O desafio continua em relação
aos meios convencionais e não apenas frente a
novas tecnologias**

L 10 12 14 16 18

Educar para as mídias: o desafio continua em relação aos meios convencionais e não apenas frente a novas tecnologias

Geder Luis Parzianello¹

Projeto de Educação para as mídias no interior do RS constata que a televisão é ainda o meio de maior interferência no cotidiano de jovens e crianças em idade escolar. Com apoio da Rede Nacional de Observatórios de Imprensa (Renoi), envolvendo universidade, escola e comunidade, em ações de ensino, pesquisa e extensão, a proposta vem sendo construída coletivamente desde 2013. Neste ensaio acadêmico, buscamos refletir a partir do contexto desta experiência, como educar para as mídias frente a novas tecnologias se não soubemos educar outras gerações para o consumo da televisão ao longo de mais de mais de cinco décadas.

A crescente participação da mídia no cotidiano das pessoas se deve muito em parte ao desenvolvimento da televisão de massa já no final do século XX. A televisão representava o risco de influência sobre *as mentes e os corações* e esta era uma crítica idêntica à que hoje costumamos encontrar na preocupação de pais e professores sobre o potencial negativo das mídias sociais e da internet na vida de jovens e crianças.

A evidência histórica que queremos destacar é que a televisão não foi substituída nas décadas que se sucederam na entrada do novo século por nenhum equipamento digital móvel na ecologia doméstica e continua tão decisiva no cotidiano das pessoas quanto antes, reforçada, aliás, por suportes de

¹ Professor da Universidade Federal do Pampa, doutor em Comunicação Social (PUCRS), Mestre em Comunicação e Informação (UFRGS) com pós-doutorado em estudos midiáticos pela Universität Paderborn, Alemanha (Capes 2012/2013).

convergência e ou por mecanismos de interatividade. Em um estudo que vimos realizando no Rio Grande do Sul, análises parecem apontar para uma evidência de que antes de educarmos nossas novas gerações sobre como consumir informação nas redes sociais, na internet e através dela, que tem sido a preocupação de pais e professores, é preciso refletir sobre o fato que pouco ou quase nada aprendemos sobre educação para as mídias passadas mais de cinco décadas desde o surgimento da televisão.

A educação para as mídias, por esse cenário, não nos parece apenas um modismo em torno da crescente preocupação educativa do uso da internet, das redes sociais, dos jogos eletrônicos e de inúmeros dispositivos ou aplicativos em tecnologias móveis. Desde nosso ponto de vista, se trata também de uma questão crucial no campo social e da educação com mesma força ainda hoje no contexto das mídias convencionais e em se tratando da realidade brasileira, principalmente a televisão.

A influência sempre mais decisiva pela força massiva do meio televisivo no comportamento de lazer e informação dos mais diferentes públicos, de fato, já chamava a atenção de educadores, sobretudo, no começo dos anos 70, quando se discutia a televisão sob a perspectiva maniqueísta do juízo sobre os meios de comunicação de massa enquanto bons ou maus. Os livros didáticos tinham, desde então, no centro dessa discussão dicotômica, a vanguarda de uma consciência crítica que condenava a televisão, fazendo dela a vilã de problemas de aprendizagem, limitações cognitivas e enfraquecimento de potencialidades intelectuais e criativas.

Todo este cenário de reflexão teórica em comunicação encontrava nas pesquisas empírico-experimentais norte-americanas e nos estudos sobre efeitos limitados, as bases históricas de um paradigma que insistia em perceber o comportamento humano como marcadamente incapaz de reagir ao poder dos meios de comunicação. Dessa compreensão funcionalista e comportamental dos meios para a definição por Adorno e Horkheimer (1947) do conceito de Indústria Cultural que subjugasse as audiências e colocasse consumidores da mídia ao destino da incapacidade de insurgência foi um pequeno pulo.

Sem negar a força dessa indústria, mas, oferecendo antes uma maior compreensão acerca da autonomia crítica dos sujeitos, impuseram-se paradigmas como o dos Estudos Culturais da Escola de Birmingham em meio a um entendimento de que os usos e não propriamente os meios é que possuem em si um potencial positivo ou não para os sujeitos. Relativizavam-se os riscos

que se temia, principalmente, em relação à televisão. Talvez este tenha sido um enorme erro.

Passadas décadas e mesmo diante de novas revoluções, suportes e plataformas midiáticas, a televisão volta de forma surpreendente a exigir que a coloquemos como ponto de partida em projetos de educação midiática desde a base social e da família se o objetivo segue sendo o de construir consciência cidadã das novas gerações sobre os usos em relação aos meios. O fato é bastante simples: a televisão ainda responde pela maior intervenção em boa parte dos núcleos sociais constituídos, seja pela facilidade de acesso e ou de uso, seja pela disponibilidade tecnológica existente em todo território nacional. De certa forma, pelo diagnóstico que temos, a televisão é ainda o espaço midiático de efetiva alfabetização nas gerações deste século, que aos poucos transferem com a idade para outras tecnologias o mesmo comportamento que aprenderam a ter em frente à tevê.

Nossa surpresa ao pesquisarmos um universo de amostra de estudantes do ensino fundamental, entre 8 e 13 anos de idade, num estudo-piloto em uma escola particular de São Borja, um pequeno município de 80 mil habitantes no Noroeste do estado do Rio Grande do Sul foi constatar justamente que mesmo diante dos sedutores apelos das novas tecnologias era a televisão que estava preenchendo ainda a maior parte do cotidiano daqueles sujeitos em formação, o que nos levou a considerar que um projeto de educação para as mídias precisaria partir da evidência de que a televisão é a primeira experiência de consumo midiático ainda hoje de muitas gerações e que é nela que devemos focar as intervenções de consciência que, ao final, serão transferidas por esses mesmos sujeitos quando do consumo futuro de outras mídias.

Tal constatação relativamente a esta amostra não se devia a nenhum fator econômico-social, uma vez que se tratava de estudantes cujas famílias tinham os recursos tecnológicos mais modernos disponíveis, mas, que concorriam com um ambiente familiar de exposição a dois ou até cinco aparelhos de televisão em uma mesma casa. De alguma forma, como se verificou depois ao longo da pesquisa, os pais exerciam naqueles casos um controle maior dos filhos sobre o uso de novas tecnologias, enquanto a televisão costumava passar despercebida, incorporada aos hábitos de vida daquelas populações.

A mesma preocupação que se verificara décadas atrás com relação a como os filhos estabeleceriam uma relação saudável com o meio televisivo tinha

sido muito provavelmente abandonada e em seu lugar o foco estava na relação dos filhos com outras tecnologias. Ocorre que o padrão comportamental daquelas crianças com relação à televisão, desde nosso ponto de vista, estava educando de forma muito decisiva para relações futuras com a mídia eletrônica de tal sorte que era naquela fase mesmo, mais inicial de aprendizagem do consumo da informação pela tevê que deveríamos buscar alguma intervenção pedagógica.

A ideia de consumo inteligente, a crença na capacidade seletiva e a aposta numa sociedade menos dependente da força da cultura midiática que parece vigorar ainda até os dias de hoje levou historicamente ao distanciamento de questões críticas sobre interferências dos meios na vida das pessoas e a certa naturalização das relações deles com seus auditórios universais ou particulares. Daí decorre que mesmo décadas após esse distanciamento, o fato é que ainda temos que estudar e compreender a relação de crianças e jovens com a televisão como talvez o embrião dos comportamentos que se seguem nas fases seguintes, com maior autonomia e risco, através da internet.

Cumpre compreender, conforme frisa Baccega (1999) que os meios são mais que apenas veículos transmissores; são espaços culturais. Os meios constroem significados e identidades cujo único limite é o horizonte da formação social. Uma população centrada de forma excessiva na audiência de televisão é ainda mais preocupante que aquela focada em novos meios, pelo que a cultura de mídia pela televisão ainda parece dominar enquanto espaço cultural.

As escolas desenvolveram suas doutrinas pedagógicas sempre mais na esperança de uma educação libertadora, emancipatória e de senso crítico diante da contradição de um mundo que já não se preocupava mais com a mesma intensidade sobre variáveis de influência do meio televisivo nas novas gerações. A televisão foi incorporada de maneira ostensiva não apenas ao ambiente doméstico das famílias, mas a suas formas de vida e organização, da mesma maneira que se faz hoje em relação a tecnologias digitais. Seu uso não foi disciplinado, educado nem consciente para grande parte da população e o mesmo pode ocorrer com outros meios sem que tenhamos talvez assimilado devidamente as lições que a história nos oferece.

Uma educação midiática que pense a alfabetização para linguagens e consumos nas novas mídias eletrônicas parece medicar o paciente sem reconhecer a natureza da doença que o aflige. Não são, afinal, os meios que se

constituem risco para a sociedade, mas, os sujeitos que os utilizam, dependendo da forma como estabeleçam com eles certa dependência ou padrão.

Os meios desde o rádio e não apenas com a internet afetaram nos homens seus ideais de lazer e entretenimento e até mesmo serviram como instrumento de relação simbólica psicológica e afetiva com o mundo, sempre mais contaminado pela hiperindividualidade, mas, que precisou ao longo do tempo fazer-nos sinais de aparente relacionamento, pertencimento e vida, no combate à dolorosa sensação de isolamento deste nosso século. Aos poucos, nas décadas que se seguiram, a questão voltaria ao debate social para repetir com outras tecnologias, o percurso de crítica sofrida pela televisão, uma vez que outras dependências de consumo e de mundo se configuravam na mesma medida que ocorrera com a audiência em televisão, preocupando pais e educadores. Mas, a raiz do problema continuava lá, na verdadeira alfabetização social que a televisão proporcionava e continua proporcionando ainda hoje.

As novas tecnologias digitais surgidas, sobretudo, na última década dos anos 90 e na primeira década do século XXI fizeram a sociedade reviver essa história conhecida de vilania dos meios. Novamente, o que se viu fora um discurso crítico-social de demonização da mídia. Educadores, pais e filhos, todos enfim, se deparavam com a necessidade de compreender melhor os possíveis efeitos dos meios de comunicação na vida de todos, dos jovens, crianças e adultos, cujos danos, seus *usos ou gratificações* pareceram exponencialmente elevados por conta de novas potencialidades de mobilidade dos meios, sua força interativa e a frequência com que se constituíam, então, na vida diária e não apenas na perspectiva da informação e do entretenimento, mas, também, agora pela lógica das relações humanas, pessoais e profissionais, seus inéditos contornos de mundo e as novas organizações sociais.

O desafio se renova e a história é um regresso sem fim; ela se repete. Pais e professores se dizem mais uma vez preocupados com os efeitos dos *media* e reconhecem que seus efeitos já não recaem tão somente a alunos e filhos, mas a eles mesmos. A sociedade pós-moderna, caracteriadamente, rompeu com a relação de mera audiência dos sujeitos com a mídia. O mundo contemporâneo, ao tempo em que oferece modelos de comunicação jamais vistos e que colocam sujeitos de fato como atores sociais também acabou por fazer destes usos parte da identidade desses sujeitos numa contradição que lhes é bastante própria. Não apenas as formas e as linguagens midiáticas sofreram processos de hibridização, mas homens e meios também hibridaram. As futuras gerações

terão muito provavelmente ainda mais essa marca de fusão entre os meios e os homens, com a possibilidade de tecnologias de comunicação acopladas tanto em possíveis extensões do homem por implantes, como na perspectiva do que vem sendo chamado de pós-humanismo.

Não há qualquer teoria evolutiva capaz de explicar hoje o darwinismo de nosso tempo. É preciso vivê-lo para poder compreender sentidos de mundo que hoje nós ainda mal percebemos em sua exata extensão e alcances. Se, de certa forma, é verdade que hoje enfrentamos o imperativo de novas pedagogias e uma nova relação com o conhecimento também é possível que tenhamos que viver num futuro distante o imperativo categórico do *eterno retorno*, quando talvez soubemos finalmente reconhecer que os benefícios em tempo, espaço e recursos de nossa era nos fizeram desaprender a aprender e perdemos potenciais humanos de evolução natural em favor de um progresso vertiginoso das máquinas e seus dispositivos.

A inteligência coletiva poderá ser a rendição de inteligências individuais, a ameaça a futuras capacidades criativas, se transformando numa plataforma de mentalidades padronizadas, dependentes, sem exercício mais sistemático de capacidades mentais, da memória, da reflexão sistemática, do raciocínio demorado e em profundidade, minimamente autônomo. Acabamos muito distantes em relação a um pensamento de conteúdo qualitativo e elaborado porque habituados a facilidades imediatas de um toque de tecla num sistema de busca na internet. As redes sociais que deveriam ser um excelente e privilegiado espaço de controvérsias se transformou num espaço narcisista de opiniões e argumentos em que bloqueamos quem pensa de forma contrária e nos interessamos somente por quem reforça o nosso ponto de vista.

De certa forma, estamos diante de um novo colonialismo cultural em que o sistema encontra, afinal, formas ainda mais perversas que a do capital para conduzir e controlar a vida, hábitos e comportamentos, de quase todas as pessoas. E estamos diante de outra colonização midiática. Educar para as mídias torna-se uma prática absolutamente relevante nesse cenário, à medida que traz para o cotidiano da escola e da família a alternativa de educar para a realidade com a capacidade de alterá-la e não apenas estando o sujeito fadado a sucumbir à força dos imperativos culturais deterministas e aos empenhos da indústria do consumo.

O mundo em que estamos requer que discutamos mais, aprendamos a ouvir, a falar e a ler. A maior evidência de que mal sabemos o que é isso talvez

esteja justamente no fato de que no âmbito das práticas cotidianas movidas pelo senso comum nas redes sociais estamos enfrentando desafios desconhecidos na comunicação interpessoal e sofrendo as consequências danosas de descuidos, de total ignorância e despreparo para essas novas habilidades comunicativas, sem respeitar quaisquer limites entre espaços públicos e privados e forçando suas reconfigurações.

Nunca diferentes formas de semi-analfabetismo, a intolerância, a limitação, a incapacidade de lidar com a controvérsia, a indisposição para o diálogo e o desconhecimento sobre estratégias comunicacionais e relações humanas pareceram tão evidentes como em nosso tempo. Desde nosso ponto de vista existe uma relação direta entre sujeitos dependentes do consumo midiático e suas limitações cognitivas e expressivas e entre sujeitos com essas limitações na vida adulta e modelos de vida na infância de excessivo consumo televisivo. Quando formos de fato capazes de enxergar este risco social futuro, considerando que a sociedade é desigual e que a educação é a base para qualquer sociedade que se queira democrática com sujeitos livres, cidadãos e participativos, provavelmente, muitas outras gerações mais ainda terão perdido sua chance de inclusão no desenvolvimento.

Longe de nos restringirmos a uma leitura reduzida como a da clássica oposição entre apocalípticos e integrados, mas, também sem sucumbir de forma acrítica ao fatalismo dos meios e suas culturas, o que entendemos que cabe a um projeto de políticas públicas são iniciativas de interferência social que de fato atuem na reflexão continuada de núcleos sociais sobre as escolhas e usos que fazem desses meios, o que é bem diferente do maniqueísmo sobre eles e que os coloca num esquema binário quando lidos como bons ou maus.

Adilson Citelli (2004:53) destaca justamente esta perspectiva de análise dos *media* ao dizer que “na tentativa de escapar desses esquemas binários, em muitos momentos recobertos por uma curiosa retórica dialética, buscamos remeter o debate acerca da circulação discursiva de um modo geral e dos massivos de forma particular para o âmbito do jogo dialogal”. Para o autor, quando apostamos no diálogo encontramos um caminho de análise crítica que tem em si a força para não resvalar na interpretação dualista que historicamente promovemos. Ocorre que nas escolas o diálogo ainda não se construiu de maneira sistemática e muitas vezes é apenas discurso pedagógico sem prática efetiva.

É justamente nesta perspectiva é que enxergamos o potencial de políticas de educação para as mídias. Tal percepção encontra forma e substância no reconhecimento de nossa própria história recente, que revelou gerações de menor capacidade escolar, menor rendimento e menores índices de desempenho. Desde nosso entendimento, se tivéssemos promovido uma educação para o consumo televisivo em gerações dos anos 80 até aqui, ao invés de insistirmos no discurso hoje sabido como sem força persuasiva acerca do risco do meio de comunicação, supomos que teríamos uma sociedade muito distinta da atual. O mundo carecia de uma alfabetização para a televisão e não fomos capazes de promovê-la. Ao contrário de propormos mudar o olhar do consumidor dos meios nestas cinco décadas, o que tentamos mudar foi o professor, a sala de aula, as formas de aprender. Ensinar chegou a virar sinônimo de ação de um professor como protagonista de programas de auditório, um animador. Resultado disso foi uma geração atrás da outra de sujeitos submersos na cultura visual.

E estamos revivendo isso com as novas mídias digitais e todos os novos formatos, suportes e tecnologias de comunicação. Temos que dar um passo atrás para darmos todos de fato um passo acertado à frente. É hora de intervir onde essa alfabetização midiática de fato acontece e evidentemente que para algumas realidades no país a primeira alfabetização midiática já acontece em novos suportes e meios. Todavia, esta não é a realidade da grande maioria de nossos jovens e crianças brasileiros. A maioria da população de jovens e crianças ainda acessa internet com dificuldades tecnológicas e depende de *lanhouses* nas periferias. São gerações que hoje usam celulares sem acesso a internet, em função dos custos e que têm na televisão ainda a forma mais econômica e cotidiana de lazer e entretenimento.

Em 2013, reunimos um primeiro grupo de professores e estudantes para pensarmos um projeto de intervenção social e também de formação continuada, de agentes multiplicadores que buscassem ações em diferentes frentes de ensino e oportunizassem também a reflexão teórico-acadêmica em torno desse problema. Estranhamente, pensávamos *a priori* que nosso foco precisava, inevitavelmente, se voltar para o consumo das mídias eletrônicas digitais e os usos de espaços como a internet e das redes sociais, mas, nos deparamos com a constatação à qual já nos referimos, de que a televisão era ainda exatamente o meio de maior consumo entre crianças. Sentimos que a deficiência de uma educação midiática em favor da TV ainda parecia mais forte

entre crianças de até 12 anos, justamente a faixa etária em que a formação de hábitos e de consciências é latente e muito decisiva na constituição dos sujeitos.

Nascia o projeto *Comunicação e Sociabilidades*, inicialmente como atividade extensionista universitária e de valor formativo a educadores e jornalistas com formação e depois estendida à aplicação reflexiva em comunidades escolares, envolvendo estudantes e mais outros professores, pais e membros da comunidade escolar, num amplo trabalho dirigido de questionamento, diagnóstico e proposições em torno dos meios de comunicação e seus usos por determinadas comunidades. O projeto envolveu alunos dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa e foi registrado como pesquisa junto ao Grupo de Pesquisas Diálogos do Pampa Unipampa/CNPq. No seu âmbito mais amplo, o projeto compreendeu desde sua gênese a articulação com a Rede Nacional de Observatórios de Imprensa (Renoi) para a realização de um conjunto de ações sociais que visassem à sociabilidade do conhecimento, a formação cidadã e questões da formação crítica de mídia.

Este Grupo de Pesquisa, através de seu Diretório no CNPq congrega, desde 2009, um Núcleo na forma de Grupo de Estudos em Retórica Avançada, chamado GERA e que já contou com financiamentos nacionais e inclusive internacionais de pesquisa, cujo enfoque principal foi sempre o estudo de marcas discursivas midiáticas. Desde aquele ano, o projeto compreendeu sua materialidade na promoção de eventos, publicações em livros e artigos científicos e ações integradas em fóruns no Brasil e no exterior, intercâmbio de pesquisadores, etc.

Com a ampliação do GERA em sucessivas formações de pesquisadores e estudantes de iniciação científica e do Grupo Diálogos do Pampa, então, através do projeto *Comunicação e Sociabilidades*, unimos diferentes frentes de ações em estudo, pesquisa, extensão e práticas interventoras, de modo a compreendermos não apenas a Comunicação Social no âmbito da sua produção e circulação de sentidos, como também a sua cultura de consumo, a educação para novos olhares em relação aos meios, seus conteúdos veiculados e a interferência efetiva, favorável ou não, no cotidiano da vida das pessoas.

O projeto foi implantado na forma de uma construção coletiva compartilhada, com a participação de alunos e educadores do Centro de Formação Teresa Verzeri, educandário de larga tradição pedagógica no município de São Borja, no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, município

onde se localizam os cursos de Comunicação Social da Universidade Federal do Pampa, cuja extensão total compreende unidades em dez cidades gaúchas.

Em sentido lato, o projeto, em franca execução, ambiciona ainda fomentar as bases para políticas públicas de controle do consumo da informação e favorecer a formação de consciência popular através de programas de agentes comunitários de Educação para as Mídias. Em sentido *stricto*, pensa formar multiplicadores em núcleos escolares e familiares para que esta consciência de consumo midiático e de crítica de mídia esteja incorporada cada vez mais nas unidades sociais como a família e também outras comunidades de base.

Algumas postulações teóricas que sustentam o projeto desde sua concepção incluem trabalhos de autores nacionais e, sobretudo, latino-americanos ligados ao campo da Comunicação com preocupação em educação para as mídias, a exemplo de Adilson Citelli e Baccega, de Martín Barbero, e de Manuel Castells entre tantos outros. Compondo uma pesquisa bibliográfica, e sustentando as bases das intervenções em cursos e oficinas, as contribuições desses autores se constituem na espinha dorsal do trabalho acadêmico que sustentamos e em torno do qual convergem ações de ensino, extensão e pesquisa.

O profissional a ser formado no contexto da mundialização é um ser sujeito a uma nova categoria hegemônica, como aponta Barbero (2004, p.8) que é a categoria da empregabilidade. Ora sabemos com muita clareza que a sociedade global terá que encontrar outras formas de organização e trabalho que não apenas as do modelo clássico do emprego e tanto mais preparadas estarão as futuras gerações que dele não dependerem de maneira indissociável em suas vidas. Nesse desenho em torno do sistema do capital e demandas profissionais figuram valores totalmente novos e ajustes igualmente originais dos homens, sua produção e subsistência.

Citando Castells (1998) Barbero aponta para a convicção quanto ao modelo escolar estar ultrapassado pelas demandas da sociedade em rede e denuncia que apesar de todas as reformas, o sistema educacional continua igual em grande medida, com a escola consagrando uma linguagem retórica e distante da vida. O mundo virtual requer uma segunda alfabetização, mas não apenas isso. Precisamos novamente alfabetizar as novas gerações em torno da mídia convencional como a televisão, pelo que percebemos que ela ainda se faz absolutamente interveniente nas primeiras fases da infância e da adolescência em muitos estratos sociais.

Educadores e pais têm demonstrado enorme preocupação com a medida do uso das tecnologias digitais no cotidiano familiar e escolar que parecem ter esquecido nas últimas décadas de prestar atenção na interferência ainda muito direta que a televisão exerce em fases anteriores de consumo midiático, por mais que se perceba nitidamente o uso cada vez mais precoce de novas gerações a novos meios.

Na pesquisa que desenvolvemos e nas oficinas que a ela se seguiram aplicamos uma metodologia combinada de envolvimento da Rede Nacional de Observatórios de Imprensa por exposição dialogada, pesquisa documental e bibliográfica, com momentos de instrumentação etnográfica e ações pedagógicas comunitárias. As ações todas foram avaliadas por coleta de dados na forma de instrumento de pesquisa por entrevista e encontros documentados em fotos e atas, formulários, questionários e depoimentos em vídeo. Os resultados desses estudos serão a partir desses cadernos também disseminados de forma ainda mais sistemática em outras publicações científicas e por meio de participações em eventos nacionais e no exterior. Participaram como bolsistas e ou voluntários diferentes formações de pesquisadores e auxiliares de pesquisa. Na fase das oficinas, as primeiras formações envolveram os estudantes de graduação Priscila de Castro, Diogo Belmonte e Ícaro Vieira, orientados e mediados pelos professores Geder Luis Parzianello e Waleska Barbosa com apoios e incentivos à distância da professora Laura Seligman, pela Renoi e de educadores de séries infantis e do ensino fundamental no Centro de Formação Teresa Verzeri. Cerca de 40 profissionais de educação vêm sendo de alguma forma envolvidos na discussão e execução do projeto e de forma exponencial, e ao longo de todo o trabalho, estima-se que aproximadamente duas mil pessoas estarão direta e indiretamente envolvidas, se considerada a comunidade escolar, o raio de suas famílias e o efeito multiplicador das oficinas junto aos estudantes, pais e professores.

Na atual fase do trabalho, o objetivo tem sido propor e planejar o que pode ser feito para atingir a compreensão dos alunos sobre o uso mais educativo da TV em ações pedagógicas não apenas escolares, mas para fora do ambiente da escola e da sala de aula. Se, por um lado, a formação escolar por competências é fundamental e não deve ser desprezada, por outro, já não responde aos desafios da educação que se faz necessária ao século XXI.

Nosso foco no momento é que por reconhecimento (em personagens, histórias, teatro, filmagens, desenhos, narrativas pessoais como redações, etc)

os alunos se espelhem em personagens e refletem a seu modo acerca das próprias atitudes comportamentais frente aos meios, e assim talvez vejam que podem, sim, ter prejuízos com a quantidade e forma com que assistem e consomem mensagens por televisão e não apenas porque representem um risco para a visão, pela exposição frequente, como parece ter sido o discurso em grande parte das famílias, mas, principalmente, em razão de seus rendimentos escolares, bem como em relação ao seu domínio da língua e expressão e quanto a suas formas de raciocínio, sua capacidade de aprender e disposição de estudar, o sono, o relacionamento com amigos e familiares, etc.

Nos levantamentos que realizamos as crianças e jovens até admitem enxergar que assistem bastante tevê, mas, alegam apenas que não tem outra atividade a fazer e que apenas assistem porque gostam. Não chegam a entender as consequências todas de ver tanta televisão (que mais tarde serão também as de ficar muito na internet). Precisamos educar contra os excessos, a favor de uma forma inteligente e sadia de divertimento. Uma forma de compreender o mundo, pois como afirma Morin (2000) a comunicação humana deve estar voltada para a compreensão.

Corrigir o olhar, mais que impedir que vejam. Principalmente numa sociedade em que sempre será tempo de aprender e que isso deverá ser contínuo e a vida toda. Este é o desafio e podemos sim modificar para melhor as novas gerações. Como sentenciava a personagem Romualdo, de *Grande Sertão: Veredas*, na arte de Guimarães Rosa, *o mais importante nesta vida é que as pessoas não estão nem nunca terminadas*. Verdade maior.

Fecho com Freire (1998) quando afirma: “Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de que transgride a própria ética. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano”. Queremos que nossos filhos e alunos sejam livres, não apenas para consumir, mas para ter o direito e as condições de decidir sobre o que consomem. Em tempos de franco debate no país sobre regulação e controle dos meios de comunicação, parece-nos que reflexões como esta são absolutamente bem-vindas e mesmo necessárias.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. "A Construção do Campo da Comunicação/Educação: alguns caminhos". In: *Comunicação e Educação, Revista da ECA/USP*, n.14. São Paulo: 1999.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação. A Linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORIN. Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

Educação para a mídia na escola brasileira

L 10 12 14 16 18

Educação para a mídia na escola brasileira

Juvenal Zanchetta Junior¹

APRESENTAÇÃO

A escola é um dos mais apropriados espaços para oferecer aos jovens brasileiros referências acima de interesses setoriais, voltadas à formação crítica para a mídia². No terreno público, outros órgãos executivos e legislativos tratam apenas de questões localizadas ou então distantes da educação para a mídia³. No terreno privado, prevalecem também ações pontuais e o caráter iniciante e pouco integrado em boa parte das propostas⁴. A escola, por seu turno, além de certa independência em termos políticos, é uma instituição que alcança a maioria dos jovens, mesmo num país com desigualdades sociais e econômicas

¹ Professor Livre-docente do Departamento de Educação da UNESP-Assis (SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília (SP).

² O termo mídia é percebido como o conjunto de meios de comunicação voltados a grandes públicos, os meios de “massa”, como a televisão e o rádio, e os meios baseados na internet, entre outros suportes que permitem a difusão de informações noticiosas e de entretenimento. O termo significa ainda a ação individual ou em rede desses meios e mesmo a ação de sujeitos isolados que, com o uso de ferramentas integrativas, visam alcançar públicos abrangentes. Por suportes e textos midiáticos, identificamos, respectivamente, jornais impressos e eletrônicos, sítios noticiosos na internet, bem como os demais meios de maior prestígio no país, os textos produzidos para esses canais, dos informativos de imprensa aos publicitários, e ainda os textos originados de sujeitos isolados, mas que pretendem ou alcançam divulgação em grande escala.

³ Como o Ministério da Justiça, responsável pela ‘classificação indicativa’ de produtos midiáticos, ou a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), que trata apenas da divulgação das ações do governo federal. A ação legislativa, observada, por exemplo, a partir da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, não tem a formação para a mídia como prioridade, como mostraremos no final deste texto.

⁴ Observe-se, por exemplo, o projeto de formação de leitores de jornais, desenvolvido pela Associação Nacional de Jornais (ANJ), organização que reúne boa parte dos principais periódicos do país. Mesmo iniciado ainda nos anos 1980, com proposta pioneira do jornal *Zero Hora*, ainda hoje tal projeto resulta da soma de ações isoladas, levadas adiante pela ação voluntária de determinados jornais e jornalistas.

tão pronunciadas. Seu perfil centralizado, com regras definidas a partir do governo federal, poderia contribuir decisivamente para a consolidação de uma proposta de âmbito nacional, ainda que respeitadas as características regionais, desde que educação para a mídia fosse um tema inserido no currículo regular. Mas tal inserção parece também iniciante, mesmo nos dias de hoje.

Neste artigo, discutem-se a evolução das práticas pedagógicas relacionadas aos suportes e textos midiáticos desde as primeiras décadas do século 20, e os obstáculos ao tratamento da mídia a partir da perspectiva construtivista e das noções de competências e habilidades - aspectos priorizados pelas diretrizes curriculares contemporâneas. Tomamos por base o ensino de Língua Portuguesa, mas os comentários podem ser estendidos ao cenário da escola como um todo.

Práticas pedagógicas e mídia

Nos anos 1950, Anísio Teixeira afirmou que o cinema e o rádio combatiam, mais do que a escola, a “cegueira” do analfabetismo, criando oportunidade para que as pessoas pudessem participar do “debate geral” sobre a nação (TEIXEIRA, 1954). O prestígio alcançado pelo rádio desde os anos 1930, e pela televisão, a partir dos anos 1950, a ponto de fazer com que tais suportes chegassem aos dias de hoje como os preferidos pela sociedade brasileira (BRASIL, 2014), não foi suficiente para amparar política mais consistente para estudo da mídia pela escola.

A falta de recursos apropriados para a exploração de suportes e de textos midiáticos manteve a mídia longe da educação formal. O rádio só entrou para a escola década de 2000, por meio de projetos ocasionais⁵. A televisão ganhou espaço nos anos 1980, muito em função dos recursos de gravação propiciados pelo vídeo, mas restringiu-se, em parte, a ilustrar conteúdos, com a exibição de filmes ou de documentários, ajustando, assim, os conteúdos midiáticos às solicitações do currículo⁶.

A circulação de jornais e revistas⁷ no país sempre foi modesta⁸. Além da falta de exemplares para promover a leitura em sala de aula, os periódicos

⁵ Talvez o mais expressivo seja o projeto Educom.radiom, desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), a partir de 2001, envolvendo cerca de 400 estabelecimentos escolares paulistanos. (cf. <http://www.usp.br/nce/?wcp=oquefazemos/texto.4.14.30>).

⁶ A TV Escola, por exemplo, perpetua essa prática, ao fazer do documentário um dos gêneros predominantes de sua programação.

⁷ À exceção de edições isoladas de revistas como *O Cruzeiro* (1928-1982) e *Veja*, além de jornais como a *Folha de S. Paulo*, que superou a marca de um milhão de exemplares vendidos na década de 1990 (LEITE, 1995) - número alcançado por tabloides nova-iorquinos no final do século 19 (ANGRIMANI, 1995).

estavam restritos às escolas centrais, pois as principais e mais atraentes publicações se concentraram nas maiores cidades, num quadro que se repete hoje. Segundo análise da SECOM: “quanto maior a renda, a escolaridade ou o porte do município, maior tende a ser a frequência de uso do jornal impresso” (BRASIL, 2014, p.64). O comentário a seguir exemplifica o receio da escola de meados do século 20, com as publicações de imprensa:

Num estabelecimento de ensino, chegou-se a encontrar [...] uma página do ‘Cruzeiro’ em que aparecem índios inteiramente nus, página essa que uma mocinha da segunda série ginásial levara e afixara atrás de uma porta, com grande escândalo das demais que não tiveram tempo de a arrancar pela chegada imediata do diretor, avisado do sucedido. Parece-nos que os jornais ou as publicações destinadas ao público deviam abster-se de gravuras excitantes, intensamente sensuais ou pouco convenientes à formação moral da juventude. Mais grave ainda e maiores prejuízos causam ao bom caráter e à educação da mocidade as revistas humorísticas em que as anedotas, as gravuras, o texto, enfim, são imundas demonstrações da [...] corruptora pornografia e perigosas formas de perversão dos jovens estudantes que, inconscientes da lamentável influência, as levam para as classes e as tornam conhecidas dos colegas de ambos os sexos. (GOMES, 1947)

A popularização de recursos tecnológicos em décadas recentes permitiu aproximação gradativa entre televisão, rádio, jornais impressos e a escola, facilitando o convívio entre os estudantes e as publicações originais, e a produção de suportes e de textos próximos das dinâmicas e das técnicas midiáticas. Mas há fatores que insistem na experiência fluida e marcada mais pela proposta de ‘expressão’ do que pela avaliação das características técnicas e ideológicas envolvidas na produção midiática. Entre esses fatores está a tradição oral do país. Dos textos literários amaneirados e adaptados para a leitura em voz alta (CÂNDIDO, 1985, p.85) à presença volumosa de notas telegráficas, de folhetins e da crônica cotidiana nos jornais impressos desde o século 19 (algo

⁸ Nos dias de hoje, a soma das tiragens diárias dos três principais jornais brasileiros, incluindo as versões impressa e digital, não alcança um milhão de exemplares (*Folha de S. Paulo*, 29.06.2014, p.B14).

que facilitava a leitura em voz alta por terceiros), passando pelo prestígio do rádio e da televisão, a oratória se mostrou característica marcante na escola e na própria mídia. A palavra, nos meios de comunicação, foi adaptada para um cenário em que o analfabetismo se mostrou preocupante até a segunda metade do século 20. Mesmo nos telejornais contemporâneos, aperfeiçoados a partir da experiência do rádio, a palavra escrita passa por cuidadosa seleção de elementos, para torná-la próxima do plano da oralidade (PRETI, 1991).

Outros aspectos do consumo da informação reiteram esse traço. Embora confiem mais nos jornais impressos, apenas 24% dos brasileiros leem jornal semanalmente e somente 6% o faz todos os dias (BRASIL, 2014). Em parte por isso, canais e práticas de informação rápida continuam determinantes em redes sociais, blogs, sítios de notícias e de armazenamento de vídeos como o *Youtube*, que insistem em conteúdos curtos, em notas, em imagens legendadas, entre outros expedientes que favorecem a leitura ligeira e amparada pela imagem.

É possível pensar que professores leem jornais impressos com mais frequência, mas há indícios que relativizam tal possibilidade. Até o início da década de 2000, somente 40% dos professores afirmava ler jornais (UNESCO, 2004). Nesse grupo estavam incluídos os leitores de jornais locais - em geral publicações com textos menos complexos, com circulação facilitada por conta do apelo a questões próximas ao cotidiano dos leitores. É também razoável supor que professores jovens e familiarizados com o uso das novas tecnologias optem por suportes baseados na internet antes mesmo de experiência com os jornais impressos. Não se mostra, então, apenas como consequência da indisponibilidade de recursos, o exemplo de professores que, em lugar de tratar de textos midiáticos específicos em sala de aula, optam pelo comentário e pelo estímulo à discussão genérica com os alunos sobre temáticas veiculadas pela mídia.

CURRÍCULO E MÍDIA

As orientações curriculares propostas desde o século 19 foram decisivas para justificar a lateralidade de práticas pedagógicas sensíveis à aproximação entre mídia e escola. As antologias utilizadas até os anos 1960 guardavam espaço privilegiado para o cânone literário, chancelado pelo currículo acadêmico e retórico da escola que chegou até os anos 1930 (SOUZA, 1999) e pelo currículo

enciclopédico cuja influência alcançou os anos 1980⁹. Não havia espaço para os conteúdos prosaicos e fluidos do jornal impresso e do rádio, e, mais tarde, da televisão, num currículo marcado por estratégias que incentivavam a imitação dos mestres, a expressão eloquente, o tom patriótico e nacionalista, a memorização de conteúdos reconhecidos universalmente.

Apenas no início dos anos 1970, haveria estímulo a perfil de leitura mais funcional, tomando-se textos inseridos no cotidiano, como os midiáticos, mesmo que ainda em respeito à busca pela eloquência (então amparada sob a ideia de se incentivar a ‘comunicação e expressão’) e menos por conta de papel específico dos MC na vida das pessoas (BRASIL, 1971). O esquematismo da técnica jornalística, até então desprezado, passa a ser valorizado pela objetividade e eficiência comunicativa. Os estudantes deveriam saber ler e escrever textos curtos, úteis para o trabalho e para a vida social, antes de se tornarem leitores e produtores de textos cuja referência estava na literatura clássica (um dos eixos do ensino enciclopédico). Marcuschi (1998) e Perini (1991, 1995) estavam entre os otimistas com a proposta de se tomar o registro de imprensa como referência de linguagem padrão para a escola.

Mas o crescente prestígio desses textos dentro da escola não se traduziu, até os anos 1990, em melhor condição de seu uso. Em geral adaptados para os livros didáticos (ZANCHETTA, 2004), esses textos comumente perdiam o vínculo com seus contextos de origem: apagava-se boa parte dos dispositivos originais propostos para a leitura, como autoria, títulos, subtítulos, ilustrações e trechos determinados. Passaram a servir, em substituição aos textos literários, como pretexto para exercícios gramaticais. A fragmentação persiste hoje, embora seja crescente o movimento para se guardar a integridade dos documentos.

Nos anos 1990, as opções pedagógicas foram determinantes para o assentamento dos textos midiáticos na escola. A Linguística Textual (LT) ganhou espaço no terreno escolar, deixando em segundo plano o formalismo da gramática normativa. Na conceituação de texto proposta pelos documentos que compunham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a passagem para uma abordagem da linguagem como “evento comunicativo” era evidente (BRASIL, 1998, p.21). Privilegiava-se, então, a instância da produção, os limites de forma e de conteúdo, a perspectiva dialógica. Para enfatizar o caráter histórico e social,

⁹ O currículo do ensino secundário, desde os anos 1930 até os anos 1970, contava com média de 100 disciplinas, avaliadas por a) arguição mensal; b) prova parcial a cada dois meses; c) exame final (ROMANELLI, 1986, p.137).

os PCN recorreram ao conceito de gênero, mais próximo de outra tendência linguística: a chamada Teoria da Enunciação, principalmente a partir de autores como Bakhtin, que tomam a linguagem como discurso materializado por meio de textos¹⁰. A objetividade e o vínculo direto com a vida cotidiana, entre outros aspectos, poderiam facilitar aos textos midiáticos tratamento apurado. Mas esse processo se deu de maneira fragmentada.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E MÍDIA

As orientações pedagógicas em vigor incluem vertente do Construtivismo piagetiano com forte cunho instrumental ou funcional. Para discutir como os textos midiáticos são tratados a partir de tal vertente, tomamos por base o referencial utilizado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por sua vez em sintonia com a proposta do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), pois esse documento materializa noções caras ao Construtivismo em terreno brasileiro: as noções de competências e de habilidades. Não há espaço aqui para discutir os fundamentos ou o mérito de tais noções, mas tão somente para observar o modo como elas podem nortear o tratamento de questões relacionadas à mídia. As competências que se aproximariam de trabalho com a mídia são as seguintes:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (BRASIL, 2002)

¹⁰ A noção de texto é distinta para a LT e para a Teoria da Enunciação (TE). A LT observa o texto em sua estrutura e estratégias comunicativas, enquanto a TE o observa como manifestação dialógica, integrada a um discurso de fundo ideológico. Os PCNs aproximaram os conceitos, a partir de autores como Marcuschi (2011).

O domínio da norma culta da Língua Portuguesa, levando em conta a perspectiva da LT e da noção de gênero, significa ler e produzir textos orais e escritos bem delimitados em suas funções estruturais, comunicativas e sociais. Mas os códigos midiáticos não se limitam à linguagem verbal e, na maioria dos MC, a norma culta é apenas uma referência. Além disso, é crescente a fusão de suportes e de gêneros, possibilitada pelos avanços tecnológicos. Mesmo no jornal impresso, onde as limitações técnicas são mais pronunciadas do que no meio virtual, a reportagem, por exemplo, se utiliza não apenas de um texto principal, de cunho narrativo/descriptivo/analítico, mas também de fotografias legendadas, de infografia e de textos menores. São comuns remissões a textos virtuais. Esse conjunto satélite expande as possibilidades de interpretação do texto principal, bem como se mostra organizado em projeto gráfico que deve provocar o leitor, gerar conforto visual e interagir com outros conteúdos.

Sobre as outras competências, em que pese a possibilidade de avaliação de suportes e de textos a partir das linguagens matemática, artística e científica, com a exceção de situações determinadas, esse trabalho sugere mais o ajuste do texto midiático ao currículo, reproduzindo a prática histórica, do que a avaliação do texto em suas características de gênero ou mesmo em sua inscrição num contexto maior. Em relação aos tópicos II e III, observa-se ainda certo *quantum* de conhecimento acerca de cenários, códigos e processos mais ou menos estáveis, desenvolvidos em currículos pré-concebidos, materializados em dado momento¹¹, com elementos acima de diferenças culturais, enquanto os estudos sobre mídia tendem ao esquematismo se desprovidos do contexto e da ideologia¹². É possível observar roteiro concreto de conteúdos da química à literatura, mas não em termos de informação midiática. A análise do perfil ideológico de suportes e de textos mostra-se instável diante dos conteúdos vistos sob a proposta construtivista, que aborda a ruptura (ou a percepção do novo) a partir de um ângulo que diminui o papel do conflito (MIRANDA, 1995).

As habilidades correspondentes às competências preconizadas para a educação básica, por consequência, também mantêm certa distância de perspectiva de trabalho que envolva política e ideologia. Em razão do espaço limitado, observemos apenas um exemplo concreto. Eis a descrição das

¹¹ Por quadros de conhecimentos, tomam-se, por exemplo, noções como aquelas relacionadas a cadeias alimentares, à economia de um município, estado ou país, ao contexto em que se inscreve uma obra literária (autor, contexto de produção do texto, gênero e filiação estética).

¹² O conflito entre essas duas vertentes pode ser observado no embate entre a concepção ‘universalista’ e a proposta ‘contextualizada’ de currículo (*Revista Educação & Sociedade*, n.73, dez. 2000).

habilidades mais requintadas esperadas de alunos matriculados na 3^a série do Ensino Médio, dentro do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) - indicador afinado com as propostas do ENEM -, para a solução da prova de Língua Portuguesa aplicada em 2009 (SEE, 2009), em relação a textos midiáticos:

- .[os alunos] estabelecem relações de causa/consequência entre informações pressupostas em notícia;
- .organizam em uma dada sequência proposições desenvolvidas pelo autor em artigo de divulgação;
- . inferem a tese defendida, em artigo de opinião, com base na análise da argumentação construída pelo autor (SEE/SP, 2009, p.90).

A análise esperada sugere inferências internas ou ligações de sentido estabelecidas a partir de informações encontradas na superfície de um texto específico. Ficam de fora elementos fundamentais à noção de gênero: a origem e as condições de produção, o contexto e as condições de circulação, a previsão de interlocução. Há pouco estímulo direto à atividade intertextual e às relações do texto com um universo maior. Traços sensoriais e emotivos também escapam. A componente sensorial é explorada de forma intensa por suportes midiáticos e deixa de se ligar apenas ao formato físico, para tornar-se instrumento que interfere na significação das mensagens. O traço afetivo, por seu turno, é fundamental para garantir a atenção do leitor. Basta notar que as redes sociais, em tese, constituídas por grupos de sujeitos afinados entre si, em maior ou menor grau, precisam se utilizar decisivamente desse aspecto para se consolidarem e para crescerem (GEHL, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Restam outros desafios, como o chamado processo de “midiatização” da realidade ou “a hipótese de uma mutação sociocultural centrada no funcionamento atual das tecnologias da comunicação” (SODRÉ, 2007): a imagem jornalística, por exemplo, reportaria não apenas um fato que a precede, do qual ela é um anúncio, mas sim um fato inserido dentro de contexto em que está

introjetada a ideia da cena preparada para a captura da imagem. Fato e versão do mesmo fato ocorreriam em concomitância. Para uma escola não acostumada a conviver com os suportes originais dos textos midiáticos dos quais se ocupa, analisar contextos amplos é um desafio distante.

A relação entre o texto da mídia e o público se modifica graças à diversidade de suportes, à disponibilidade de ligação em rede e aos formatos cada vez mais individualizados de apresentação dos textos. Para a compreensão de texto publicado num sítio de notícias, o contexto pode ser mais determinante do que as relações textuais internas de sentido. A notícia curta e pouco analítica, títulos contundentes, imagens, gráficos, *links* diversos, associação com outros temas, ranqueamento de notícias: tais dispositivos de leitura, mesmo situados dentro de uma só tela de computador, remetem o leitor para as bordas, suscitando a observação topológica e intertextual. O texto e seus dispositivos tornam-se ‘pontos de passagem’. O cenário de informação telegráfica, com predomínio de notas jornalísticas e mensagens curtas em redes sociais, dificulta ainda mais o enfrentamento didático desse universo.

Os argumentos apresentados até aqui sugerem uma escola pouco familiarizada com a mídia. A popularização e o prestígio dos gêneros comuns na mídia não são suficientes para garantir a eles tratamento programático. A funcionalização dos textos midiáticos no cotidiano das salas de aula tende a mantê-los distantes dos contextos originais, comprometendo a visão histórica. Os avanços tecnológicos ampliam as possibilidades de abordagem integral, mas as limitações normativas perpetuam as dificuldades. Nos atuais moldes do ENEM, por exemplo, é impensável sugerir que o estudante analise uma notícia ou reportagem, exceto de forma bastante adaptada. Em parte por isso, tendência prestigiada na pesquisa brasileira sobre comunicação e educação, a Educomunicação, sugere mudanças radicais no desenho da escola (cf. SOARES, 2011; PORTO, 2006; DUARTE e et al., 2006; FREITAS; SOUZA, 2005).

Como disciplina específica, o estudo da mídia poderia alcançar espaço e reconhecimento. Young (2011) compara o aprendizado de uma disciplina ao aprendizado de violino: quando o aluno consegue tocar, tem acesso a um universo musical bem maior do que aquele propiciado pela destreza no uso do instrumento. O ensino relacionado à mídia poderia levar o estudante ao domínio de recursos de produção e também inseri-lo no debate sobre as coisas públicas, facilitando a análise do contexto maior onde circulam os suportes e os textos midiáticos. Mas desde junho de 2010, tramita na Comissão de Educação da

Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL-7450/10), propondo a inclusão da disciplina "Leitura e Educação para as Mídias" no currículo escolar, mas essa ideia está longe de proporcionar debate promissor. Além de vago, até o início de 2014, aquele projeto disputava atenção com outras 34 propostas de disciplinas, projetos ou temáticas pretendidas para a escola, entre elas "Educação para o Trânsito" (diversos projetos), "Educação para o Pensar" (PL-2240/2007) e o Ensino de Esperanto (PL-6162/2009).

Outra sugestão diz respeito à criação de espaços de produção e veiculação *online* de material didático específico, utilizando-se de estruturas de comunicação já disponíveis no âmbito de governos e de universidades, e colocando à prova a experiência acadêmica acumulada por estudiosos já há décadas no Brasil¹³. Iniciativa como essa poderia tomar como referência o trabalho realizado no Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), ligado ao governo francês, com o desenvolvimento de conteúdos em linha com os da agenda midiática e os da agenda da imprensa; com a interlocução necessária entre tais conteúdos com professores, alunos e o currículo regular, e levando-se em conta situações de sala de aula e de fora dela; além da interação com canais individualizados, como redes sociais.

Num país em que os vestibulares e o ENEM lançam mão de textos com até 30 linhas (contra textos de cerca de 100 linhas cobrados no PISA) e em que apenas um quarto da população é capaz de ler textos longos, de relacionar suas partes, de comparar e interpretar informações, de distinguir fato de opinião, de realizar inferências e síntese (INAF, 2009), o domínio sobre a reportagem poderia ser tomado como objetivo de fundo para a escola. Seu projeto gráfico mais complexo dificulta a fragmentação e pode incentivar a preservação das condições originais dos suportes e dos textos. A ênfase nesse gênero serviria de contraponto à cultura do excerto, do texto curto e adaptado, que remonta ao tempo das antologias literárias, mas vigorosa até hoje, quando o percurso social do texto é secundarizado ou achatado, em nome da busca por informações localizadas.

REFERÊNCIAS

¹³ São exemplos o GT - Educação e Comunicação, ligado à ANPEd; a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom); o Seminário Nacional o Professor e a Leitura do Jornal (UNICAMP e ALB); a licenciatura em Educomunicação promovida pela ECA/USP.

ANGRIMANI, D. *Espreme que sai sangue*. São Paulo: Summus, 1995.

BRASIL. Parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo Comum para os Ensinos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692. In: Documenta n.132, Rio de Janeiro, novembro de 1971. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20cleo%20comum%20para%20os%20curr%20culos....pdf.

Acesso em: 23 de abril de 2014.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>. Acesso em 15 de março de 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: INEP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 5.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

DUARTE, R. et al. Crianças e televisão. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set./dez. 2006.

FREITAS, M.T.A.; SOUZA, S.J. (org.). Televisão, internet e educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. *Cadernos Cedes*, n. 65, jan./abr. 2005.

GEHL, R.W. The archive and the processor: the internal logic of web 2.0. *New Media & Society*, 13 (8), 2011.

GOMES, A. Através de revistas e jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.31, nov./dez. 1947.

INAF 2009. INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2009. Disponível em:

http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf

Acesso em: 07 dez. 2009.

LEITE, M. Maturidade. *Folha de S. Paulo*, 19.03.1995. Disponível em:

http://www1.folha.uol.com.br/folha/ombudsman/omb_19950319_1.htm. Acesso em 05 jun. 2014.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: *Caderno de Formação: Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MARCUSCHI, L.A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Revista da ANPOLL*, n. 4, p.137-156, jan./jun. 1998.

MIRANDA, M. G. Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.51, 1995.

- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1991.
- PERINI, M.A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1995.
- PORTO, T.M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis...relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31, jan./abr. 2006.
- PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (org.) *O Discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações/ FFLCH-USP, 1991.
- ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Saresp 2009*: sumário executivo. São Paulo: SEE/FNDE, 2009.
- SOARES, I.O. *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SODRÉ, M. Sobre a episteme comunicacional. *Revista Matrizes*, n. 1, out. 2007.
- SOUZA, R.A. *O império da eloquência*. Rio de Janeiro: EdUERJ/EdUFF, 1999.
- TEIXEIRA, A. A Educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 54, abr./jul. 1954.
- UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
- YOUNG, M.F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n.48, set./dez. 2011.
- ZANCHETTA Jr., J. . Gêneros textuais de imprensa no livro didático. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 43, 2004.

Pela qualidade na programação infantil de televisão

L 10 12 14 16 18

Pela qualidade na programação infantil de televisão

Mariana de Souza Gomes¹

INTRODUÇÃO

Ainda que a geração atual seja testemunha da multiplicidade de telas, como os *tablets* e *smartphones*, que permitem a mobilidade e a visualização solitária de uma determinada produção audiovisual, a televisão ainda tem seu lugar e sua programação merece um interesse particular de pesquisadores, pais e professores. Quais ideias são transmitidas às crianças e que tipo de mensagem se quer passar ao público infantil são questões importantes que devem ser debatidas e revistas?

A programação infantil na televisão brasileira merece atenção não somente pela praticidade com a qual uma criança pode se expôr à uma informação, mas sobretudo pela construção e ideia de mundo que este determinado público pode elaborar através da televisão.

Apresento, no presente artigo, uma proposta de qualidade na televisão, em especial na programação infantil.

¹ Doutoranda na Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3 marianaufpj@yahoo.com.br

POR QUE (AINDA) A TELEVISÃO?

Segundo dados de pesquisa realizada sobre eletroeletrônicos feita pela agência GfK, a televisão continua a ter seu lugar na família brasileira. Ainda que os *smartphones* e os *tablets* sejam objetos de consumo mais modernos, a venda dos televisores no primeiro semestre de 2014 registrou crescimento de 45% em relação a igual período em 2013. A vontade de consumir tecnologia também se traduz ao comprar uma televisão: os aparelhos de tela fina representam 83,2% no faturamento em relação a 77% ao ano anterior².

Ainda que a tecnologia e seu constante avanço nos proporcione o uso de outras telas e, consequentemente, outras formas de experiência, a televisão ainda é um meio importante de difusão do audiovisual. Durante uma entrevista dada ao projeto Sonhar TV, – onde profissionais e especialistas da televisão discutem sobre este veículo de comunicação e suas especificidades – o professor Arlindo Machado (2012) explica que “nenhum meio vai acabar, o que ocorre é um acúmulo de meios novos com os antigos³”. Ele acrescenta que assim como o teatro e a ópera, os meios se sofisticam, transformando-se em produtos de luxo. “A ópera era o cinema do século XIX”, exemplifica Machado. Desta forma, com o advento da Internet a televisão dialoga com essas mudanças tecnológicas e propõe uma outra forma de ver televisão.

Decerto a tecnologia mudou vários hábitos, inclusive o de ver televisão. Ao invés de decretar o fim da televisão, esses avanços a transformaram. A introdução de pequenas telas, de uso pessoal, faz com que as crianças começem a assistir sozinhas aos programas que não necessariamente lhe são destinados. Assistir a um programa e comentá-lo instantaneamente no microblog Twitter é um exemplo, além das propostas oferecidas pelos programas de televisão para acessar o site do programa e jogar virtualmente com o personagem de determinada animação ou programa.

A partir deste novo cenário no mercado audiovisual, canais se adaptaram ao novo modo de assistir televisão. O canal infantil Cartoon Network, pertencente à *Turner Broadcasting System*, tem sua versão brasileira como canal pago desde 1993. Os produtores deste canal realizaram várias atividades que

² Cf. <http://www.gfk.com.br/news-and-events/press-room/press-releases/paginas/venda-de-eletroeletronicos-cresce-e-canais-on-line-confirma-tendencia-de-expansao.aspx>, acesso em 30 de set. às 15H.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=JWfsf-jRauA> . Acesso em 10 de set. de 2014.

transcendem a televisão, como corridas em São Paulo, jogos na Internet e outras atividades em diferentes plataformas.

Foi através deste diálogo com outras mídias e com outras formas de comunicar com os telespectadores que, segundo pesquisa realizada pelo Ibope em 2014⁴, o canal pago Cartoon Network ficou em primeiro lugar de audiência durante o primeiro semestre do mesmo ano se considerarmos os demais canais exibidos pela televisão de assinatura. Em relação à televisão aberta, este canal ficou em quarto lugar de audiência.

Discutir a televisão e mais precisamente os programas infantis é algo que diz respeito aos pais, educadores, pesquisadores, políticos, profissionais da área, enfim, todos os cidadãos. Crianças de todo o mundo, de todas as classes sociais e religiões veem televisão e aprendem mais sobre o mundo. Apesar de toda tecnologia e diversidade de suportes, a televisão e seus conteúdos merecem e devem ser estudados, sobretudo no que diz respeito ao público infantil.

TELEVISÃO

Sendo a televisão um meio de dupla enunciação – verbal e visual –, o que não ocorre com rádio, por exemplo, estudar a televisão à luz da semiótica faz-se necessário para que a análise deste meio seja completa. Burguett & Girard citam Charaudeau (In: MARCHAND, 2004) ao afirmar que, se a televisão é dotada da dicotomia imagem e fala, é necessário dar importância à relação que complementa e une essa dupla característica.

Segundo Jost (2004), os meios de comunicação, mais precisamente a televisão, se comunicam com os telespectadores através de seu conceito de promessa. Essa noção engloba as relações estabelecidas pelo transmissor (o canal de televisão) e seu respectivo público.

A ligação entre a televisão e o telespectador é estabelecida pelo conceito de promessa, que se traduz como um meio entre os dois comunicantes. A publicidade também diz respeito à promessa, visto que é através dela que se descreve e sobretudo, que se promete o que será transmitido pelo programa.

Essa promessa é estabelecida unilateralmente, ou seja, no momento em que uma promessa é realizada pelo gênero televisivo, há a esperança de que a

⁴ http://www.istoe.com.br/reportagens/360851_OS+TRUNFOS+DO+CARTOON+NETWORK, acesso em 15 de maio de 2014.

promessa seja realizada pela parte do telespectador, entretanto esta última ainda não ocorreu. Assim, a promessa é feita a partir da consideração das consequências ocasionadas no lugar da recepção. Segundo Jost (2004), “esse modelo exige do espectador uma contribuição ativa, embora ela não se dê no momento da promessa”.

A promessa é estabelecida pelo gênero televisivo, estabelecendo uma reação esperada pela produção da obra audiovisual. É através dele que o telespectador se compromete em assistir à TV através da promessa realizada. Um programa de entretenimento promete provocar o riso, ao passo que o telejornal promete informar, um filme de horror promete causar medo. Por sua vez, os programas infantis têm uma promessa, que por vezes é dupla: o de divertir e o de educar.

Arlindo Machado (2012), em entrevista ao projeto Sonhar TV, já citado anteriormente, critica esta ideia rotulativa de ‘televisão educativa’. Segundo o professor e pesquisador, a televisão deve ser um meio com suas próprias linguagens, “se ela for inteligente, ela educa bem”⁵. É sobre esta inteligência, a qual chamo de qualidade, que discutirei em breve no presente artigo.

Uma promessa exige que algo seja concretizado, seja realizado por aquele que prometeu. Neste conceito proposto por Jost (2004), o telespectador, ou seja, aquele a quem é feita a promessa, tem o direito de exigir que a promessa seja de fato realizada. Desta forma, Jost nos lembra o exercício da criticidade e de exigir dos programas de televisão a ideia original proposta por uma promessa.

Quando os responsáveis por uma criança decidem assinar um canal infantil pago, por exemplo, eles têm um contrato invisível com o canal de que a criança terá divertimento e que terá sua atenção captada enquanto ver os programas propostos pelo canal.

Vale dizer que muitas famílias assinam canais pagos direcionados ao público infantil para suprir o papel de uma babá ou de um membro da família, daí o termo “babá eletrônica” para designar a televisão e sua função com o público infantil. Os barulhos e os personagens na programação deste tipo de canal às vezes são propositais para uma criança, constituindo um uso estrutural. Sobre este uso, discutirei no tópico a seguir.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JWfsf-jRauA>>, Acesso em: 10 de set. de 2014.

TELEVISÃO E CRIANÇAS

Trata-se de um hábito quotidiano e muitas vezes automático: ligamos a televisão para assistir ao jornal televisivo para jantar, saímos depois do jogo, vamos dormir depois da novela. A programação de uma televisão e sua grade horária nos permite regular nossas atividades pessoais.

É através desses usos da televisão que Lemish (2007, p.17), professora e especialista em Mídia, infância e adolescência, propõe dois tipos de uso da televisão: Os usos estruturais reportam-se ao ato de ligar a televisão para ter um barulho de fundo enquanto executamos outras atividades, ou para darmos a impressão de que há pessoas em casa enquanto deixa-se uma criança sozinha em casa. Este uso pode determinar a que horas são realizadas as refeições, ou a que horas as crianças devem dormir.

Já os usos relacionais dizem respeito ao uso da televisão de forma familiar, ela tem o papel de meio que oferece o mote para a conversa que é realizada entre pais, filhos, irmãos, etc. Ilustrando situações, uma família pode discutir sobre as cenas ou sobre o enredo de algum programa.

O uso relacional da televisão é atualmente ainda relevante, ainda que a diversidade de telas e seu uso pessoal estejam em voga com os *tablets* e *smartphones*. As propagandas de eleições de meio mandato de 2014 nos Estados Unidos têm majoritariamente sempre o mesmo formato; os candidatos a governadores e senadores optam por conceder o discurso aos seus familiares, que descrevem como eles se comportam enquanto mães e pais, enquanto vemos imagens da família reunida e premeditadamente feliz. Afirmar ser um bom pai ou uma boa mãe significa poder assumir um cargo político no país em questão⁶.

Vale dizer que os princípios familiares na sociedade estadunidense são valorizados pela mídia, daí o apelo familiar na propaganda eleitoral. Entretanto, é o olhar, o posicionamento do telespectador enquanto pai ou mãe que é persuadido durante essas propagandas. Trata-se do uso relacional, que compete aos telespectadores resoluções de problemas, ou o posicionamento destes perante ao proposto pela televisão.

Todos os dias conectamo-nos à Internet, escutamos o rádio e vemos televisão. Os meios de comunicação fazem parte de nossa rotina e nos fornecem

⁶ A candidata Nan Hayworth tem seu *slogan* “Mãe, médica, vizinha”. Cf. <http://nanhayworth.com/>

informações que nos permitem posicionarmos perante o mundo. É necessário afirmar que a mídia nos oferece dados e informações sobre o mesmo, porém cabe a nós, espectadores e agentes transformadores, utilizarmos as mensagens recebidas de forma reflexiva e crítica.

Tendo uma atribuição de importância para um indivíduo, a mídia tem a capacidade de ensinar sobre uma determinada sociedade, nos ensina a como se socializar através da mesma, mas também constrói (ou desconstrói) uma realidade social.

Distrair, informar e educar, estes foram os objetivos primários da televisão, que atualmente se cruzam em diferentes e múltiplos formatos audiovisuais. Um dos primeiros gêneros audiovisuais que surge na televisão são os programas infantis. Através destes objetivos anteriormente citados, a televisão foi vista e aceita pelo seu público através de uma forma dialética.

Segundo Lemish (2007, p.2), de um lado o advento da televisão criou grandes expectativas para aqueles que acreditavam neste meio como difusor de grandes conhecimentos que poderia desenvolver a criatividade e imaginação das crianças. Do outro, havia uma certa desconfiança deste novo meio que poderia mutilar competências das crianças, desenvolver a indiferença e destruir valores morais, por exemplo.

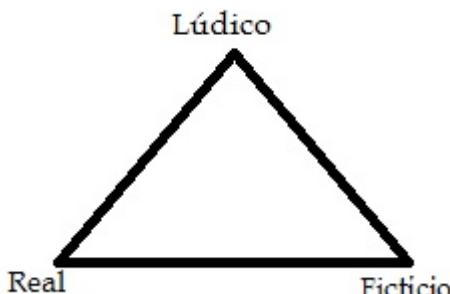
É importante ressaltar que há vários estudos sobre os efeitos nocivos psicológicos da televisão, sobretudo quando falamos de crianças. Entretanto, não cabe ao presente artigo reforçar este discurso unilateral e simplista; seria ingênuo acreditar que as crianças são passivas diante da televisão; eles reagem e interagem com a obra audiovisual. Desta forma, para entender a mídia é necessário analisá-la de forma caleidoscópica, desmembrando-a em discurso e imagem.

Por vezes, ligamos a televisão como uma companhia, como um ato já consolidado em nosso quotidiano. Ao mudarmos de canal, constatamos a existência de uma multiplicidade de programas televisivos. Entre eles observamos, segundo o semioticista francês François Jost (2009), três gêneros televisivos: os real, fictício e lúdico.

Todavia, não se trata de um gênero imutável, pelo contrário, Jost (2009) afirma que o mundo lúdico transita entre o real e o fictício. Desta forma, os programas de entretenimento conjugam a veracidade da informação e dos fatos, que pertence ao mundo real, com o universo fictício composto por

imagens. Por sua vez, essa heterogeneidade pode ser caracterizada por uma nomadização entre os mundos real e fictício, segundo a produção audiovisual.

Figura 1 – Mundos televisivos



Fonte: Elaborada pela autora

Deve-se considerar que o mundo real e a percepção do que é real para uma criança varia de acordo com o seu conceito de mundo. Messenger Davies (2007, p.5) ilustra esse fato através de uma criança de três anos que pergunta à mãe se o trem que ela vê na televisão é real. Trata-se do trem que é personagem principal da série britânica, também adaptada no Brasil, “Thomas e Seus Amigos”. A relação entre o real e o representado (ou a mediação) é sem dúvidas uma questão a se considerar. Segundo a pesquisadora, “toda avaliação da educação midiática das crianças deve estar atenta à compreensão das crianças entre o real e a representação” (*op. cit.*). As crianças devem ter a escolha de poder acreditar no que elas veem ou não.

É necessário que as crianças trabalhem sobre essa dicotomia com a qual elas lidam frequentemente; a relação entre o real, segundo suas próprias experiências, e o mundo mediatizado, encontrado nos desenhos, na televisão, nos filmes. Da mesma forma é interessante que os pesquisadores possam buscar e compreender quais são as estratégias utilizadas pelas crianças para fazer essa diferenciação.

Deve-se afirmar que há muito dinheiro investido no mercado audiovisual, sobretudo no que se refere ao público infantil. O investimento de pesquisas e de capital financeiro para estes pequenos telespectadores nos permite afirmar que estes produtos audiovisuais consideram as crianças como consumidores ao invés de cidadãos.

Muito se questiona acerca de que idade uma criança pode ver televisão ou estar exposta a uma tela, de modo geral. Messenger Davies (1997, p.10) cita o professor David Buckingham ao dizer que a “infância não é só um fenômeno biológico, trata-se de algo construído em diversos e vários períodos históricos e culturas diferentes; idade é uma categoria social, não biológica”.

A idade e o nível de maturidade de uma criança nos permite definir quais são os limites de compreensão de uma criança e através deles podemos descrever que nível de apreensão do mundo real ela pode ter.

O psiquiatra e pesquisador Serge Tisseron (2009, p. 19) alerta que antes dos três anos um bebê deve ser poupado de qualquer tipo de tela, pois o “desenvolvimento psicomotor do bebê necessita que os seus cinco sentidos sejam incitados juntos, entretanto a televisão só solicita a visão e a audição”.

Trata-se da regra de Tisseron 3, 6, 9, 12. Segundo a mesma, dos três aos seis anos é permitido ao máximo duas horas de contato com as telas, de maneira que a criança possa ter outras atividades, como corte, colagem, massinha e o consequente, desenvolvimento de sua coordenação motora.

A partir de nove anos a criança pode, acompanhada por um adulto responsável, conectar-se à Internet. A diligência com a Internet deve-se ao fato que as crianças ainda não têm pontos de referência que permitem diferenciar facilmente o íntimo do público. Finalmente, após doze anos a criança pode utilizar sozinha a Internet, porém sempre deve se atentar ao uso da criança, que nunca deve ser solitário.

QUALIDADE EM TELEVISÃO

Segundo Brachet (2010, p. 14), pensar e refletir sobre cultura quando se trata de televisão nos remete à discussão sobre a legitimidade cultural e as indústrias culturais, bem como as condutas dos canais em relação à programação.

Arlindo Machado (2012), durante entrevista ao Sonhar TV, afirmou que a televisão é como a literatura; há vários livros e tipos de literatura que fomentam o mercado com um leque de possibilidades de leitura, cabe ao leitor saber o que comprar e definir suas práticas culturais de acordo com seu gosto. Ocorre o mesmo com a televisão; não é necessário zapear em busca de um programa ou canal favorito, existem os DVDs, os programas para ver na Internet, etc. Assim

como a literatura, a televisão também pode oferecer qualidade nos programas audiovisuais para seus telespectadores.

Como já afirmado anteriormente, os objetivos principais da televisão desde sua criação eram os de informar, educar e distrair, entretanto há uma notável verificação que os programas de entretenimento são mais presentes que os culturais (BRACHET, 2010 p. 21). Os canais se distanciam então do objetivo principal, que é o de divulgar a cultura.

No que diz respeito aos programas infantis, o Brasil tem uma grande tradição de apresentadoras belas e jovens, como Xuxa, Angélica, Eliana, etc. que conduzem horas, quiçá uma manhã inteira, um programa de entretenimento com jogos, desenhos animados e músicas, seja das próprias apresentadoras, seja de convidados artistas.

Não cabe aqui afirmar que a qualidade de um programa infantil deve ser medida através do quanto se aprende ou do nível cultural de um determinado programa infantil. Por vezes, as crianças aprendem mais durante o ócio, pois elas podem imaginar e desenvolver a criatividade delas, criando personagens, inventando histórias. Portanto não se trata, aqui, de condenar os programas de puro entretenimento.

No entanto, vale ressaltar que é na infância que desenvolvemos um adulto criativo, saudável e, portanto, a difusão da cultura e educação em programas destinados ao público infantil são preferíveis.

Segundo Jost (2011, p.12), não existe nomenclatura para definir uma programação cultural, visto que cultura é sempre um adjetivo. Desta forma, caracterizar um programa como cultural engaja uma discussão sobre os julgamentos de valor e noção do que é a cultura propriamente dita.

Durante uma entrevista à rádio France Inter, o semiótico François Jost (2011)⁷ explica que a cultura é essencialmente o olhar que se tem perante algo. Um programa “sem contexto e sem história é meramente um programa de entretenimento”. Ele afirma ainda que “a televisão só será cultural a partir do momento em que ela terá aceito que também é sua forma de ver o mundo que faz parte da cultura”.

Segundo Brachet (2011, p.38 e 48), a concorrência dos canais e a variedade na grade de programação da televisão fazem com que os programadores tenham como meta atingir um público cada vez maior. Assim, o

⁷ CULTURE A LA TELEVISION. Souriez, vous êtes informés. Paris: France Inter, 21 de março de 2011. Programa de rádio.

nível de audiência de um determinado programa é o que vai finalmente determinar qual modelo seguir, provocando então uma uniformização.

Ainda segundo Brachet (*op. cit.*, p.47), devido a critérios econômicos, os programas considerados como culturais são transmitidos em horários de baixa audiência, desconsiderando que estes programas podem atingir a um grande público.

Entretanto, também se pensa a qualidade de uma programação através de seus conteúdos transmitidos. Os conteúdos de perspectiva moral, ou de conteúdos históricos podem ser considerados como culturais.

É nesta linha de pensamento que o Sistema Brasileiro de Televisão, ou SBT, decide tirar do ar a programação infantil⁸. A Globo decide também retirar aos poucos sua programação infantil do canal aberto e investir prioritariamente no público infantil através de seu canal pago, Gloob.

Vimos anteriormente que o quarto canal mais assistido no primeiro semestre de 2014 é o Cartoon Network, direcionado ao público infantil. Desta forma, podemos afirmar que a audiência neste canal pode influir na busca pela qualidade para fidelizar o seu público e criar sua identidade.

Segundo Jost (2014, p. 18), a melhor forma para avaliar a qualidade de um canal é verificar a conformidade e o respeito à lei de sua criação. Desta forma, pode-se analisar o equilíbrio com a promessa feita aos telespectadores e sua fidelidade com os mesmos.

Tendo como premissa que os canais privados estão em busca de audiência e portanto, podem comprometer a qualidade de uma programação infantil, vejamos o exemplo do canal público TV Brasil. Criado em 2007 por uma licitação pública⁹, o canal possui os objetivos: promover o debate público, encorajar a produção nacional, “buscar excelência em conteúdos e linguagens”, “direcionar sua produção e programação pelas finalidades educativas, artísticas, culturais, informativas, científicas e promotoras da cidadania, sem com isso retirar seu caráter competitivo na busca do interesse do maior número de ouvintes ou telespectadores”, entre outros.

Vale ressaltar que a exigência técnica e o mote de criação da TV Brasil constituem uma promessa de qualidade com o telespectador. O mesmo canal

⁸ UOL. Disponível em: <<http://televisao.uol.com.br/colunas/flavio-ricco/2014/04/15/sbt-vai-acabar-com-a-programacao-infantil.htm>>, Acesso em: 2 nov. 2014.

⁹ BRASIL. Decreto nº 6.246, de 24 de outubro de 2007. Cria a Empresa Brasil de Comunicação-EBC, aprova seu Estatuto e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 24 out. 2007.

possui uma programação infantil qualitativamente rica, sendo oferecida em diversos horários ao longo do dia.

Para exemplificar um programa infantil de qualidade, cito o Castelo Rá-Tim-Bum, de direção e criação de Cao Hamburger. Ao ar pela primeira vez em 1994, o programa conseguiu se destacar na televisão e driblar os critérios econômicos reduzidos do canal público TV Cultura.

Composta por noventa episódios, esta série infantil era concebida a partir de um tema, proposto pelo diretor e a equipe pedagógica do programa. No episódio cujo o tema era ‘índio’, por exemplo, o descobrimento do Brasil foi contado como uma história pela feiticeira Morgana; a Caipora era um personagem visitante, fazendo com que as crianças conhecessem o folclore brasileiro. No episódio cujo tema era ‘leite’, Nino foi convidado por Bongô, entregador de pizza, a visitar sua fazenda e ordenhar uma vaca.

Duek (2014, p. 217) afirma que muitas vezes a confusão entre educação demasiada e cultura provoca uma espécie de hiperpedagogia. “A equação assim é proposta: pedagogia + conteúdo educativo = televisão de qualidade”.

Entretanto a série Castelo Rá-Tim-Bum conseguiu ensinar sem esse caráter educativo explícito. Um bom exemplo é a música do Ratinho “Banho é bom”, que encanta gerações – a série foi bastante reprisada – e que, na verdade, tinha como objetivo propagar hábitos de higiene – o que nem sempre é fácil quando se trata de crianças pequenas.

CONCLUSÃO

A televisão é, ainda hoje, um meio importante e uma janela para o mundo, sobretudo para as populações mais pobres e que não têm acesso a outro tipo de cultura. Desta forma, é necessário apresentar em uma grade horária de televisão programação de qualidade.

Se a qualidade, como vimos anteriormente, depende do conceito de cultura daquele que vê a televisão, cabe ao telespectador exercer sua criticidade e exigir a qualidade. O mesmo deve também verificar se o conceito de promessa e se os conteúdos propostos são respeitados pelo canal.

A televisão educativa não precisa necessariamente ser um conjunto de ideias e de moral explicitamente divulgadas na televisão. O excesso de pedagogismo pode dar lugar ao entretenimento, conjugando uma nova forma

de pensar a televisão direcionada às crianças com qualidade e respeito aos pequenos cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRACHET, Camille. *Peut-on penser à la télévision? La Culture sur un plateau*. Paris: Le Bord de l'Eau, INA, 2010, 293 p.

BRASIL. Decreto nº 6.246, de 24 de outubro de 2007. Cria a Empresa Brasil de Comunicação-EBC, aprova seu Estatuto e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 24 out. 2007.

DUEK, Carolina. *L'enfance, la télévision et l'Etat argentin :Une discussion sur la qualité des programmes télévisés pour enfants*. In: JOST, François. *Pour une télévision de qualité*. Paris: INA, 2014, pp. 207-218.

CULTURE A LA TELEVISION. Souriez, vous êtes informés. Paris: France Inter, 21 de março de 2011. Programa de rádio.

JOST, François. *Pour une télévision de qualité*. Paris: INA, 2014, 278 p.

JOST, François. *Comprendre la télévision et ses programmes*. Paris: Armand Colin, 2009. 128 p.

JOST, François. *Seis lições sobre televisão*. Porto Alegre: Sulina, 2004. 174 p.

JOST François. *Peut-on parler de télévision culturelle ?* In: JOST, François, *Télévision – Quelle culture pour la télévision*, 2011, 2, 198 p., pp. 11-24.

LEMISH, Dafna. *Children and Television: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, 257 p.

MACHADO, Arlindo. *A televisão. Sonhar TV*. São Paulo, 25 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.sonhar.tv/categorias/entrevistados/arlindo-machado>> Acesso em 10 set. 2014. Entrevista.

MARCHAND, P. (dir.). *Psychologie sociale des médias*. Rennes: PUR, 2004. 324 p. (Didact Psychologie Sociale)

MESSENGER DAVIES, Máire. *Fake, fact and fantasy: Children's Interpretations of Television Reality*. Londres: Routledge, 1997, 256 p.

MESSENGER DAVIES, Máire. *Reality and fantasy in Media: Can children tell the difference and how do we know?* In: DROTNER, Kirsten & LIVINGSTONE Sonia. *The International handbook of children, media and culture*. Londres, 2008. SAGE Publications. pp. 121-136.

STIEGLER, Bernard & TISSERON, Serge. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris: Éditions Mordicus, 2009. 106 p.

Sites consultados

GFK. Disponível em: <<http://www.gfk.com/br/news-and-events/press-room/press-releases/paginas/venda-de-eletroeletronicos-cresce-e-canal-on-line-confirma-tendencia-de-expansao.aspx>>, Acesso em: 30 de set. 2014

ISTOÉ. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/360851_OS+TRUNFOS+DO+CARTOON+NETWORK>, Acesso em: 15 mai. 2014.

SONHAR TV. Disponível em: <<http://www.sonhar.tv>>, Acesso em: 10 set. 2014.

UOL. Disponível em: <<http://televisao.uol.com.br/colunas/flavio-ricco/2014/04/15/sbt-vai-acabar-com-a-programacao-infantil.htm>>, Acesso em: 2 nov. 2014

Educação e alfabetização midiática para uma nova cidadania prosumidora

L 10 12 14 16 18

Educação em alfabetização midiática para uma nova cidadania prossumidora *

*Rosa García-Ruiz**
Antonia Ramírez-García***
María M. Rodríguez-Rosell*****

INTRODUÇÃO

A alfabetização midiática é apresentada como um direito dos cidadãos (Area, 2012) e como um desafio da sociedade atual, onde o sistema educacional mundial terá que se tornar um farol que indique as diretrizes para a consecução de uma cidadania midiática (Dejaeghere, 2009; Gozálvez, 2013; Gozálvez & Aguaded, 2012), caracterizada por um novo humanismo midiático (Pérez Tornero & Varis, 2010), conectando o âmbito educativo com o comunicativo,

* Repuberação em português (subtraídos o resumo e as palavras-chave). Publicação original (sob licença Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España): García, R., Ramírez, A. & Rodríguez, M.M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, 43, 15-23. (DOI: 10.3916/C43-2014-01). Disponível em <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-01>>

** Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria en Santander (España) (rosa.garcia@unican.es)

*** Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España) (ed1ragaa@uco.es)

**** Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (España) (mmrodriguez@ucam.edu).

como vem sendo apontado a partir de diversas pesquisas, apoiadas por iniciativas institucionais, onde a educomunicação surge como o recurso necessário para conseguirmos ter uma sociedade prossumidora.

O termo prossumidor não é novo, mas foi criado nos anos setenta por McLuhan (McLuhan & Nevitt, 1972). Suas dimensões têm evoluído até a esfera das redes sociais, coincidindo e se fortalecendo na convergência entre os meios de comunicação tradicionais e os novos meios de comunicação (Sánchez & Contreras, 2012), propondo que na atualidade o prossumidor midiático produz e consome informação assumindo um papel protagonista no novo paradigma da cultura participativa propiciado pela interatividade tecnológica (Sandoval & Aguaded, 2012), que o caracteriza e que também requer uma educação emocional (Ferrés, 2010). Portanto, um cidadão prossumidor possuirá uma série de competências que lhe permitirão executar um conjunto de ações, tanto como consumidor da mídia e recursos audiovisuais, como produtor e criador de mensagens e conteúdos críticos, responsáveis e criativos. Desta forma, consumir e produzir de maneira construtiva e autônoma serão os objetivos da atual alfabetização midiática, utilizando diversas estratégias que favoreçam a geração de emissores críticos (Aguaded, 2012; Aguaded & Sánchez, 2013), que por sua vez contribuirão com a formação de receptores críticos, como é colocado por Kaplún (2010), revisando os parâmetros de alfabetização audiovisual em torno dos usos e hábitos das crianças e jovens nos atuais cenários digitais (Gabelas, 2010), ou formando parte das redes sociais como exercício democrático dos jovens prossumidores (García-Galera, 2012; García-Galera & DelHoyo, 2012).

Atualmente, o prossumidor que dominou a sociedade na «primeira onda» (Toffler, 1980), volta a tornar-se o centro da ação econômica, só que desta vez baseia-se na alta tecnologia típica da «terceira onda». É, portanto, «o ressurgimento do prossumidor» atendendo o título do capítulo XX da sua obra—, mas de um prossumidor tecnológico. O termo pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas sendo uma das mais habituais a que o relaciona com o mundo do marketing (Tapscott, Ticoll & Lowy, 2001; Friedman, 2005; Werner & Weiss, 2004) e o poder que pode chegar a exercer na estrutura socioeconômica. É esta, no entanto, uma ideia que se distancia daquela que subjaz nas linhas deste artigo, que o defende levando em conta a visão humanística daquela pessoa que, no seu desejo de consumir, é também capaz de produzir. Entretanto, o que é realmente importante não é tanto saber o que é capaz de produzir ou consumir, nem refletir sobre quais relações estabelece com a mídia

ou com seu entorno, mas saber a que preço faz isso, com quais valores e com quais princípios éticos.

A sociedade atual, mais globalizada, e paradoxalmente mais individualizada do que em nenhum outro momento anterior, é a que configura prossumidores de diferentes naturezas como os apontados por alguns jornais digitais especializados – persuasivos, intermediários, líderes de opinião, aprendizes, céticos, inovadores, sociais e críticos – (puromarketing.com, 2012). Contudo, qual é o perfil do prossumidor ideal? Um indivíduo «produtor» de novas mensagens que sabe organizar os recursos necessários para gerar um conteúdo criativo e inovador; «revisor» dos conteúdos que recebe e dos que elabora, a partir de um olhar crítico, reflexivo e plural; deve ser «observador» do processo de produção e emissão da mensagem e seu impacto, levando em conta os possíveis públicos. O prossumidor deveria ser «selecionador» de conteúdos e recursos adaptados à era tecnológica e as novas formas de aprendizagem e «unificador» de critérios de qualidade, equidade, inclusão e máxima divulgação da mensagem. Outra das qualidades inerentes do bom prossumidor seria tornar-se um «manipulador» das ferramentas tecnológicas adaptadas à nova mídia e às características das novas mensagens e produtos midiáticos, bem como um «identificador» de estereótipos, negligências, abusos e falta de veracidade de algumas mensagens que são divulgadas através da mídia e das redes sociais. Um prossumidor integral seria aquele «dinamizador» da comunicação e da interação entre emissores e receptores, o «organizador» dos recursos requeridos para a produção de conteúdos criativos, críticos e responsáveis, favorecendo a participação democrática e o «realizador» de novas mensagens, assumindo a responsabilidade de cuidar da qualidade tecnológica, artística, ética e moral do produto final.

Com todas ou algumas destas características que perfilam idealmente a sua figura. É verdade que a maioria dos prossumidores vêem na mídia uma excelente ferramenta para participar ativamente da rede social, que reconhece neles um papel fundamental nos processos de criação e divulgação dos valores sociais (Fernández-Beaumont, 2010); talvez por isso seja cada vez mais freqüente encontrar artigos que refletem sobre a cidadania ativa (Jenkins, 2006). Em geral os prossumidores também são conscientes do valor da informação que são capazes de gerar e do poder que tal valor lhes dá. As grandes empresas já perceberam isso faz tempo e por isso recorrem à figura do prossumidor para analisar tendências ou obter opiniões que lhes ajudem a transformar

corretamente seus produtos. Como afirma Fernández-Beaumont (2010: 15), «o velho consumidor da mídia é passivo, previsível, isolado e silencioso; enquanto que o novo é ativo, migratório, está conectado socialmente, é barulhento e público». Mas... é mais ético?

Imersos em um novo paradigma educativo que poderíamos denominar tecnoholismo (Melgarejo & Rodríguez, 2013), o verdadeiro trabalho da alfabetização midiática deve andar de forma paralela com requisitos morais que ajudem a discernir e pesar os diferentes critérios que acompanham os atos. A educação holista (Gardner, 2011; Gallegos, 2000; Wompner, 2008), que fundamenta suas teorias no desenvolvimento humano funde-se com as tecnologias que não só permitem, mas facilitam (se o uso for adequado), a imersão na visão humanista que pressupõe esse paradigma; é uma educação integral, completa e integradora baseada na busca da identidade individual através de ligações com a comunidade. Mas para que esse uso seja adequado temos que dotar de competência midiática os usuários fazendo isso a partir de diferentes estágios. Das seis dimensões básicas propostas por Ferrés (2007: 100-107), a quinta, ligada à ideologia e aos valores adquire um protagonismo especial, sobretudo quando se fala da «atitude ética na hora de baixar produtos [...] a documentação ou a visualização de programas de entretenimento». Ou quando se defende a possibilidade de «aproveitar as novas ferramentas comunicativas para transmitir valores e para contribuir com a melhoria do entorno, a partir de uma atitude de compromisso social e cultural» ou para «comprometer-se como cidadãos e cidadãs de maneira responsável na cultura e na sociedade».

A educação midiática com base tecnológica é, portanto, fundamental se o que queremos é formar indivíduos criativos, participativos, livres, mas também dotados de alta dose de responsabilidade e de visão crítica. Incorporar a alfabetização midiática no currículo escolar, desde a primeira infância, é um requisito necessário para termos essa sociedade prossumidora que vem sendo impulsionada pelas instituições e organizações internacionais (Comissão Europeia, 2007; UNESCO, 2007; 2011a). A alfabetização midiática entendida desta maneira favorecerá os processos de ensino e aprendizagem que estejam centralizados tanto na educação da recepção da mensagem comunicativa quanto na produção e na emissão crítica e criativa, coletiva e dialógica, consciente e emocional.

Um prossumidor integral seria aquele «dinamizador» da comunicação e da interação entre emissores e receptores, o «organizador» dos recursos requeridos para a produção de conteúdos criativos, críticos e responsáveis, favorecendo a participação democrática e o «realizador» de novas mensagens, assumindo a responsabilidade de zelar pela qualidade tecnológica, artística, ética e moral do produto final.

Embora sejam muitos os avanços que estão sendo realizados para alcançar estes objetivos, ainda há muito para ser feito (Federov, 2014) já que, como afirmam Sánchez e Contreras, «As crianças, no seu papel de prossumidores, deparam-se com sérias limitações [...] é quase nula ou escassa a preparação que elas têm no sistema escolar e familiar para serem formadas como produtores e consumidores» (2012: 70). Entretanto, não há dúvidas que a incorporação das competências básicas no currículo tem contribuído de alguma forma para preparar as crianças e os jovens, pertencentes à geração dos «nativos digitais» (Prensky, 2011), para a aquisição de algumas habilidades, destrezas e conteúdos, através de uma formação integral que lhes permita compreender de forma crítica e agir de maneira adequada na sociedade atual (Bernabeu, 2011). Dentro das competências básicas, a digital procura desenvolver as habilidades que estão mais relacionadas ao âmbito tecnológico e digital; portanto, é necessário complementar a formação com a competência midiática, relacionada com os meios de comunicação e a linguagem audiovisual, mas de maneira convergente e complementar, como o propõem Pérez-Rodríguez e Delgado (2012) e Gutiérrez, Palacios e Torrejo (2010), rumo à alfabetização midiática como padrão comum.

Outro dos requisitos necessários para alcançar isto é a melhoria da formação dos professores em mídias na educação. Por isso a UNESCO (2011b), através do «MIL Curriculum for Teachers» pretende favorecer a alfabetização informacional e midiática, visando o diálogo intercultural, assim como aponta o Gabinete de Comunicação e Educação (2013), a atitude dos professores em relação à utilização das TIC para a inovação e a melhoria educativa o favorece. Da mesma forma, é necessário melhorar a formação das famílias em competências midiáticas, como é evidenciado no relatório da Ofcom (2013) «Children and Parents: Media Use and Attitudes Report».

Não há dúvida que conseguir que as novas gerações adquiram o nível adequado de competência midiática é um grande desafio e, dessa forma, torna-se imprescindível saber qual é o nível de competência midiática de crianças e

jovens, e a partir daí determinar as ações a serem seguidas, superando pesquisas precedentes mais focadas na avaliação do grau de destreza digital ou tecnológica, a fim de alcançar o desenvolvimento integral das competências da cidadania prossumidora. Portanto, o objetivo levantado nesta pesquisa pretende determinar o grau de competência midiática que a população escolar espanhola possui visando poder agir consequentemente. A hipótese inicial também girava em torno da possível manifestação de uma escassa competência dos estudantes em relação aos meios de comunicação.

MÉTODOS

A metodologia utilizada para esta pesquisa se enquadra dentro do que se conhece como metodologia empírico-analítica, baseada na experimentação seguida de uma posterior análise estatística. Para tentar conhecer e explicar uma realidade concreta e estabelecer certas generalizações que possam prever comportamentos posteriores nos participantes da pesquisa, servimo-nos da entrevista. Nesta ocasião concretizada em quatro questionários on-line desenhados *ad hoc*¹, para cada uma das etapas educativas analisadas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Técnico²). Esta pesquisa também segue um desenho não experimental, correlacional e descritivo.

A população está constituída por estudantes espanhóis que cursavam a pré-escola da Educação Infantil (5-6 anos), o quarto ano do Ensino Fundamental (9-10 anos), o segundo ano do Ensino Médio (13-14 anos) e o primeiro ano do Técnico (16-17 anos), matriculados no período de 2012-13. Concretamente, a amostra, não probabilística e intencional, está distribuída de acordo com a tabela 1.

As variáveis consideradas para a pesquisa consistiram em dados sócio demográficos como sexo, idade, tipo de escola, se pública ou particular, província e formação prévia em meios de comunicação. Em relação às variáveis dependentes, estavam configuradas em torno das seis dimensões da competência midiática estabelecidas por Ferrés (2007): linguagens, tecnologia, processos de interação, processos de produção e divulgação, ideologia e valores, e estética.

Tabela 1. Distribuição da amostra de acordo com a província de procedência e a etapa educativa.

Provincias	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cantabria	25	9,10	58	10,00	70	10,50	52	8,30
Córdoba	28	10,20	59	10,20	82	12,30	53	8,50
Granada	25	9,10	57	9,80	52	7,80	58	9,30
Huelva	25	9,10	53	9,10	49	7,40	37	5,90
La Rioja	25	9,10	74	12,70	105	15,80	109	17,50
Lugo	25	9,10	52	9,00	102	15,30	110	17,70
Málaga	25	9,10	60	10,30	50	7,50	50	8,00
Murcia	26	9,50	50	8,60	54	8,10	50	8,00
Sevilla	44	16,10	49	8,40	51	7,70	49	7,90
Valencia	26	9,50	69	11,90	50	7,50	55	8,80
Total	274	100	581	100	665	100	623	100

O procedimento segue uma série de fases que começa com a elaboração dos questionários, a partir do já elaborado pelos membros do Projeto nomeado «Competência midiática. Pesquisa sobre o grau de competência da cidadania na Espanha» que contou com a participação de representantes de 17 universidades da Espanha. A partir desse modelo, o próximo passo foi adaptar os itens às idades dos participantes. Em todos os questionários a validação ocorreu mediante a técnica Delphi onde todos os membros do projeto, formado por 23 integrante se pertencentes às 20 províncias participantes, participaram, e cujas especialidades abrangem os campos de educação e da comunicação audiovisual.

Na segunda fase ocorreu o teste dos questionários. Após um primeiro desenho feito em formato papel e seu teste subsequente, trabalhou-se na versão digital para sua implementação on-line. Neste sentido, o esforço se centralizou em reduzir a redação das perguntas à mínima expressão, proporcionar uma navegação atraente e simples e, por último, utilizar um desenho gráfico adequado à idade dos diferentes públicos.

Na terceira fase ocorreu a elaboração definitiva dos questionários. Com o teste e uma segunda aplicação da técnica Delphi foram realizadas as modificações pertinentes, ocorrendo a aplicação do instrumento definitivo. Tanto na fase provisional como na definitiva, cada questionário estava acompanhado de um critério de avaliação que media as respostas dadas pelos estudantes de acordo com os critérios pré-estabelecidos e que se referia ao grau de competência que os estudantes demonstravam. Cada pergunta dos distintos

questionários era avaliada em função dos vários níveis de competência que podiam ser atribuídos às respostas oferecidas pelos participantes. Quanto ao índice de confiabilidade, os questionários produziram diferentes possibilidades, de 0,61 a 0,787 para os diferentes questionários.

A aplicação on-line dos questionários aconteceu em sucessivas fases em função da etapa educativa, mas simultaneamente nas dez províncias participantes, e sempre com a presença de pesquisadores nas salas de aula. As 40 escolas foram selecionadas em função da sua disponibilidade, tipo de escola e da conexão com a Internet.

Após a aplicação do questionário, a base de dados gerada foi transferida e os dados foram codificados para cada um dos questionários. Finalmente, as respostas foram recategorizadas com o programa estadístico SPSS (v.18) de acordo com os critérios de avaliação elaborados previamente durante a elaboração dos questionários.

RESULTADOS

Em função do objetivo que orienta a pesquisa foram estabelecidos três níveis de competência midiática atendendo a seguinte distribuição: a) Nível básico: valor mínimo percentual: 33; b) Nível médio: percentual 34 ao percentual 66; c) Nível avançado: percentual 67 ao valor máximo.

Na tabela 2 podemos verificar o nível de competência de acordo com a etapa educativa onde os participantes se encontram.

Tabela 2. Níveis de competência midiática

Niveles	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	95	34,70	118	20,30	246	37,00	228	36,60
Medio	103	37,60	328	56,50	195	29,30	223	35,80
Avanzado	76	27,70	135	23,20	224	33,70	172	27,60
Total	274	100	581	100	665	100	623	100

Graficamente, a figura 1 mostra como os estudantes do Ensino Fundamental ocupam um nível de competência médio; por outro lado os estudantes do Ensino Médio são os que apresentam maior polarização em relação aos seus níveis de competência, posicionando-se principalmente em um nível básico de competência midiática. Tanto os estudantes da Educação Infantil como os do Técnico demonstram uma tendência similar, onde os níveis básico e médio superam o nível avançado.

Exceto no caso dos estudantes do Ensino Médio, o resto da população escolar apresenta níveis médios de aquisição da competência midiática.

Analizando os resultados em função das dimensões estabelecidas nos questionários, que correspondem às variáveis dependentes, destacamos os resultados mais relevantes.

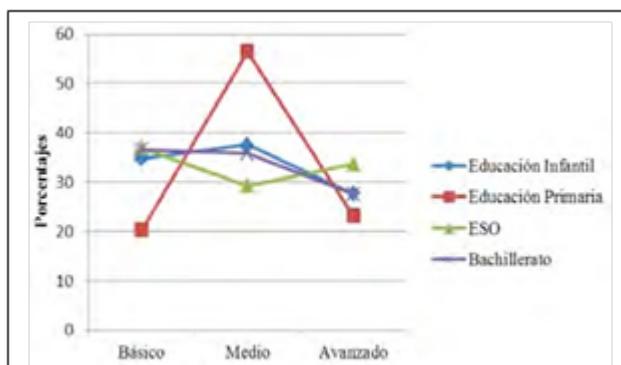


Figura 1. Níveis de competência.

A dimensão relacionada às linguagens refere-se ao conhecimento que os estudantes possuem em relação aos códigos da linguagem audiovisual e à capacidade de utilizá-los para se comunicar; à capacidade de analisar as mensagens audiovisuais, de acordo com seu sentido e significado, estrutura narrativa, categoria e gênero; e a capacidade para construir uma narração visual, respeitando as regras da linguagem visual. Segundo os dados obtidos comprovamos que 77% dos estudantes de Educação Infantil respondem corretamente as questões colocadas. 60,9% dos estudantes do Ensino Fundamental respondem corretamente. No Ensino Médio 61,2% dos participantes reconhece a linguagem da mídia, mas só 30,5% são capazes, por

exemplo, de identificar que as primeiras etapas servem para refletir os estados emocionais. Ao redor de 65% dos alunos do Curso Técnico conseguem atingir níveis adequados nesta dimensão, onde o aspecto mais importante é o reconhecimento de diferentes linguagens em um fragmento de um filme.

A dimensão Tecnologia refere-se ao conhecimento do funcionamento das ferramentas utilizadas na comunicação audiovisual e digital, e a capacidade de utilização das mesmas para poder comunicar-se e chegar a compreender como as mensagens são elaboradas. Neste sentido os resultados nos mostram que apesar dos estudantes da Educação Infantil ter contato com os aparelhos tecnológicos habitualmente, seu uso educativo se limita na maioria das vezes ao âmbito familiar, dado que apenas 48,9% disse tê-los utilizado na sala de aula. No Ensino Fundamental observa-se que 47,65% dos estudantes dominam noções sobre tecnologia e 39,02% possui conhecimento parcial sobre elas. No caso dos estudantes do Ensino Médio, 79,1% usa um critério adequado para selecionar, por exemplo, um navegador, mas só 22,3% conseguiram realizar um procedimento de pesquisa com uma estratégia prévia e unicamente 1,8% empregaria as formas adequadas para realizar essa pesquisa. 12,5% dos estudantes do Curso Técnico possuem um amplo conhecimento sobre os aspectos tecnológicos relacionados à criação de conteúdos em Wiki, subir arquivos para o Youtube, fazer um blog, publicar fotos no Picassa e acessar os serviços RSS, mas só 3,4% conseguem relacionar diferentes termos tecnológicos como firewall, podcast ou Android com suas definições correspondentes.

A dimensão Recepção e interação refere-se à capacidade de identificar os públicos aos quais os meios de comunicação estão dirigidos e de reconhecê-los como público ativo; à capacidade de valorizar criticamente os elementos emotivos, racionais e contextuais que intervêm na recepção e valorização das mensagens audiovisuais; e ao conhecimento da corresponsabilidade social sobre os conteúdos que chegam ao público (organismos responsáveis), mostrando atitudes favoráveis através desses organismos. Os dados obtidos mostram que na Educação Infantil o nível de respostas corretas supera a metade da mostra. Os estudantes da etapa do Ensino Fundamental obtiveram 50,06% das respostas corretas. Entre 50 e 60% dos estudantes do Ensino Médio, dependendo do aspecto avaliado desta dimensão, conseguiria ter uma adequada competência na mesma, destacando os níveis mais baixos em alguns aspectos como a discriminação de uma página web de acordo com critérios válidos (16,8%). Os estudantes do Curso Técnico tiveram 35% de respostas adequadas, entretanto,

chama a atenção que somente 8,9% dos estudantes iria ao cinema ou assistiria a um filme ou programa audiovisual de acordo com um critério midiático.

A dimensão Produção e divulgação está relacionada ao conhecimento das funções e tarefas dos responsáveis pela produção de mensagens; ao conhecimento das fases dos processos de produção e programação de produtos audiovisuais; à capacidade para aproveitar os recursos tecnológicos para elaborar mensagens audiovisuais e participar no entorno comunicativo, gerando uma cultura participativa e uma atitude responsável; e à capacidade de identificar os diversos públicos a quem a mídia está dirigida.

Os resultados obtidos nos mostram que na Educação Infantil a maioria dos estudantes (74%) é capaz de identificar distintos públicos receptores e, portanto, podemos interpretar que dominam corretamente os conhecimentos e atitudes ligadas a esta dimensão, embora a facilidade em lidar com a tecnologia para produzir novas mensagens mostre resultados menos satisfatórios. No que se refere aos estudantes do Ensino Fundamental, 45,18% possui noções completas em relação aos aspectos próprios desta dimensão, enquanto 27% possuíam penas noções parciais. Os estudantes do Ensino Médio não atingem um grau de competência midiática adequado nesta dimensão, sendo que os aspectos relacionados à composição de uma história visualmente bem contada (0,6%), a participação ativa em questões sociais através da rede (27,5%) ou as fases seguidas na elaboração de um vídeo (33,5%), atingem as porcentagens mais baixas. Os estudantes do Curso Técnico também apresentam níveis inadequados de competência midiática. Por exemplo, só 14,3% seriam capazes de elaborar um vídeo seguindo uma sequência correta e apenas 11,6% utiliza as TIC para melhorar seu entorno.

A dimensão da Ideologia e valores está relacionada à capacidade de leitura compreensiva e crítica das mensagens audiovisuais e dos valores éticos, ideológicos e estéticos que transmitem, como representações da realidade. Descobrimos que na Educação Infantil os níveis de respostas corretas em relação ao reconhecimento de conteúdos sexistas em anúncios publicitários correspondem a apenas uma quarta parte dos entrevistados. Por outro lado, 53,35% dos estudantes do Ensino Fundamental respondem corretamente as questões que implicam na identificação de valores e na distinção entre os mesmos. Os estudantes do Ensino Médio tiveram uma porcentagem parecida (53,5%), destacando sua capacidade de identificar a mensagem transmitida por

um anúncio publicitário. Entretanto, só 35,6% dos estudantes do Técnico puderam diferenciar os argumentos das emoções.

Finalmente, a dimensão da Estética, que une a capacidade de analisar, valorizar e apreciar a inovação formal e temática, e a da educação do sentido estético das mensagens; a capacidade para formular um julgamento estético, valorizar um produto audiovisual não só pelo que diz e apresenta, mas pela maneira como diz e como apresenta, e a capacidade de estabelecer comparações com outras manifestações artísticas: pintura, literatura, música, etc.; indica que na Educação Infantil os alunos não atingiram a capacidade suficiente para analisar o valor estético das imagens, embora tenham respondido corretamente a algumas das questões colocadas, refletindo seu interesse e capacidade de apreciar a estética.

No caso dos estudantes do Ensino Fundamental, ele se caracteriza por possuir um enfoque «não estético» perante a mídia (79,95%), diante de 20,05% que é capaz de estabelecer um critério perante a escolha de um anúncio e identificar aspectos estéticos no mesmo. A porcentagem aumenta entre os estudantes do Ensino Médio, que conseguem identificar 90% desses critérios estéticos. Entretanto, esta porcentagem cai para 49% no caso dos estudantes que estão cursando o Técnico.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitem constatar que o nível de competência midiática das crianças e jovens espanhóis ainda não atingiu um nível considerado ótimo, tornando-se necessário continuar trabalhando para que o currículo escolar se encarregue da alfabetização midiática como elemento fundamental na formação de cidadãos prosumidores que consolide uma participação ativa na mídia com uma forte presença crítica-construtiva.

Sendo conscientes da conveniência de conhecer a situação de partida do grau de competência midiática entre a população estudantil, o trabalho desenvolvido nos permite validar a metodologia de trabalho utilizada no projeto, assim como colocar à disposição da comunidade científica uns instrumentos de coleta de dados válidos e confiáveis para serem reaplicados em outros contextos escolares. As amostras com as quais trabalhamos, sem

pretender ser representativas, indicam que os níveis de competência midiática dos estudantes espanhóis são baixos, em todas as etapas educativas abordadas na pesquisa.

Embora partíssemos da hipótese de que os estudantes mostrariam um escasso nível de competência no que se refere à sua relação com a mídia, os resultados confirmaram que nos encontramos em uma situação privilegiada em relação às oportunidades que a tecnologia nos oferece e as possibilidades educativas resultantes das mesmas, para realizarmos a urgente tarefa de introduzir a educação midiática no currículo escolar.

A partir do estabelecimento de graus de competência em cada etapa escolar, podemos determinar quais são as dimensões nas quais surgem mais carências e, portanto, necessita-se de uma maior intervenção curricular para atingirmos os objetivos da alfabetização midiática. Desta forma, os resultados evidenciam que a dimensão relativa às linguagens audiovisuais é aquela onde os estudantes obtêm melhores pontuações, em todos os níveis, embora as respostas corretas diminuam quando é necessária uma análise mais profunda do conteúdo da dimensão. Em relação à dimensão da tecnologia, comprovamos que os níveis de respostas corretas são maiores no Ensino Médio e Técnico, que nos anteriores; entretanto, quando as perguntas são aprofundadas em relação aos usos da tecnologia relacionadas com um domínio maior, comprovamos que as porcentagens de respostas corretas diminuem em todas as etapas educativas. Portanto, podemos interpretar que o uso de equipamentos ou dispositivos tecnológicos por si mesmos, não garante o uso adequado dos mesmos em relação ao domínio midiático que requerem. As dimensões relacionadas com a recepção e produção indicam que as porcentagens mais altas de respostas corretas se encontram nas primeiras etapas escolares, dado que os outros alunos não apresentam um nível de aprofundamento adequado. Na dimensão estética encontramos justamente o contrário, dado que são os estudantes do Ensino Médio e Técnico que demonstram ter maior domínio. Por último, em relação a dimensão da ideologia e valores, percebemos que existem níveis básicos em todas as etapas, embora se detecte a necessidade de uma maior formação no que se refere ao comportamento moral e ético que caracterizará os prosumidores.

Não há dúvida que conseguir que as novas gerações adquiram o nível adequado de competência midiática é um grande desafio e, dessa forma, torna-se imprescindível saber qual é o nível de competência midiática de crianças e

jovens, e a partir daí determinar as ações a serem seguidas, superando pesquisas precedentes mais focadas na avaliação do grau de destreza digital ou tecnológica.

Os resultados da pesquisa nos permitem comprovar que apesar das amostras participantes pertencerem à geração dos denominados «nativos digitais» (Bennet, Maton & Kervin, 2008; Prensky, 2011), é necessário pensarmos em um processo de melhoria da alfabetização midiática, a partir do momento que sabemos qual é seu nível de competência midiática. Neste sentido, este trabalho torna-se revelador dado que embora partíssemos da hipótese que os estudantes mostrariam um escasso nível de competência no que se refere à sua relação com a mídia, os resultados confirmaram que nos encontramos com uma situação privilegiada em relação às oportunidades que a tecnologia nos oferece e as possibilidades educativas resultantes das mesmas, para realizarmos a urgente tarefa de introduzir a educação midiática no currículo escolar. Por isso, encontramo-nos no momento adequado para começarmos um trabalho nas salas de aula rumo à concretização de um nível de competência midiática considerado ótimo, que dê aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem prossumidores midiáticos, concordando com Ferrés, Aguaded e García-Matilla (2011).

As conclusões tiradas desta pesquisa pioneira nos estimulam a continuar pesquisando, estabelecendo novas linhas de trabalho nas quais se pretende contar com uma representação dos graus de competência midiática no contexto escolar latino-americano, replicando a pesquisa em outros sete países nos quais já se iniciaram alguns projetos e cujos resultados nos darão uma visão global a partir dos quais poderemos estabelecer linhas de atuação que possibilitem que a cidadania adquira o nível adequado de alfabetização midiática, necessário nesta nova sociedade prossumidora.

Agradecimentos e apoio

O estudo faz parte de uma pesquisa intitulada «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital», financiada pelo Edital de Projetos I+D do Ministério de Economia e Competitividade (EDU2010-21395-C03-03). Os pesquisadores agradecem aos estudantes e professores dos centros participantes por sua colaboração.

Notas

- ¹ Para Educação Infantil (<http://goo.gl/k665yE>), para Ensino Fundamental (<http://goo.gl/hh12N4>) para Ensino Médio (<http://goo.gl/Qycw7k>) e para Curso Técnico (<http://goo.gl/5q-yuN1>).
- ² N.T: Na Espanha a educação divide-se Educação Infantil, Primária, Secundária e Bachillerato. A Educação Infantil conta com 3 anos, a Primária com 6 anos, a Secundária com 4 anos e o Bachillerato com 2 anos. A Secundária e o Bachillerato equivalem ao Ensino Médio do Brasil, a diferença é que o Ensino Médio no Brasil tem 3 anos e na Espanha a Educação Secundária tem de 6 anos, sendo os últimos dois, o Bachillerato.

REFERÊNCIAS

- AGUADED, J.I. (2012). La educomunicación. Una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1 (2), 259-261.
- AGUADED, J.I. & SÁNCHEZ, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica*, 5, 175-196. (DOI: 10.6035/2174-0992.2013.5.11).
- AREA, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 55-59.
- BENNETT, S., MATON, K. & KERVIN, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786. (DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x).
- BERNABEU, N. (Coord.) (2011). Alfabetización mediática y competencias básicas: Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: Ministerio de Educación. COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. (<http://bit.ly/17HfCKz>) (10-10-2013).
- DEJAEGHERE, J. (2009). Critical Citizens Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of Education and Democracy*, 2 (2), 223-236.
- FEDOROV, A. (2014). Media Education Literacy in the World: Trends. *European Researcher*, 67 (1-2), 176-187. (DOI: 10.13187/2219-8229).
- FERNÁNDEZ-BEAUMONT, J. (2010). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (<http://bit.ly/1bCyn2N>) (10-09-2013).
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.).

- Educomunicación: más allá del 2.0. (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J., AGUADED, J.I. & GARCÍA-MATILLA, A. (2011). La competencia mediática de la ciudadanía española. *Dificultades y retos*. Icono 14, 10 (3), 23-42. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.201).
- FRIEDMAN, T. (2005). La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI. Barcelona: MR Ediciones.
- GABELAS, J.A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 205-223). Barcelona: Gedisa.
- GABINETE DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN (Ed.) (2013). La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España. (<http://bit.ly/17HfBpS>) (03-10-2013).
- GALLEGOS, R. (2000). El espíritu de la educación. Integridad y trascendencia en educación holista. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- GARCÍA-GALERA, M.C. (2012). Twítéalo: la generación Y y su participación en las redes sociales. *Crítica*, 985, 34-37.
- GARCÍA-GALERA, M.C. & DEL-HOYO, M. (2012). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, 34, 111-125.
- GARDNER, H. (2011). Five Minds for the Future: An Overview. *Journal of Education Sciences & Psychology*, 2, 1-11. (<http://goo.gl/JbF3vT>) (03-10-2013).
- GOZÁLVEZ, V. (2013). Ciudadanía mediática. Una mirada educativa. Madrid: Dykinson.
- GOZÁLVEZ, V. & AGUADED, J.I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14. (DOI: 10.7238/a.v0i45.1326).
- GUTIÉRREZ, A., PALACIOS, A. & TORREGO, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293. JENKINS, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in the Twenty-first Century*. (<http://bit.ly/1bY5gZk>) (19-11-2013).
- KAPLÚN, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- OFCOM (Ed.) (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. (<http://bit.ly/16I9PtB>) (07-10-2013).
- MCLUHAN, M. & NEVITT, B. (1972). *Take to-day: The Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MELGAREJO-MORENO, I. & RODRÍGUEZ-ROSELL, M.M. (2013). La nueva ágora universitaria y el paradigma tecno-holista En J. Rodríguez (Coord). *Nuevas perspectivas modales para la enseñanza superior*. (pp.149-172). Madrid: Visión Libros.
- 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: 10.1344/comu2012_39_126).

- 10.3916/C39-2012-02-02). PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a alumnos digitales*. Madrid: SM. PUROMARKETING (Ed.) (2012). *Ocho tipos de prosumidores sociales, radiografía de la participación social actual*. (<http://bit.ly/xyRyyF>) (12-01-2012).
- SÁNCHEZ, J. & CONTRERAS, P. (2012). *De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0*. Icono 14, 10 (3), 62-84. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.210).
- SANDOVAL, Y. & AGUADED, J.I. (2012). *Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital*. Icono 14, 10 (3), 8-22. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.-197).
- TAPSCOTT, D., TICOLL, D. & LOWY, A. (2001). *Capital Digital. El poder de las redes de negocios*. Madrid: Taurus Digital.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés. UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la educación en medios*. (<http://goo.gl/vMc0Mc>) (05-09-2013). UNESCO (2011a). *Declaración de Braga*. (<http://goo.gl/BQubIR>) (20-08-2013).
- UNESCO (2011b). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. (<http://goo.gl/Yuw71n>) (01-09-2013).
- WERNER, K. & WEISS, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debolsillo. WERNER, K. & WEISS, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debolsillo.
- WOMPNER, G. (2008): *Educación integral: la llave para una nueva era*. Entelequia, 6, 177-192. (<http://goo.gl/P1Qdj2>) (18-10-2013).

Contexto familiar, televisão e valores

**percebidos: um estudo transcultural com
adolescentes**

L 10 12 14 16 18

*Contexto familiar, televisão e valores percebidos. Um estudo transcultural com adolescentes.**

*Ana Aierbe...
Guillermo Orozco...
Concepción Medrano...*

INTRODUÇÃO

A maioria das pesquisas sobre influências morais e socializantes durante a adolescência tem focado em forças específicas de socialização como os parentes ou os amigos, mas o acesso à mídia dá aos adolescentes experiências de socialização únicas e significativas que não devem ser negligenciadas. Esse estudo, portanto, aborda o estudo do consumo de mídia pelos adolescentes tanto da perspectiva ecológica¹ quanto do ponto de vista da teoria da recepção²,

· Repuberação (suprimidos os resumo e as palavras-chave) em português com autorização da editora. Publicação original: AIERBE, A., OROZCO, G. & MEDRANO, C. "Family context, television and perceived values. A cross-cultural study with adolescents", *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, Vol.27, n. 2, 2014, pp. 79-99. Disponível em: <http://www.unav.es/fcom/communication-society/en/articulo.php?art_id=491>

· Profesora de Psicología de la Educación. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. 20018 Donostia-San Sebastián.

· Profesor de Comunicación Educativa. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. 2093 Guadalajara, México.

· Profesora de Psicología de la Educación. Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. 20018, Donostia-San Sebastián.

¹ Ver BRONFENBRENNER, Urie. "Ecology of the family as a context for human development", *Research Perspectives*, vol.22, nº6, 1986, pp. 723-742.

² Ver OROZCO, Guillermo, *Televisión, audiencias y educación*, Grupo Editorial Norma. Encyclopedie Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, México D. F., 2002; OROZCO, Guillermo (coord.), *Un mundo de visiones. Interacciones de las audiencias en múltiples escenarios mediáticos y virtuales*, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, D.F., 2007

já que ele se foca na decodificação e interpretação de mensagens pelos telespectadores adolescentes, ao mesmo tempo em que leva em conta a estrutura receptiva na qual ela ocorre. Dessa forma, os contextos de recepção diária e contexto sócio-cultural de referência nos quais as mensagens de mídia estão postas influenciam a forma em que elas são interpretadas e como os valores transmitidos são recebidos, com diferentes fatores de mediação ou estruturas de referência ajudando os telespectadores a reinterpretar as mensagens transmitidas.³

Ao analisar a influência da mídia dentro da família, os estudos etnográficos têm sido de grande importância conceitual e metodológica.⁴ De acordo com esses autores, os telespectadores decodificam o texto de acordo com o contexto cultural que os circunda e envolve. Todos os fatores como classe, cultura, grupo étnico, sexo e idade têm um papel na decodificação do conteúdo e, portanto, na configuração dos seus significados. Dessa forma, os estudos etnográficos têm se esforçado para entender as estruturas conceituais envolvidas, usando técnicas qualitativas. Lull⁵ distingue entre o que ele chama de usos estruturais e relacionados da televisão. Os usos estruturais referem-se à forma com que a televisão intervém na dinâmica da família, passando pelos motivos pelos quais ela é vista e sua habilidade de regular essas dinâmicas de acordo com sua grade de programação. Os usos relacionados, por outro lado, referem-se, entre outras coisas, à forma que a TV pode facilitar a comunicação (com personagens, temas e conteúdos em geral, fornecendo assunto para conversas e interações), ou seu uso como meio para aprendizagem social (complementando o trabalho da escola e fornecendo informação, etc.) ou reforçando os papéis. Silverstone e Hitch⁶ destacam como a televisão modificou os hábitos domésticos e a forma pela qual tanto o espaço quanto o tempo familiar é organizado. De forma similar a Morley e Lull, esses autores defendem que as relações estabelecidas pelas crianças com a televisão é mediada não

³ Ver AIERBE, Ana, MARTÍNEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio & MEDRANO, Concepción, "Perfil de consumo televisivo y contexto de recepción en adolescentes: diferencias interculturales y de sexo", in MEDRANO, Concepción e J. Martínez de Morentin (eds). *Médios de comunicación, valore y educación*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 2010, pp. 93-115.

⁴ Ver SILVERSTONE, Roger, HIRSCH, Eric & MORLEY, David, "Information and communication technologies and the moral economy of the household", in SILVERSTONE, Roger & HIRSCH, Eric. (eds), *Consuming technologies. Media and information in domestic spaces*. Routledge, Londres, 1990, pp. 15-31.

⁵ Ver LULL, James, *Inside Family Viewing: Domestic Communication*, Routledge, Nova York, 1990.

⁶ Ver SILVERSTONE, Roger, HIRSCH, Eric & MORLEY, David, "Information and communication technologies and the moral economy of the household", in SILVERSTONE, Roger & HIRSCH, Eric (eds), *Consuming technologies. Media and information in domestic spaces*. Routledge, Londres, 1990, pp. 15-31.

somente pelas relações existentes entre pais e crianças, mas também pela relação que os próprios pais estabelecem com esse meio, já que a recepção ocorre dentro dos hábitos domésticos. Esses hábitos dependem do modelo familiar, que age como um pano de fundo para tudo o mais que ocorre e como uma verdadeira base estrutural para as complexas relações que existem entre as famílias e a televisão.

Ao estudar a mediação dos pais em relação à televisão, deve ser feito pelo menos uma breve menção à teoria da domesticação da tecnologia, que pretende explorar os processos de uso da mídia e a apropriação que ocorre dentro do ambiente doméstico e destaca o contexto social do consumo de programas de televisão, com especial atenção dada às rotinas, dinâmicas, conflitos e negociações gerados pelo seu surgimento e uso nos lares.⁷ A característica mais distintiva dessa abordagem é que ela não foca apenas na forma em que as pessoas usam a mídia, mas também explora os aspectos relacionados ao estilo de vida e identidades a que os usuários aspiram de acordo com o que dizem sobre sua programação de televisão, como ela é exibida e as estratégias de controle individual e familiar.

A mídia em geral e, particularmente a televisão, é um dos vários fatores que tem um papel no desenvolvimento dos adolescentes. No entanto, durante essa etapa do desenvolvimento, sua influência (juntamente com as relações com os colegas) torna-se particularmente forte devido ao grau que ela contribuem para a formação de valores e para a construção da identidade.⁸ Embora haja um interesse crescente nesse campo, poucas pesquisas foram realizadas e há grandes vazios no nosso corpo de conhecimento, tanto no que diz respeito aos valores percebidos pelos adolescentes na televisão quanto na influência do contexto familiar e cultural.⁹ É importante lembrar que a adolescência é um período crítico no desenvolvimento pessoal, durante o qual a tarefa principal do indivíduo é construir sua própria identidade. É um período

⁷ Ver SILVERSTONE, Roger & HADDON, Leslie, "Design and Domestication of Information and Communication Technologies: Rechnical CChange and Everyday Life", in SILVERSTONE, Roger & MANSELL, Robin (eds), *Communication by Design: The politics of Information and Communication Technologies*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 44-74.

⁸ Ver CASTELLS, Manuel, *Comunicación y poder*, Alianza, Madrid, 2009; HART, Daniel & CARLO, Gustavo, "Moral Development in Adolescence", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 15, nº3, 2005, pp. 223-233; MEDRANO, Concepción, CORTÉS, Alejandra, AIERBE, Ana & OREJUDO, Santos, "Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de televisión: diferencias evolutivas y de sexo", *Cultura y Educación*, vol.22, nº1, 2010, pp. 3-20; PINDADO, Julián, "Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente", *Zer*, vol.21, 2006, pp. 11-22.

⁹ Ver AIERBE, Ana, MEDRANO, Concepción & OREJUDO, Santos, "Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes". *Revista Mexicana de Psicología*, vol.25, nº 2, 2008, pp. 259-270; DEL RÍO, Pablo, ÁLVAREZ, Amelia & DEL RÍO, Miguel, *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.

caracterizado pelo conflito entre a segurança fornecida pela família e a incerteza de sair para o mundo e adquirir autonomia pessoal.¹⁰ A família é entendida como uma prática comunitária, um ambiente feito de relações interpessoais nas quais os indivíduos adquirem capacidades, habilidades e valores.¹¹ Ela é, portanto, vista como a melhor intérprete de uma relação simbólica da pessoa com a mídia.¹² Ela é caracterizada pelo ambiente ou “clima familiar”, que compreende as percepções compartilhadas de pais e crianças sobre as características específicas da família em que vivem, como a presença e a intensidade dos conflitos familiares, a qualidade da comunicação ou da expressão de emoções e sentimentos entre os membros da família, e o grau de coesão emocional que os conectam.¹³

Estudos que relacionam a qualidade das relações pais-filhos com o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, geralmente concluem que a coesão e a capacidade de se expressar são dois fatores decisivos;¹⁴ ao mesmo tempo em que o conflito familiar pode existir (até certo nível) sem necessariamente ter um efeito negativo,¹⁵ ou pode cair gradualmente à medida que a etapa é superada.¹⁶

No entanto, coesão e expressividade familiar diferem de acordo com o contexto.¹⁷ Logo, por exemplo, em culturas “coletivistas” (como a Espanha, por exemplo), nas quais a autonomia dos jovens não é considerada um valor

¹⁰ Ver ERICKSON, Erik, *Infancia y Sociedad*, Lumen- Horné, Buenos Aires, 1993.

¹¹ Ver GARAIGORDOBIL, Maite & ALIRI, Jone, “Parental Socialization Styles, Parents’ Educational Level, and Sexist Attitudes in Adolescence”, *The Spanish Journal of Psychology*, Vol.10, nº 2, 2007, pp.592-603; MARTÍNEZ, Isabel & GARCIA, Fernando, “Impact of Parenting Styles on Adolescents’ Self-Esteem and Internalization of Values in Spain”, *The Spanish Journal of Psychology*, Vol.10, nº 2, 2007, pp.338-348

¹² FROUFE, Sindo, “Los medios de comunicación y la familia (en torno a la televisión)”, *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, Vol.5, nº2, 2000, pp. 111-125.

¹³ Ver MOOS, Rudolf H MOOS, Bernice S., *Family environment Scale*, Consulting psychologists Press, Palo Alto, California, 1981.

¹⁴ Ver CAPRARO, Gian Vittorio, PASTORELLY, Concetta, REGALIA, Camillo, SCABINI, EUGENIA & BANDURA, Albert, “Impact of adolescents’ filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 15, nº1, 2005, pp. 71-97; ESTEVEZ, Estefanía, MUSITU, Gonzalo & HERRERO, Juan, “El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente”, *Salud Mental*, vol. 28, nº4, 2005, pp. 81-89.

¹⁵ Ver STEINBERG, Laurence, “We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, nº1, 2001, pp. 1-19.

¹⁶ Ver WHITERMAN, Shawn D., MCHALE, Susan M. & CROUTER, Ann C., “Family relationships from adolescence to early adulthood: changes in the family system following firstborns’ leaving home”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 21, nº2, 2010, pp. 461-474.

¹⁷ Ver AIERBE, Ana, MARTÍNEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio & MEDRANO, Concepción, “Perfil de consumo televisivo y contexto de recepción en adolescentes: diferencias interculturales y de sexo”, in MEDRANO, Concepción e J. Martínez de Morentin (eds). *Médios de comunicación, valores y educación*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 2010, pp. 93-115.

prioritário, um maior grau de coesão familiar é bem mais valorizado que na cultura Norte-americana, que tem natureza mais “individualista”.¹⁸

Os pais usam (em maior ou menor grau) tipos diferentes de estratégias, métodos de controle e diretrizes para influenciar as relações dos seus filhos com a televisão.¹⁹ Essas estratégias, por sua vez, constituem estilos diferentes de mediação dos pais²⁰ como: a) mediação restritiva, estabelecendo regras específicas, controlando quando seus filhos podem ou não assistir televisão, quais programas eles podem ver e quanto tempo eles podem passar na frente do aparelho; b) mediação compartilhada ou como co-espectador: assistindo alguns programas juntos; e c) mediação instrutiva ou avaliativa, explicando alguns aspectos dos programas e o comportamento exibidos pelos personagens. Em estudos anteriores vimos que o estilo mais comumente percebido pelos adolescentes é de co-espectador, seguido do instrutivo e depois a mediação restritiva.²¹

Embora esteja fora do escopo desse estudo, a representação, avaliação e percepção da televisão pelos pais e mesmo a posição social da família na sua estrutura social, tudo isso influencia os estilos de familiar.²²

Também foi visto que os estilos de mediação baseados na comunicação e decisão conjunta no que concerne à forma de assistir televisão são aqueles que ajudam os filhos a saírem do controle do meio,²³ tornando-os mais receptivos a conteúdos “socializantes” que aos “antisociais”. Igualmente, um estudo clássico que explora a recepção da televisão a partir de uma perspectiva da comunicação

¹⁸ Ver OLIVA, Alfredo & PARRA, Ágeda, “Autonomía emocional durante la adolescencia”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 24, nº 2, 2001, pp. 181-1986.

¹⁹ Ver OROZCO, Guillermo, *Televisión, audiencias y educación*, Grupo Editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, México D. F., 2002

²⁰ Ver AIERBE, Ana, MEDRANO, Concepción & OREJUDO, Santos, “Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes”. *Revista Mexicana de Psicología*, vol.25, nº 2, 2008, pp. 259-270.

²¹ Ver AIERBE, Ana, MARTÍNEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio & MEDRANO, Concepción, “Perfil de consumo televisivo y contexto de recepción en adolescentes: diferencias interculturales y de sexo”, in MEDRANO, Concepción e MARTINEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio (eds), *Médios de comunicación, valores y educación*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 2010, pp. 93-115; AIERBE, Ana & MEDRANO, Concepción, “Adolescents’ television viewing habits and their relation with values”, *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 31, 2008, pp. 109-114.

²² Ver TORRECILLAS-LACAVE, Teresa, “Los padres ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación”, *Revista Latina de Comunicación Social*, vol.68, 2013, pp. 27-54, La Laguna (Tenerife), acessado em http://www.revistalinacs.org/068/paper/968_CEU/02-Torrecillas.html

²³ Ver, CABERO, Julio (coord), “Los padres como mediadores en la formación en medios de comunicación”, in LOSCERTALES, Felicidad (ed.), *Las escuelas de padres e los problemas sociales de la educación*, Grupo de Investigación Comunicación y Rol Docente, Sevilla, 2002, pp. 77-84; DEL RÍO, Pablo, ÁLVAREZ, Amelia & DEL RÍO, Miguel, *Pigmalión, Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.

dentro do lar²⁴ destaca que famílias que enfatizam, acima de tudo, o controle e a harmonia familiar (famílias socialmente orientadas) estão ligadas à mediação restritiva, enquanto famílias que priorizam a independência, autonomia e a satisfação pessoal dos filhos (famílias conceitualmente orientadas) estão mais ligadas à mediação instrutivas e de co-espectador.

No entanto, o papel da mediação exercido pelos pais, ou por adultos importantes, na forma como os adolescentes veem televisão, difere desde as primeiras etapas da infância. Durante a adolescência, o estilo restritivo parece menos comum.²⁵

No entanto, pesquisas nesse campo falharam em fornecer resultados conclusivos sobre a mediação como co-espectador durante a adolescência, já que de acordo com alguns autores ela diminui,²⁶ de acordo com outros ela aumenta durante essa etapa do desenvolvimento.²⁷

Embora o estilo restritivo tenda a ser menos comum durante a adolescência, quando os pais procuram limitar o consumo dos seus filhos, que tipo específico de restrições eles impõem? Um estudo feito por Bringué e Sádaba,²⁸ realizado na América Latina, descobriu que para mais da metade dos adolescentes pesquisados, a forma de assistir televisão não era uma fonte de conflito com os pais, embora as restrições de tempo tendessem a ser mais importantes que restrições em relação ao conteúdo. De acordo com nossa

²⁴ Ver CHAFFÉE, Steven H., MCLEOD, Jack M. & WALKMAN, Daniel B., "Family communications patterns and adolescents political participation", in DENIS, Jack (ed.), *Socialization to Politics*, Wiley, Nova York, 1973.

²⁵ Ver AIERBE, Ana, MARTÍNEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio & MEDRANO, Concepción, "Perfil de consumo televisivo y contexto de recepción en adolescentes: diferencias interculturales y de sexo", in MEDRANO, Concepción e MARTINEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio (eds). *Médios de comunicación, valores y educación*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 2010, pp. 93-115; CATALÁN, Carlos, "Consumo televisivo y uso del tiempo", in PARDO, Juan (ed.), *La función política de la televisión. Tendencias, contenidos, desafíos en el Chile de hoy*, Secretaría de Comunicaciones, Ministerio Secretaría General del Gobierno, Santiago, Chile, 2007, pp. 97-110; CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CNTV), *Televisión y jóvenes*, Santiago, Chile, 2009, acessado em http://cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110317140840/estudio_tv_y_jovenes.pdf;

OPGENHAFFEN, Michael, VANDERBOSCH, Laura, EGGERMONT, Steven, FRISON, Eline, "Parental mediation of adolescents' television viewing in the context of changing parent-child relationships: a Latent growth curve analysis in early and middle adolescence", *Journal of Children and Media*, vol. 6, nº4, 2012; SANTOS, Paulina, *Un estudio sobre estilos de mediación parental de televisión*. (Tese de final de curso). Facultad de Ciencias Sociales, University of Chile, 2007.

²⁶ Ver NATHASON, AMYI., "The unintended effects of parental mediation of television on adolescents", *Media Psychology*, vol. 4, 2002, pp. 207-230; PADILLA-WALKER, Laura M., "Peers I can monitor, It's media that really worries me! Parental cognition as predictors of proactive parental strategy choice", *Journal of Adolescent Research*, vol. 21, nº 1, 2006, pp. 56-82; WARD, L. Monique, "Children, adolescents, and the media: The molding of minds, bodies, and deeds", *New Direction for Child and Adolescent Development*, vol. 109, 2005, pp. 63-71.

²⁷ Ver HARDY, Louise L., BAUR, Louise A., GARNETT, Sarah P., CRAWFORD, David, CAMPBELL, Karen J., SHRENSBURY, Vanesa A., COWELL, Christopher T. & SALMON, Jo, "Family and home correlates of television viewing in 12-13 years old adolescents. The Nepean Study", *International Journal of behavioural Nutrition and Physical Activity*. Vol. 3, nº24, 2006.

²⁸ Ver BRINGUÉ, Xabier & SÁDABA, Charo (coord.), *La generación interactiva iberoamericana. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Ariel and Fundación Telefónica, Barcelona, 2008.

revisão de estudos nos contextos espanhol,²⁹ anglo-saxão³⁰ e latino-americano³¹, a quantidade de tempo gasto pelos adolescentes em frente do aparelho de televisão varia entre duas horas e meia a três horas e meia por dia; há algumas exceções, tais como, por exemplo, a República Dominicana, onde os adolescentes podem passar até cinco horas por dia assistindo televisão.³²

Além de analisar o clima familiar, a mediação dos pais e a quantidade de tempo gasto pelos adolescentes em frente a um aparelho de televisão, esse estudo também visa explorar a relação entre esses indicadores e os valores percebidos pelos adolescentes nos programas que eles assistem.

Descobriu-se que os valores transmitidos através da televisão modificaram-se gradualmente ao longo dos anos, tanto em nível internacional quanto local, como mostrado por diversos estudos.³³ Em geral, uma revisão das pesquisas anteriores revela uma tendência a encontrar mais valores materialistas que socializantes no conteúdo televisivo,³⁴ embora alguns estudos destaquem que a televisão também transmite um comportamento altruísta.³⁵

²⁹ Ver GABELAS, José Antonio, "Televisión y adolescentes, una mítica y controvertida relación", *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 25, 2005, pp. 137-146; MEDRANO, Concepción, CORTÉS, Alejandra, AIERBE, Ana & OREJUDO, Santos, "Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de televisión: diferencias evolutivas y de sexo", *Cultura y Educación*, vol.22, nº1, 2010, pp. 3-20

³⁰ Ver HARDY, Louise L., BAUR, Louise A., GARNETT, Sarah P., CRAWFORD, David, CAMPBELL, Karen J., SHRENSBURY, Vanesa A., COWELL, Christopher T. & SALMON, Jo, "Family and home correlates of television viewing in 12-13 years old adolescents. The Nepean Study", *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*. Vol. 3, nº24, 2006; KUNTSCHE, Emmanuel, PICKETT, William, OVERPECK, Mary, CRAIG, Wendy, BOYCE, William & DE MATOS, Margarida, "Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries", *Journal of Adolescent Health*, vol.39, 2006, pp. 908-915.

³¹ Ver BRINGUÉ, Xabier & SÁDABA, Charo (coord.), *La generación interactiva iberoamericana. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Ariel and Fundación Telefónica, Barcelona, 2008; CATALÁN, Carlos, "Consumo televisivo y uso del tiempo", in PARDO, Juan (ed.), *La función política de la televisión. Tendencias, contenidos, desafíos en el Chile de hoy*, Secretaría de Comunicaciones, Ministerio Secretaría General del Gobierno, Santiago, Chile, 2007, pp. 97-110; CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CNTV), *Televisión y jóvenes*, Santiago, Chile, 2009, acessado em http://cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110317140840/estudio_televisión_y_jóvenes.pdf;

³² SANTOS, Paulina, *Un estudio sobre estilos de mediación parental de televisión*. (Tese de final de curso). Facultad de Ciencias Sociales, University of Chile, 2007.

³³ Ver ASAMEN, Joy H., ELLIS, Mesha L. & BERRY, GORDON L., *Child Development. Multiculturalism and Media*, Sage, Londres, 2008; BRYANT, Jennings & VORDERER, Peter (eds), *Psychology of entertainment*, Lawerence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2006; DEL MORAL, María Esther & VILLAUSTRE, Lourdes, "Valores televisivos versus valores educativos: modelos cuestionables para el aprendizaje social", *Comunicación y pedagogía*, vol. 214, 2006, pp. 35-40; DEL RÍO, Pablo, ÁLVAREZ, Amelia & DEL RÍO, Miguel, *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madri, 2004; MURRAY, Paul & MURRAY, Douglas, "Television: Uses and Effects", in HAITH, M. M. and BENSON, J. C., *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, Academic Press, London, 2008, pp. 309-318.

³⁴ Ver DATES, Jannette L., FEARS, Lillie M. & STEDMAN, Josephine, "An evaluation of Effects of Movies on Adolescent Viewers", in ASAMEN, Joy H., ELLIS, Mesha L. & BERRY, GORDON L., *Child Development. Multiculturalism and Media*, Sage, Londres, 2008; MENDIZ, Alfonso, "La juventud en la publicidad", *Revista de estudios de juventud*, vol. 68, 2005, pp. 104-115.

³⁵ Ver SMITH, Sandy W., SMITH, Stacy L., PIEPER, Katherine M., YOO, Jina H., FERRIS, Amber L., DOWNS, Edward & BOWDEN, Becka (2006), "Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing", *Journal of Communication*, vol. 56, nº4, 2006, pp. 707.

Medrano, Aierbe e Martínez de Morentín³⁶ descobriram que os adolescentes percebem tanto os valores individualistas (ou seja, ser independente e ativo, capaz de criar e explorar) quanto os valores coletivos (ou seja, ser prestativo e honesto, tentar proteger o bem-estar dos outros) nos seus personagens favoritos.

Para explorar a percepção de valores nos personagens de televisão pelos adolescentes, usamos o modelo desenvolvido por Schwartz e Boehnke³⁷ que é fundamentado em 10 valores básicos agrupados em quatro dimensões. A consistência desse modelo foi demonstrada por meio de uma análise multidimensional. Em relação à aplicabilidade teórica do modelo a diferentes culturas, os autores destacam a existência de valores que vigoram não apenas na sociedade espanhola, mas em diferentes culturas e países diferentes, como a Alemanha, Austrália, os Estados Unidos, a Finlândia, Hong Kong e Israel. As diferenças entre distintas culturas residem no fato de que algumas dão mais importância ao individualismo, enquanto outras tendem a priorizar o coletivismo. Assim, os valores de Schwartz fornecem uma estrutura conceitual para trabalhar e comparar diferentes culturas.³⁸

Além da variabilidade cultural, esse estudo também leva em conta a variabilidade dos estilos de mediação dos pais, uma vez que isso influencia os valores percebidos pelos adolescentes. Logo, de acordo com o trabalho de Moschis e Moore,³⁹ que focava nos meios de publicidade, quanto menos os pais discutem o conteúdo da televisão com seus filhos, mais os meios influenciam o desenvolvimento de valores materiais e papéis tradicionais de gênero. De forma similar, uma pesquisa anterior feita pela nossa equipe descobriu que os adolescentes associam a mediação instrutiva com valores socializantes como amizade, enquanto a mediação restritiva é relacionada com valores de tradição e segurança.⁴⁰

³⁶ Ver MEDRANO, Concepción, AIERBE, Ana & MARTÍNEZ DE MORENTÍN, Juan Ignacion, "Values perceived in television by adolescents in different cross-cultural contexts", *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 37, vol XIX, 2011, pp. 117-124.

³⁷ Ver SCHWARTZ, Shalom H. & BOEHNKE, Klaus, "Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis", *Journal of Research in Personality*, vol. 38, 2003, pp. 230-255.

³⁸ Ver SCHWARTZ, Shalom H., *A proposal for Measuring Value Orientations across Nations* [Capítulo 7 no Relatório Questionário de Desenvolvimento da Pesquisa Social Europeia], 2003, acessado em http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&itemid=80; SCHWARTZ, Shalom H., SAGIV, Lilach & BOEHNKE, Klaus, "Worries and Values", *Journal of Personality*, vol. 68, 200, pp. 309-346.

³⁹ Ver MOSCHIS, George P. & MOORE, Roy L., "A longitudinal study of television advertising effects", *Journal of Consumer Research*, vol. 9, nº3, 1982, pp. 279-286.

⁴⁰ Ver AIERBE, Ana & MEDRANO, Concepción, "Adolescents' television viewing habits and their relation with values", *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 31, 2008, pp. 109-114; AIERBE, Ana, MEDRANO,

De acordo com a revisão da bibliografia descrita, e partindo do pressuposto de que a televisão é uma força para socialização que é particularmente relevante durante a fase de desenvolvimento adolescente, a questão que esse estudo procura responder é a seguinte: o contexto social do telespectador está, de alguma forma, relacionado aos valores percebidos pelos adolescentes nos seus personagens favoritos da televisão? Mais especificamente, o objetivo era explorar a relação entre o contexto familiar (mediação dos pais e clima familiar), horas gastas assistindo televisão e os valores percebidos por adolescentes de diferentes culturas nos seus personagens de televisão favoritos.

As metas específicas desse estudo eram: 1) Descrever os estilos de mediação parental percebidos pelos adolescentes e as diferenças encontradas em relação ao contexto cultural; 2) Analisar a relação entre mediação dos pais e clima familiar percebido nas diferentes culturas estudadas; 3) Explorar a relação entre a mediação dos pais e o tempo gasto assistindo televisão nos diferentes contextos culturais estudados; 4) Analisar a relação entre clima familiar e tempo gasto assistindo televisão nas diferentes culturas estudadas; 5) Explorar as similaridades e diferenças culturais na relação entre mediação dos pais e valores percebidos; e 6) Explorar similaridades e diferenças culturais na relação entre clima familiar e valores percebidos.

MÉTODO

Planejamento

Para cumprir as metas estabelecidas, foi usado um planejamento de pesquisa ex post facto, descritivo-correlacional e transcultural. Diferentes indicadores de contexto familiar (mediação dos pais e clima familiar) foram estudados, juntamente com o tempo gasto em frente ao aparelho de televisão e os valores percebidos pelos participantes nos seus personagens de televisão preferidos.

Concepción & OREJUDO, Santos, "Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes". *Revista Mexicana de Psicología*, vol.25, nº 2, 2008, pp. 259-270.

Participantes

O grupo de amostra compreendiam 1238 adolescentes com idades entre 14 e 19 anos das seguintes 8 cidades: três na Espanha (Saragoça, n = 183; Málaga, n = 125; e San Sebastián, n = 184); quatro na América Latina (São Francisco de Macorís na República Dominicana, n = 148; Guadalajara no México, n = 150; Rancagua no Chile n = 145; e Oruro na Bolívia, n = 197); e uma em Dublin região da Irlanda (Dublin, n = 106). Tanto os casos extremos quanto os temas deles que responderam de forma inconsistente foram eliminados da análise. No total, o grupo de amostras compreendia 545 garotos e 676 garotas (43,8% e 55,4% respectivamente). A porcentagem de gênero foi equilibrada em todas as cidades. Embora, em São Francisco de Macorís e Rancagua, a porcentagem de garotos foi de 28,1% e 35% respectivamente.

Devido a restrições orçamentárias comuns a projetos desse tipo, a representatividade da amostra não pode se basear em sistemas de seleção aleatória, e as 8 cidades selecionadas foram escolhidas devido ao fato de que pesquisadores dessa cidades estavam participando do projeto. O grupo de amostra foi selecionado na base da conveniência, de acordo com o seguinte critério: idade, ano escolar e tipo de escola. Os estudantes estavam no 4º ano da escola secundária e no 2º anos do sistema de Bacharelado Espanhol (educação superior); na América Latina, isso equivale ao PREPA e/ou anos 1 e 3 do Bacharelado; e na Irlanda corresponde ao 3º ano do Ciclo Junior e ao Ciclo Sênior do Segundo Nível e Educação Complementar. No total, estudantes de 23 escolas diferentes participaram do estudo. Quanto ao tipo de escola ou faculdade, o grupo de amostra foi pego de duas ou mais escolas de cada sub-amostra (cidade), tanto pública e/ou privada ou com níveis socioeconômicos similares. Os pais de todos os estudantes participantes do estudo deram seu consentimento expresso.

Instrumentos de medição

O instrumento usado para medir o perfil e/ou consumo de televisão dos participantes foi o CH-TV.02. O *Questionário de Hábitos Televisivos*⁴¹ [em

⁴¹ Ver MEDRANO, Concepción & AIERBE, ANA; "Valores y contextos de desarrollo", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, nº 1, 2008, pp 53-68.

espanhol, Cuestionario de Hábitos Televisivos], modificado e simplificado seguindo um teste piloto. O questionário final compreendia sete questões iniciais que coletam dados relacionados ao nível educacional, profissão e situação atual da mãe e do pai do entrevistado, assim como informações sobre estrutura familiar: pessoa/pessoas com quem o entrevistado vive, gênero e idade dos irmãos e a posição do entrevistado na ordem de nascença dos irmãos. Depois, o questionário apresenta 24 questões fechadas com opções. Essas opções foram agrupadas para obter 14 indicadores. Nesse estudo, só usamos os resultados obtidos sobre tempo gasto assistindo televisão, mediação dos pais e clima familiar.

O indicador de tempo gasto assistindo televisão refere-se ao número médio de horas que os entrevistados gastam assistindo TV, tanto nos dias de semana quanto no fim de semana. O indicador de mediação dos pais (item 10, composto de 14 subitens) foi desenvolvido fundamentado na Escala para avaliar três estilos de mediação de televisão,⁴² o qual foi adaptado para adolescentes com a adequação dos itens sendo verificada para fins de análise estatística. Um exemplo de reação indicativa de compartilhamento ou pais co-espectadores é “meus pais e eu compartilhamos um interesse em um programa”; uma resposta indicativa de mediação instrutiva é: “meus pais tentam me ajudar a entender o que eu vejo na TV”; e uma resposta indicando mediação restritiva é: “meus pais me proíbem de assistir certos programas”. O coeficiente alfa para os três estilos de mediação são: co-espectador $\alpha = 0,80$, instrutiva $\alpha = 0,80$ e restritiva $\alpha = 0,82$.

O indicador de clima familiar (item 20, composto de 11 subitens), que é relacionado com os padrões de comunicação e relacionamento na família, como percebido pelos adolescentes, foi baseado na dimensão “Relacionamentos” da FES, Escala de Clima Familiar⁴³ [em espanhol, Escala de Clima Familiar], que busca avaliar o grau de coesão ou união percebida na família (CO), comunicação ou livre expressão das opiniões e emoções (EX) e o nível de interação de conflito que a caracteriza (CT). Os exemplos de respostas foram como as seguintes: coesão familiar: “nós realmente ajudamos e apoiamos uns aos outros”; expressividade: “nós falamos abertamente o que pensamos”; e conflito “nós geralmente criticamos uns aos outros”. Os coeficientes alfa para as três

⁴² Ver VALKENBURG, Patti, KRCMAR, Marina, PEETERS, Allerd & MARSEILLE, Nies, “A scale to assess three styles of television mediation”, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 66, 1999, pp. 61-74.

⁴³ Ver MOOS, Rudolf H MOOS, Bernice S., *Family environment Scale*, Consulting psychologists Press, Palo Alto, California, 1981.

dimensões de clima familiar avaliadas são: CO $\alpha = 0.84$, EX $\alpha = 0.79$ e CT $\alpha = 0.60$.

Tabela 1. Agrupamento de valores dentro das quatro dimensões de Schwartz

Dimensões	Valores	Val. Tv 0.2 itens
Abertura a mudança	Auto-direção	1, 11
	Estimulação	6, 15
	Hedonismo	10, 21
Autopromoção	Realização	4, 13
	Poder	2, 17
Conservadorismo	Segurança	5, 14
	Conformidade	7, 16
	Tradição	9, 20
Autotranscendência	Benevolência	12, 18
	Universalismo	3, 8, 19

O instrumento usado para avaliar os valores percebidos pelos entrevistados no seu personagem de televisão favorito é uma adaptação espanhola da escala PVQ-21 de Schwartz⁴⁴ (2003).

Ele é chamado de Val. TV 0.2 e consiste de 21 itens cujas respostas são classificadas em uma escala tipo Likert, a qual, na escala original, oferecia valores entre 1 e 6. A escala mede os valores percebidos pelos adolescentes no seu personagem de televisão favorito (dez valores básicos), agrupados em quatro dimensões como mostrado na Tabela 1.

A coerência interna da análise de cada dimensão, usando o coeficiente alfa de Cronbach deu os seguintes índices: Abertura à mudança $\alpha = 0.79$, autopromoção $\alpha = 0.69$, Conservadorismo $\alpha = 0.78$, autotranscendência $\alpha = 0.86$.

Tanto o CH-TV.02 quanto o Val.Tv 0.2 foram adaptados e revistos por oito especialistas de diferentes culturas antes da sua elaboração definitiva. Além de outros aspectos metodológicos, os especialistas foram demandados a avaliar se tanto as questões relacionadas aos hábitos televisivos quanto as definições de valores eram aplicáveis e compreensíveis dentro de cada cultura.

⁴⁴ Ver SCHWARTZ, Shalom H., *A proposal for Measuring Value Orientations across Nations* [Capítulo 7 no Relatório Questionário de Desenvolvimento da Pesquisa Social Europeia], 2003, acessado em http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&itemid=80

Procedimento

Para o processo de coleta de dados, a primeira fase consistiu de adaptar ambos os instrumentos, a partir da versão espanhola, para uma versão boliviana, chilena e mexicana. A versão original também foi traduzida e adaptada para uma versão inglesa. Essas adaptações ocorreram sem mudança no significado dos valores. Tanto o CH-TV.02 quanto o Val.Tv 0.2 foram adaptados e revistos por oito especialistas de diferentes culturas antes da sua elaboração definitiva. Além de outros aspectos, os especialistas foram demandados a avaliar se tanto as questões relacionadas aos hábitos televisivos quanto às definições de valores eram aplicáveis a cada cultura. A maioria dos participantes respondeu aos questionários on-line, com a exceção dos grupos de amostra bolivianos e dominicanos que, devido à falta de instalações de informática adequadas, responderam em papel. Em seguida, os dados coletados em papel foram colocados em uma versão on-line para processamento estatístico. Ambas as escalas levam entre 50 e 60 minutos para completar.

Em relação à análise de dados, foi usado o programa SPSS e foram realizadas várias análises descritivas e inferenciais, principalmente a comparação de critério de renda e testes de parâmetros como os ANOVAs e os testes de correlação Pearson. Eles não apenas nos permitiram identificar diferenças entre adolescentes de diferentes cidades, mas também verificar o significado desses resultados e o tamanho do efeito ou, em outras palavras, a magnitude das ditas diferenças.

RESULTADOS

Diferenças transculturais na mediação dos pais

Primeiramente, a distribuição de cada item da mediação dos pais entre as diferentes cidades foi analisada, com os resultados indicando que a distribuição dessas variáveis é normal. De acordo com ANOVA realizado, todas as diferenças transculturais eram significantes, embora algumas fossem particularmente relevantes, como aquelas relacionadas aos itens de mediação restritiva: “Meus pais me proíbem de assistir certos programas” ($F= (7,1220) = 47.33$; $p = 0.000$) ($\eta^2 = 0.222$) e “Meus pais me dizem para desligar a TV quanto estou assistindo um programa que é inadequado” ($F=(7,1217) = 49.22$; $p=0;000$) ($\eta^2 = 0.215$). A proporção do efeito de ambos os itens são notáveis.

Depois, esse grupo de itens foi reduzido para uma série de dimensões ou fatores de base, usando uma análise factorial exploratória. Esses três fatores, que explicavam 50% das diferenças, podem ser considerados dimensões ou subescalas da mediação dos pais, correspondendo aos estilos de mediação dos pais explicado na estrutura teórica: restritiva, instrutiva e de co-espectador. Para comparar os diferentes grupos de acordo com essas novas variáveis, o significado dos itens que fazem cada fator ou dimensão foi calculado, juntamente com os coeficientes alfa de Cronbach, como indicadores de coerência interna. Os resultados revelaram que, de acordo com a percepção dos adolescentes, a mediação dos pais mais comum é a de co-espectador ($M = 3,09$; $\alpha = 0.80$), seguido da mediação instrutiva ($M = 2,66$; $\alpha = 0.80$) e finalmente a mediação restritiva ($M=2,29$; $\alpha = 0.82$)

As diferenças entre as cidades foi estatisticamente significante em todas as três dimensões, embora elas fossem maiores na dimensão da mediação restritiva ($F=(7,1225) = 52,13$; $p=0;000$) ($\eta^2 = 0,231$), seguido da dimensão instrutiva ($F=(7,1227) = 25,84$; $p=0;000$) ($\eta^2 = 0,129$) e finalmente com as menores diferenças o co-espectador ($F=(7,1228) = 2,54$; $p=0;000$) ($\eta^2 = 0,014$). A Tabela 2 mostra as diferenças médias para mediação dos pais entre as diferentes cidades.

Tabela 2. Diferenças médias para mediação dos pais entre diferentes

Cidade	Restritivo	Co-espectador	Instrutivo
San Sebastián	2,08	3,02	2,47
Saragoça	2,04	3,20	2,51
Málaga	1,76	3,18	2,44
Dublin	1,59	2,99	1,94
Guadalajara	1,98	2,89	2,53
S. F. Macorís	2,63	3,15	3,02
Oruro	3,20	3,16	3,21
Rancagua	2,53	3,12	2,83
Total da amostra	2,29	3,09	2,66

Uma análise detalhada das diferenças médias revela interessantes diferenças entre os vários contextos estudados. Por exemplo, na dimensão restritiva, Dublin teve a menor média ($M = 1,59$) e Oruro a maior ($M=3,20$) e na

dimensão instrutiva, Dublin teve novamente a menor média ($M= 1,94$) e Oruro a maior ($M=3,21$). A média para co-espectador, por outro lado, era bem similar em todas as cidades.

Como mostrado na tabela, os maiores níveis de mediação restritiva são encontrados em São Francisco de Macorís, Oruro e Rancagua (República Dominicana, Bolívia e Chile), os menores em Dublin e Málaga (com alguns casos extremos, principalmente em Dublin) e os níveis de médio para baixo em San Sebastián, Saragoça e Guadalajara, embora essa última cidade tenha uma distribuição qualitativamente diferente. No que se refere à mediação instrutiva, o resultado mais evidente é o baixo nível encontrado em Dublin a os altos níveis encontrados em Oruro e São Francisco de Macorís. No entanto, nesse caso, Rancagua não teve pontuação tão alta quanto essas duas últimas cidades, ao contrário, teve um nível similar ao das cidades espanholas e Guadalajara. É evidente que as cidades da América Latina, com exceção de Guadalajara, tiveram maiores pontuações em todos os estilos de mediação dos pais, enquanto tanto Dublin quanto Guadalajara tiveram níveis bem menores nesse quesito.

Relações entre estilos de mediação dos pais e clima familiar

Levando-se em conta que nossa amostra foi bem abrangente, consideraremos somente as maiores correlações aqui, ignorando aquelas que eram muito baixas já que, apesar de alcançar significância estatística, acreditamos que sua relevância seja limitada.

A partir de perspectiva transcultural, a Tabela 3 mostra as correlações Pearson encontradas entre os estilos de mediação e as dimensões do clima familiar. Deve ser destacado que, tanto a mediação por co-espectador quanto a instrutiva, correlacionaram-se com coesão e expressividade em todas as oito cidades estudadas. Logo, para a amostra como um todo, foram observadas correlações entre Coesão (CO) e co-espectador ($r=0,444$) e mediação instrutiva ($r=0,318$). Também foram encontradas correlações entre Expressividade (EX) e co-espectador ($r=0,438$) e mediação instrutiva ($r=0,337$).

Tabela 3. Correlações entre estilos de mediação dos pais e clima familiar.

Mediação	Restritiva			Co-expectador			Instrutiva			
	Clima familiar	CO	EX	CT	CO	EX	CT	CO	EX	CT
San Sebastián		0,04	0,05	0,12	0,40**	0,38**	-0,18*	0,29**	0,34**	-0,07
Saragoça		0,23**	0,12	0,03	0,46**	0,42**	-0,12	0,41**	0,38**	-0,08
Málaga		0,16	0,22*	0,05	0,40**	0,42**	0,15	0,22*	0,36**	0,03
Dublin		0,21*	0,27**	0,11	0,48**	0,46**	0,16	0,26**	0,22*	0,24*
Guadalajara		0,31**	0,25**	0,02	0,53**	0,49**	-0,22**	0,39**	0,35**	0,14
S. F. Macorís		0,06	0,12	0,04	0,36**	0,35**	-0,03	0,29**	0,22**	0,01
Oruro		0,25**	0,20**	-0,06	0,48**	0,47**	-0,18*	0,52**	0,52**	-0,14
Rancagua		0,09	0,12	0,26**	0,44**	0,49**	0,03	0,30**	0,30**	0,23**
Total da amostra		0,14**	0,15**	0,07*	0,44**	0,43**	-0,07**	0,31**	0,31**	0,01

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Deve ser feita uma menção especial sobre os dados obtidos na dimensão do Conflito e sua relação com os estilos de mediação instrutiva e por co-espectador. Assim, por exemplo, em Rancagua, o conflito correlacionou tanto com a mediação instrutiva quanto com a mediação restritiva. Em Guadalajara, por outro lado, o conflito correlacionou somente com o co-espectador e, além disso, a relação está invertida, sendo observada uma correlação negativa. Em outras palavras, nessa cidade quanto mais a televisão é compartilhada (co-espectador), menor o nível de conflito familiar percebido.

Mediação dos pais e tempo gasto assistindo televisão

Em relação às diferenças transculturais foram encontradas correlações entre mediação e tempo gasto assistindo televisão em quatro das oito cidades

estudadas, especificamente em San Sebastián, Saragoça, Málaga e Rancagua. No entanto, em Dublin, Guadalajara, São Francisco de Macorís e Oruro, nenhuma relação foi encontrada entre esses dois indicadores. Em algumas cidades (como Rancagua) o tempo gasto assistindo televisão é relacionado à mediação por co-espectador, tanto nos dias de semana ($r=0,236$, $p<0,001$) e nos finais de semana ($r=0,217$, $p<0,005$). Isso também é válido para San Sebastián, embora nesse caso, o tempo gasto assistindo televisão só é relacionado com mediação por co-espectador nos finais de semana ($r=0,208$, $p<0,001$). A relação entre tempo gasto assistindo televisão e mediação em Málaga é invertida, já que uma associação negativa foi encontrada entre tempo gasto assistindo televisão nos dias de semana ($r=0,232$, $p<0,005$) e mediação restritiva, ou seja, quanto mais tempo gasto assistindo televisão nos dias de semana, menor o nível de mediação parental restritiva percebida pelos adolescentes dessa cidade.

Clima familiar e tempo gasto assistindo televisão

A análise realizada quase não encontrou diferenças transculturais significativas entre o tempo gasto assistindo televisão e o clima familiar percebido, só em São Francisco de Macorís foi encontrada uma correlação entre a dimensão da coesão e o tempo gasto assistindo televisão nos dias de semana ($r=0,29$, $p<0,001$) e nos finais de semana ($r=0,18$, $p<0,005$). Esses resultados indicam que nessa cidade quanto mais tempo os adolescentes gastam assistindo televisão, maior o nível de coesão familiar percebido.

Mediação dos pais e valores percebidos nos personagens de televisão favoritos

A Tabela 4 apresenta a relação entre os estilos de mediação e a dimensões de valores para cada cidade. O que é mais importante destacar que é nas cidades da América Latina (com exceção de Rancagua) que foi observada a maioria das correlações entre os estilos de mediação e a dimensão autotranscendente, seguida da dimensão Conservadora.

Tabela 4. Estilos de mediação parental e dimensões de valores

Valores	Abert. Mudança			Auto-promoção			Conservadorismo			Auto-transc.		
Mediação	Res	Co	Inst	Res	Co	Inst	Res	Co	Inst	Res	Co	Inst
San Sebastián	-0,08	0,32**	0,17*	-0,1	0,04	-0,1	0,07	-0,08	0,04	0,03	0,16*	0,19*
Saragoça	0,01	-0,03	0	-0	-0,1	-0	0,1	-0,12	0,16*	0,03	0,01	0,18*
Málaga	-13	-0,02	-0,11	-0,1	-0,1	-0,1	-0,11	-0,08	-0,05	-0,04	0	0
Dublin	-0,09	0,05	-0,01	-0,1	0,71	-0,1	-0,01	-0,15	0,04	0,04	-0,01	0,09
Guadalajara	0,1	0,13	0,16*	-0	-0	0,08	0	0,09	0,13	0,1	0,21**	0,22**
S. F. Macorís	0,24**	0,12	0,08	0,04	-0,1	-0	0,12	0,09	0,06	0,13	0,22**	0,11
Oruro	-0,07	0	-0,15*	0,02	-0	-0	0,32**	0,27**	0,36**	0,20**	0,21**	0,31**
Ranchagua	-0,06	-0,08	-0,01	-0	-0,1	0,07	0,12	-0,07	0	0,06	-0,1	0
Todas as cidades	0,02	0,06*	0,04	-0	-0	0	0,15**	0	0,16**	0,16**	0,10**	0,21**

Em Oruro, todos os três estilos de mediação se relacionaram com essa última dimensão (restritiva $r=0,325$, co-espectador $r=0,272$ e instrutiva $r=0,365$), assim como com a dimensão autotranscendente (restritiva $r=0,202$, co-espectador $r=0,210$ e instrutiva $r=0,210$). Em Guadalajara, a dimensão autotranscendente está relacionada somente com co-espectador ($r=0,216$) e a mediação instrutiva ($r=0,229$), enquanto em São Francisco de Macorís, essa dimensão é relacionada somente com o co-espectador ($r=0,226$). Nessa última cidade também, a Abertura para mudança está atrelada à mediação restritiva ($r=0,247$). Em Saragoça, Málaga e Dublin, nenhuma correlação significante foi encontrada entre os estilos de mediação e qualquer das quatro dimensões. É importante destacar o caso de San Sebastián, já que os valores correspondentes a Abertura para a mudança estão relacionados, nessa cidade, à mediação por co-espectador ($r=0,325$), enquanto em São Francisco de Macorís, essa dimensão é relacionada à mediação restritiva ($r=0,247$).

Clima familiar e valores percebidos

Como mostrado na Tabela 5, as diferenças foram encontradas majoritariamente em relação à dimensão da Expressividade, enquanto a autotranscendência se correlaciona somente com a Expressividade.

De forma similar, em Oruro tanto a autotranscendência quanto o conservadorismo se correlacionam com a Expressividade. Em Rancagua, só encontrou-se o Conservadorismo em correlação com a Expressividade. Embora haja correlações em Guadalajara e São Francisco de Macorís, não há uma particularmente significativa. E finalmente, em Saragoça, Málaga e Dublin, nenhuma correlação foi observada entre as variáveis estudadas.

Tabela 5. Correlações entre clima familiar e dimensões de valores

Valores	Abert. Mudança			Auto- promoção			Conservadorismo			Auto-transc.			
	Clima familiar	CO	EX	CT	CO	EX	CT	CO	EX	CT	CO	EX	CT
San Sebastián		0,25**	0,29**	-0,1	0,02	0,01	0,06	0,14	0,19*	-0	0,13	0,26**	-0
Saragoça		0	-0,05	-0,1	-0,1	-0,1	0,03	-0,11	-0,13	0	0,02	0,03	-0,1
Málaga		0	0,05	-0,1	-0,1	0	-0	-0,06	-0,04	-0,1	-0,02	0	-0,1
Dublin		0,18	0,03	0,11	0,04	-0	0,11	-0,14	-0,04	0	0,09	0,04	-0
Guadalajara		0,17*	0,17*	-0,1	0,02	0,01	-0	0,11	0,16*	0,02	0,16*	0,16*	0,01
Macorís		0,08	0,19*	0,12	-0	-0	0,14	0,08	0,05	0,14	0,14	0,17*	0,08
Oruro		0,75	0,31	0,75	-0	0,03	0,1	0,19**	0,22**	0,09	0,19**	0,24**	0,04
Rancagua		0,05	0,09	0,04	0,1	0,19*	0,07	0,11	0,22*	0	0,05	0,08	0,05
Todas as cidades		0,09**	0,11**	-0	-0	0	0,05	0,04	0,09**	0,01	0,10**	0,14**	-0

Resumindo, em relação às correlações entre o clima familiar e os valores percebidos, foi nas cidades da América Latina de Oruro e Rancagua, assim como

em San Sebastián, em que foram encontrados os maiores números de relações entre as variáveis estudadas.

DISCUSSÃO

Tomando o grupo de amostra como um todo, os resultados indicam que, em geral, o estilo de mediação mais comumente percebido pelos adolescentes é a por co-espectador, seguido pela mediação instrutiva e finalmente pela mediação restritiva, embora também foram encontradas diferenças transculturais, particularmente em relação a esse último estilo de mediação. Mesmo quando o grupo de amostra é analisado como um todo, é revelado uma relação entre tempo gasto assistindo televisão e estilos de mediação. O que é particularmente válido nas cidades espanholas. No entanto, quase nenhuma relação foi encontrada entre tempo gasto assistindo televisão e clima familiar, com a exceção da coesão familiar. Em todas as cidades estudadas (embora haja leves diferenças), os adolescentes percebem valores coletivistas mais que os individualistas, tanto em relação à mediação dos pais quanto ao clima familiar.

Em relação à primeira meta do estudo, o fato de que o estilo de mediação geralmente menos percebido pelos adolescentes, em todos os contextos culturais, era a mediação restritiva confirma as conclusões de estudos transculturais anteriores. Além disso, as diferenças transculturais no estilo restritivo também incluem restrições de conteúdo, o que põe em discussão as afirmações de Bringué e Sádaba de que a restrição de tempo é a única restrição imposta pelos pais sobre os seus filhos adolescentes. Uma hipótese possível para explicar essa redução na percepção do estilo restritivo pode ser o gradual distanciamento dos adolescentes em relação aos pais, algo que é inerente a essa fase do desenvolvimento. Outra explicação possível recai na maior capacidade tecnológica dos jovens de hoje de manipular e manusear as telas. Isso eleva o status deles aos olhos dos pais e, de fato, vários pais buscam os filhos para conselhos e ajuda para usar esses aparelhos, incluindo os novos aparelhos de televisão com dispositivos digitais. É notável que pontuações altas, médias e baixas são encontradas para estilos de mediação diferentes e em cidades diferentes. O que sugere que os pais de diferentes contextos fazem mediação em diferentes níveis. Por exemplo, os resultados sugerem que os pais no

contexto da América Latina são mais envolvidos, enquanto os pais na Irlanda são menos envolvidos.

A análise das relações entre mediação parental e clima familiar (a segunda meta do estudo) revelou correlações entre todos os três estilos de mediação (restritiva, por co-espectador e instrutivas) e a Coesão e Expressividade familiar, enquanto foi encontrado que o Conflito familiar se correlaciona somente com a mediação por co-espectador, além do mais, era negativo na natureza. Em outras palavras, em geral, quanto mais há a mediação por co-espectador menos conflitos familiares são percebidos pelos adolescentes, e é em Guadalajara que essa relação é mais marcada.

No entanto, a exceção foi a cidade Latino-americana de Rancagua, na qual o nível mais alto de mediação instrutiva e por co-espectador está associado com mais conflitos. Uma explicação possível para essas conclusões é que o conflito não está relacionado somente à restrição, mas também ao trabalho formativo e informativo (mediação instrutiva) realizada pelos pais em relação à televisão.

Também foram observadas relações entre estilos de mediação e tempo gasto assistindo televisão (a terceira meta do estudo). Essas relações são particularmente interessantes nas cidades espanholas (San Sebastián, Saragoça e Málaga) e em Rancagua (Chile) e indicam que quanto mais tempo os adolescentes gastam assistindo televisão, mais eles percebem algum tipo de mediação dos pais (principalmente como co-espectador). A exceção é Málaga, onde a relação entre tempo gasto assistindo televisão e mediação restritiva é invertida, ou seja, quanto mais tempo os adolescentes dessa cidade gastam assistindo televisão nos dias de semana, menos percebem restrições dos pais.

No entanto, na relação entre clima familiar e tempo gasto assistindo televisão (quarta meta), não foi encontrada nenhuma diferença notável entre as diferentes cidades, com a única exceção de São Francisco de Macorís (República Dominicana), onde os adolescentes que passam mais tempo assistindo televisão percebem um alto grau de coesão familiar. O que pode estar relacionado ao fato de que, nesse contexto, sentar-se para ver TV juntos é um elemento que aproxima a família durante a fase em que pais e filhos tendem a dedicar-se a poucas atividades conjuntas e/ou que famílias com maior grau de coesão tendem a assistir mais televisão juntos.

Em relação aos valores percebidos e sua associação com os estilos de mediação e clima familiar percebido (metas cinco e seis), todos os estilos de mediação, assim como de expressividade e coesão familiar, estão atrelados à

dimensão da autotranscendência (valores de benevolência e universalismo). Em outras palavras, essa dimensão dos valores talvez possa servir como uma constante durante a adolescência, embora certos aspectos diferentes também foram observados: a mediação por co-espectador também foi relacionada à Abertura para mudança, enquanto a mediação restritiva e instrutiva foi relacionada com o Conservadorismo. As relações significativas encontradas entre mediação restritiva e instrutiva e Conservadorismo e Autotranscendência são bastante consistentes e apontam em direção ao estilo dos pais para os quais tradição e conformidade, etc., são importantes valores a serem preservados. O fato de que a Autopromoção (realização e poder) falhou em se correlacionar com qualquer dimensão de estilo de mediação ou clima familiar, pode indicar que durante a adolescência, que é caracterizada por altas doses de autoafirmação em relação aos pais, esses valores são independentes dos indicadores familiares.

Em geral, os dados de todo o grupo de amostra revelaram uma prevalência de valores coletivistas sobre os individualistas. O que é similar aos resultados demonstrados anteriormente. No que diz respeitos aos diferentes contextos culturais, adolescente Latino-americanos tendem a ter pontuações mais altas em valores conservadores (Autotranscendência e Conservadorismo), com Oruro (Bolívia) se destacando em comparação com Dublin (Irlanda), onde, em geral, nenhuma relação foi encontrada entre diferentes estilos de mediação dos pais e valores percebidos. Os valores da dimensão da Abertura para a mudança (hedonismo, estimulação, autodireção) percebidos pelos adolescentes em San Sebastián estão relacionados com a mediação por co-espectador. No entanto em São Francisco de Macorís, esses valores estão ligados à mediação restritiva. O que pode ser interpretado como uma indicação de que os adolescentes em San Sebastián acreditam que podem assistir televisão com seus pais, deixando mais espaço para perceber esses valores, enquanto em Macorís o oposto é verdadeiro, ou seja, adolescentes naquela cidade percebem nos seus pais uma maior tendência a restringir esses valores. Os resultados sugerem que adolescentes latino-americanos percebem um foco prioritário sobre controle e harmonia familiar através da mediação restritiva. Em outras palavras, eles vivem em “famílias socialmente orientadas” que são mais intimamente ligadas a valores conservadores e, de acordo com nossos dados, mesmo no estilo instrutivo podem ser interpretados dessa mesma forma.

O fato de que o conflito é a única dimensão do clima familiar que não se correlaciona com nenhuma das quatro dimensões de valores pode indicar que ele seja independente dos valores percebidos. Isso também confirma a ausência de diferenças significativas nessa dimensão entre as diferentes culturas estudadas, embora ela possa ser possivelmente relacionada, de alguma forma, à decrescente percepção do estilo de mediação restritivo. Também pode ser que os adolescentes percebem certo grau de coesão e expressividade, independentemente do processo de individualização pelo qual estão passando em relação aos seus pais, e podem perceber, em geral, menos conflito do que o que poderia ser razoavelmente esperado durante essa fase do desenvolvimento.

Finalmente, é importante destacar que embora em todos os indicadores estudados (mediação dos pais, clima familiar, horas gasta assistindo televisão e valores percebidos nos personagens favoritos do sujeito) as diferenças observadas foram pouco importantes, elas, contudo, indicaram certas características ou traços culturais, tanto em relação aos estilos de mediação dos pais, quanto às dinâmicas familiares associadas e também aos valores priorizados. Nesse sentido, o estudo objetiva ir além do foco da pesquisa em consumo televisivo e levar em conta também os contextos nos quais o dito consumo ocorre.

Contudo, devido às limitações dos instrumentos de coleta de dados usados em relação ao viés social desejado, acreditamos que é importante complementar esse estudo com outra pesquisa baseada em técnicas mais qualitativas. Essas técnicas podem incluir entrevista em profundidade e/ou grupos focais, os quais podem ajudar a superar essa limitação e explorar mais detalhadamente as relações estabelecidas entre hábitos televisivos e valores percebidos em relação aos fatores contextuais (diferentes culturas e contextos familiares), assim como ao status econômico. Nesse sentido, os estudos futuros poderiam relacionar os dados encontrados com as razões dos entrevistados para escolher seu personagem favorito e o grau em que se identificam com eles. Eles poderiam, também, compará-los com a própria percepção dos pais sobre a mediação, clima familiar e os hábitos televisivos dos seus filhos adolescentes.

A relevância dos resultados obtidos nessa parte da pesquisa transcultural com adolescentes recai no fato de que ela pode levar ao desenvolvimento de técnicas ou estratégias de intervenção pedagógicas, que, baseadas nos conteúdos e personagens de mídia com os quais os adolescentes se identificam,

podem ser usados e adaptados pelos pais e educadores para modificar ou complementar as percepções de valores dos adolescentes.

Esse projeto de pesquisa foi conduzido graças a uma bolsa concedida para o projeto EDU20012-36720 pelo Ministério de Economia e Competitividade Espanhol, e foi apoiado pela Universidade do País Basco UFI 11/04 e o Governo Basco.

REFERÊNCIA

AIERBE, Ana & MEDRANO, Concepción, "Adolescents' television viewing habits and their relation with values", *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 31, 2008, pp. 109-114.

AIERBE, Ana, MARTÍNEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio & MEDRANO, Concepción, "Perfil de consumo televisivo y contexto de recepción en adolescentes: diferencias interculturales y de sexo", in MEDRANO, Concepción & MARTÍNEZ DE MORENTIN, Juan Ignacio (eds.), *Medios de comunicación, valores y educación*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 2010, pp. 93-115, <http://dx.doi.org/10.1174/113564010790935196>

AIERBE, Ana, MEDRANO, Concepción & OREJUDO, Santos, "Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, nº 2, 2008, pp. 259-270.

ASAMEN, Joy H., ELLIS, Mesha L. & BERRY, Gordon L., *Child Development. Multiculturalism and Media*, Sage, London, 2008, <http://dx.doi.org/10.4135/9781412982771.n28>

BRONFENBRENNER, Urie, "Ecology of the family as a context for human development", *Research Perspectives*, vol. 22, nº 6, 1986, pp. 723-742, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

BRINGUÉ, Xabier & SÁDABA, Charo (coord.), *La generación interactiva iberoamericana. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Ariel and Fundación Telefónica, Barcelona, 2008.

BRYANT, Jennings & VORDERER, Peter (eds.), *Psychology of entertainment*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2006.

CABERO, Julio (coord.), "Los padres como mediadores en la formación en medios de comunicación", in LOSCERTALES, Felicidad (ed.), *Las escuelas de padres y los problemas sociales de la educación*, Grupo de Investigación Comunicación y Rol Docente, Sevilla, 2002, pp. 77-84.

CAPRARO, Gian Vittorio, PASTORELLI, Concetta, REGALIA, Camillo, SCABINNI, Eugenia & BANDURA, Albert, "Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family

functioning and satisfaction”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 15, nº 1, 2005, pp. 71-97, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00087.x>

CASTELLS, Manuel, *Comunicación y poder*, Alianza, Madrid, 2009, <http://dx.doi.org/10.1002/9781444318234>

CATALÁN, Carlos, “Consumo televisivo y uso del tiempo”, in PARDO, Juan (ed.), *La función política de la televisión. Tendencias, contenidos, desafíos en el Chile de hoy*, Secretaría de Comunicaciones, Ministerio Secretaría General del Gobierno. Santiago, Chile, 2007, pp. 97-110.

CHAFFÉE, Steven H., MCLEOD, Jack M. & WALKMAN, Daniel B., “Family communications patterns and adolescents political participation”, in DENIS, Jack (ed.), *Socialization to Politics*, Wiley, New York, 1973.

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CNTV). *Televisión y jóvenes*. Santiago, Chile, 2009, retrieve from http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110317/asocfile/20110317140840/estudio_television_y_jovenes.pdf

DATES, Jannette L., FEARS, Lillie M. & STEDMAN, Josephine, “An evaluation of Effects of Movies on Adolescent Viewers”, in ASAMEN, Joy H., ELLIS, Mesha L. & BERRY, Gordon L. (eds.), *Child Development, Multiculturalism and Media*, Sage, London, 2008, <http://dx.doi.org/10.4135/9781412982771.n18>

DEL MORAL, María Esther & VILLAUSTRE, Lourdes, “Valores televisivos versus valores educativos: modelos cuestionables para el aprendizaje social”, *Comunicación y pedagogía*, vol. 214, 2006, pp. 35-40.

DEL RÍO, Pablo, ÁLVAREZ, Amelia & DEL RÍO, Miguel, *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.

ERICKSON, Erik, *Infancia y Sociedad*, Lumen-Horné, Buenos Aires, 1993.

ESTEVEZ, Estefanía, MUSITU, Gonzalo & HERRERO, Juan, “El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente”, *Salud Mental*, vol. 28, nº 4, 2005, pp. 81-89.

FROUFE, Sindo, “Los medios de comunicación y la familia (en torno a la televisión)”, *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, vol. 5, nº 2, 2000, pp. 111-125.

GARAIGORDOBIL, Maite & ALIRI, Jone, “Parental Socialization Styles, Parents’ Educational Level, and Sexist Attitudes in Adolescence”, *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 15, nº 2, 2012, pp. 592-603, http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870

GABELAS, José Antonio, “Televisión y adolescentes, una mítica y controvertida relación”, *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 25, 2005, pp. 137-146.

HARDY, Louise L., BAUR, Louise A., GARNETT, Sarah P., CRAWFORD, David, CAMPBELL, Karen J., SHRENSBURY, Vanesa A., COWELL, Christopher. T. & SALMON, Jo, “Family and home correlates of television viewing in 12-13 years old adolescents. The

- Nepean Study”, International Journal of behavioural Nutrition and Physical Activity, vol. 3, nº 24, 2006, <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-3-24>
- HART, Daniel & CARLO, Gustavo, “Moral Development in Adolescence”, Journal of Research on Adolescence, vol. 15, nº 3, 2005, pp. 223-233, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00094.x>
- KUNTSCHE, Emmanuel, PICKETT, William, OVERPECK, Mary, CRAIG, Wendy, BOYCE, William & DE MATOS, Margarida, “Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries”, Journal of Adolescent Health, vol. 39, 2006, pp. 908-915, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>
- ULL, James, Inside Family, Wwiewing: Domestic Communication, Routledge, New York, 1990.
- MARTÍNEZ, Isabel & GARCÍA, Fernando, “Impact of Parenting Styles on Adolescents’ Self-Esteem and Internalization of Values in Spain”, The Spanish Journal of Psychology, vol. 10, nº 2, 2007, pp. 338-348, <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.100.3.731-745>
- MEDRANO, Concepción & AIERBE, Ana, “Valores y contextos de desarrollo”, Revista de Psicodidáctica, vol. 13, nº 1, 2008, pp. 53-68.
- MEDRANO, Concepción, CORTÉS, Alejandra, AIERBE, Ana & OREJUDO, Santos, “Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de televisión: diferencias evolutivas y de sexo”, Cultura y Educación, vol. 22, nº 1, 2010, pp. 3-20, <http://dx.doi.org/10.1174/113564010790935196>
- MEDRANO, Concepción, AIERBE, Ana & MARTÍNEZ DE MORENTÍN, Juan Ignacio, “Values perceived in television by adolescents in different cross-cultural contexts”, Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº. 37, vol. XIX, 2011, pp. 117-124.
- MÉNDIZ, Alfonso, “La juventud en la publicidad”, Revista de estudios de juventud, vol. 68, 2005, pp. 104-115.
- MOOS, Rudolf H. & MOOS, Bernice S., Family environment Scale, Consulting psychologists Press, Palo Alto, California, 1981.
- MOSCHIS, George P. & MOORE, Roy L., “A longitudinal study of television advertising effects”, Journal of Consumer Research, vol. 9, nº 3, 1982, pp. 279-286, <http://dx.doi.org/10.1086/208923>
- MURRAY, Paul & MURRAY, Douglas, “Television: Uses and Effects”, in HAITH, M. M. & BENSON, J. C., Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development, Academic Press, London, 2008, pp. 309-318, <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00160-2>
- NATHASON, Amy I., “The unintended effects of parental mediation of television on adolescents”, Media Psychology, vol. 4, 2002, pp. 207-230.
- OLIVA, Alfredo & PARRA, Ágeda, “Autonomía emocional durante la adolescencia”, Infancia y Aprendizaje, vol. 24, nº 2, 2001, pp. 181-196, <http://dx.doi.org/10.1174/021037001316920726>

OPGENHAFFEN, Michael, VANDENBOSCH, Laura, EGGERMONT, Steven, FRISON, Eline, "Parental mediation of adolescents' television viewing in the context of changing parent-child relationships: a latent growth curve analysis in early and middle adolescence", *Journal of Children and Media*, vol. 6, nº 4, 2012, <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.693051>

OROZCO, Guillermo (comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales. Universidad Iberoamericana, México D. F., 1992.

OROZCO, Guillermo, *Televisión, audiencias y educación*, Grupo Editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, México D. F., 2002.
OROZCO, Guillermo (coord.), *Un mundo de visiones. Interacciones de las audiencias em múltiples escenarios mediáticos y virtuales*, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México D. F., 2007.

PADILLA-WALKER, Laura M, "Peers I can monitor, It's media that really worries me! Parental cognitions as predictors of proactive parental strategy choice", *Journal of Adolescent Research*, vol. 21, nº 1, 2006, pp. 56-82.
<http://dx.doi.org/10.1177/0743558405282723>

PINDADO, Julián, "Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente", *Zer*, vol. 21, 2006, pp. 11-22.

SANTOS, Paulina, *Un estudio sobre estilos de mediación parental de televisión* (Degree thesis), Facultad de Ciencias Sociales, University of Chile, 2007.

SCHWARTZ, Shalom H., *A proposal for Measuring Value Orientations across Nations* [Chapter 7 in the Questionnaire Development Report of the European Social Survey], 2003, retrieve from
http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&item_id=80

SCHWARTZ, Shalom H & BOEHNKE, Klaus, "Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis", *Journal of Research in Personality*, vol. 38, 2003, pp. 230-255.

SCHWARTZ, Shalom H., SAGIV, Lilach & BOEHNKE, Klaus, "Worries and Values", *Journal of Personality*, vol. 68, 2000, pp. 309-346, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00099>

SILVERSTONE, Roger & HADDON, Leslie, "Design and Domestication of Information and Communication Technologies: Technical Change and Everyday Life", in SILVERSTONE, Roger & MANSELL, Robin (eds.), *Communication by Design: The politics of Information and Communication Technologies*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 44-74.

SILVERSTONE, Roger, HIRSCH, Eric & MORLEY, David, "Information and communication technologies and the moral economy of the household", in SILVERSTONE, Roger & HIRSCH, Eric (eds.), *Consuming technologies. Media and information in domestic spaces*, Routledge, London, 1990, pp. 15-31.

SMITH, Sandy W., SMITH, Stacy L., PIEPER, Katherine M., YOO, Jina H., FERRIS, Amber L., DOWNS, Edward & BOWDEN, Becka (2006), "Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing", *Journal of Communication*, vol. 56, nº 4, 2006, pp.707, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

STEINBERG, Laurence, "We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, nº 1, 2001, pp. 1-19, <http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

TORRECILLAS-LACAVE, Teresa, "Los padres ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación", *Revista Latina de Comunicación Social*, vol. 68, 2013, pp. 27-54. La Laguna (Tenerife), retrieve from http://wwwrevistalinacs.org/068/paper/968_CEU/02_Torrecillas.html.DOI: 10.I4185/RLCS-2013-968

VALKENBURG, Patti, KRCMAR, Marina, PEETERS, Allerd & MARSEILLE, Nies, "A scale to assess three styles of television mediation", *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 66, 1999, pp. 61-74. <http://dx.doi.org/10.1177/009365099026005004>

WARD, L. Monique, "Children, adolescents, and the media: The molding of minds, bodies, and deeds", *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 109, 2005, pp. 63-71. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.138>

WHITEMAN, Shawn. D., MCHALE, Susan M. & CROUTER, Ann C., "Family relationships from adolescence to early adulthood: changes in the family system following firstborns' leaving home", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 21, nº 2, 2010, pp. 461-474.

Recomendações da Academia Americana de Pediatria para uma relação saudável entre a mídia e as crianças e adolescentes

L 10 12 14 16 18

Recomendações da Academia Americana de Pediatria para uma relação saudável entre a mídia e as crianças e adolescentes*

A Academia Americana de Pediatria divulgou em seu periódico oficial, *Pediatrics*, uma Declaração de Política (*Policy Statement*), com recomendações para a proteção de crianças e adolescentes nos meios de comunicação. Entre essas recomendações, destacam-se:

RECOMENDAÇÕES PARA PEDIATRAS E OUTROS TRABALHADORES DA ÁREA DA SAÚDE.

- Eduque-se sobre pontos críticos de mídia (uso das mídias, violência, sexo, obesidade, uso de substâncias, novas tecnologias) através de programas de educação médica continuada.

- Faça as 2 perguntas sobre mídia e forneça à família aconselhamento adequado para a idade da criança em todas as visitas de acompanhamento: Quanto tempo por dia sua criança ou adolescente passa em frente a uma tela? Há um aparelho de TV ou um equipamento eletrônico conectado a internet (computador, iPad, celular) no quarto da criança ou adolescente? Em uma clínica ou consultório com muitos atendimentos, essas 2 perguntas direcionadas são elementos chave. Há evidências consideráveis de uma TV no quarto aumenta os riscos de obesidade, uso de substâncias e exposição a conteúdo sexual.^{1,21-26} Faça um histórico de uso das mídias mais detalhado com crianças ou adolescentes que demonstraram comportamento agressivo; estejam com

*Este texto é um resumo de artigo previamente publicado. Publicação de resumo em português com autorização do editor. Publicação original completa: Strasburger, V. and Hogan, M. (2013) Policy Statement: children, adolescents and the media. *Pediatrics*, 132, 958-961. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/132/5/958.full>

sobrepeso ou obesas; usem tabaco, álcool ou outras drogas; ou apresentam dificuldades na escola.

- Examine seus próprios hábitos de uso das mídias; pediatras que assistem mais TV tem menos probabilidade de aconselhar as famílias a seguir as recomendações da AAP.²⁷

OS PEDIATRAS DEVEM FORNECER AS SEGUINTE RECOMENDAÇÕES AOS PAIS

- Limite o tempo total de lazer em frente a uma tela para 1 a 2 horas por dia.
- Desencoraje a exposição às mídias de tela para crianças com menos de 2 anos de idade.
- Mantenha o aparelho de TV e equipamentos eletrônicos conectados à Internet fora do quarto da criança.
- Monitore quais mídias as crianças estão usando e acessando, incluindo qualquer Web site que elas estejam visitando e sites de mídia social que eles podem estar usando.
- Assistam TV, filmes e vídeos junto com as crianças e adolescentes e usem os como uma forma de discutir importantes valores familiares.
- Modele a parentalidade ativa estabelecendo um plano familiar para o uso de todas as mídias. Como parte do plano, imponha um limite de uso dos equipamentos de mídia no horário das refeições e para a hora de dormir, incluindo celulares. Estabeleça regras razoáveis, mas firmes, sobre o uso de celulares, mensagens de texto, Internet e redes sociais.

RECOMENDAÇÕES PARA ESCOLAS

Pediatras integrados à comunidade, especialmente aqueles trabalhando como consultores para escolas, são vozes influentes em reuniões de escolas e de bairro e podem trabalhar para incentivar uma abordagem em equipe entre o espaço médico, o espaço escolar e o espaço familiar. Assim, os pediatras, especialmente aqueles que trabalham como médico da escola ou como conselheiro médico da escola devem:

- Educar as direções das escolas e os administradores escolares sobre riscos comprovados à saúde associados ao acesso e uso não supervisionado e ilimitado das mídias por crianças e adolescentes, assim como meios para mitigar esse riscos, como prevenção à violência, educação sexual e programas de prevenção ao uso de drogas.

- Encorajar a continuidade e expansão dos programas de educação sobre mídia ou comece a implantação de programas de educação sobre mídia em locais em que eles não existam.

- Encorajar o uso inovador de tecnologias onde ela ainda não estiver sendo usada, como programas de educação on-line para crianças com longas ausências escolares por justificativas médicas.

- Trabalhar de forma colaborativa com associações de pais e mestres para incentivar a orientação dos pais em limitar e monitorar tempo de uso de mídias de acordo com a idade. Além disso, escolas que usam as novas tecnologias, como iPads, precisam ter regras estritas sobre o que os estudantes podem acessar.

OS PEDIATRAS DEVEM TRABALHAR COM A AAP E COMITÊS LOCAIS PARA COBRAR QUE A INDÚSTRIA DE ENTRETENIMENTO FAÇA O SEGUINTE

- Estabeleça um diálogo contínuo com as organizações de saúde como a AAP, a Associação Médica Americana, a Associação Americana de Psicologia e a Associação Americana de Saúde Pública para maximizar o conteúdo socializante na mídia e minimizar os efeitos danosos (ex. representação de tabagismo, violência, etc).

- Fazer filmes sem cigarros, sem personagens fumando ou apresentação do produto.¹¹

OS PEDIATRAS DEVEM TRABALHAR COM A AAP E COMITÊS LOCAIS PARA COBRAR QUE AS INDUSTRIAS DE PRODUTOS COM IMPLICAÇÕES NA SAÚDE PÚBLICA(TABACO, ÁLCOOL, COMIDA) FAÇAM O SEGUINTE

- Tomem decisões socialmente responsáveis sobre os produtos de mercado para a juventude, tendo a melhora da saúde como objetivo final.

OS PEDIATRAS DEVEM TRABALHAR COM A AAP E COMITÊS LOCAIS PARA COBRAR QUE O GOVERNO FEDERAL FAÇA O SEGUINTE

- Defenda um relatório federal, incluindo ou o Instituto Nacional de Saúde ou o Instituto de Medicina, sobre o impacto da mídia sobre crianças e adolescentes que possa estabelecer uma diretriz do que é atualmente conhecido e para onde as novas pesquisas precisam ser conduzidas.
- Incentive a indústria de entretenimento e a indústria de propaganda a criarem mais programação socializante e para reavaliar os efeitos da atual programação.
- Promulgue regulações fortes – a autorregulação é menos eficaz – que possam restringir as propagandas de comidas de baixo valor nutritivo e fast-food para crianças e adolescentes.

Agradecimentos

*Alexandra Bujokas de Siqueira
American Academy of Pediatrics
Ana Aierbe*

Antonia Ramírez-García

*Cecilia von Feilitzen
Concepción Medrano
Geder Luis Parzianello*

*Guillermo Orozco
Ismar de Oliveira Soares
Juvenal Zanchetta Junior
Mariana de Souza Gomes
María M. Rodríguez-Rosell*

*Rosa García-Ruiz
Vincent Gozálvez*

CADERNOS DE DEBATE DA CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA

Vol. 5 – Educação para a mídia

Brasil, 2014



Departamento de
Justiça, Classificação
Títulos e Qualificação

Secretaria Nacional
de Justiça

Ministério
da Justiça

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA