

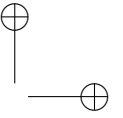
livros  
LABCOM  
books



(EDITORES)  
MARIA JOSÉ BRITES  
ANA JORGE  
SÍLVIO CORREIA SANTOS

# METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS OS *MEDIA* E A EDUCAÇÃO





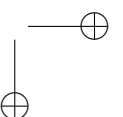
Maria José Brites, Ana Jorge & Sílvia Correia Santos  
(Editores)

# Metodologias Participativas:

*Os media e a educação*

LabCom Books

2015





Livros LabCom  
Covilhã, UBI, LabCom.IFP, Livros LabCom  
www.livroslabcom.ubi.pt  
DIREÇÃO: José Ricardo Carvalheiro

SÉRIE: Pesquisas em Comunicação

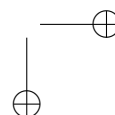
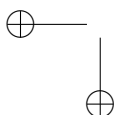
TÍTULO: Metodologias Participativas: Os *media* e a educação  
EDITORES: Maria José Brites, Ana Jorge & Sílvia Correia Santos  
ANO: 2015

ISBN  
978-989-654-232-0 (Papel)  
978-989-654-234-4 (pdf)  
978-989-654-233-7 (epub)  
DEPÓSITO LEGAL: 395065/15  
TIRAGEM: Print-on-demand

DESIGN DE CAPA: Cristina Lopes  
Imagem da capa: J. Roque de Pinho ©  
PAGINAÇÃO: Filomena Matos



## PROMOTORES

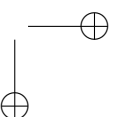
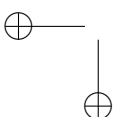


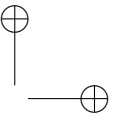
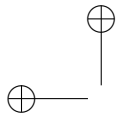




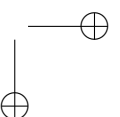
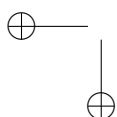
# Índice

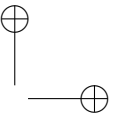
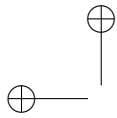
<b>Notas biográficas de autores e editores</b>	<b>1</b>
<b>Introdução</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I – EXPERIÊNCIAS RADIOACTIVAS</b>	<b>21</b>
<b>1. “Learning through Radio, Learning for Life!”: Notas sobre o desenvolvimento de uma rádio participativa <i>online</i></b> <i>Maria José Brites, Sílvio Correia Santos &amp; Daniel Catalão</i>	<b>23</b>
<b>2. Radio as a Learning Tool: From Sounds of the Bazaar to Radio-Active</b> <i>Graham Attwell &amp; Dirk Stieglitz</i>	<b>27</b>
<b>3. RadioActive101: Adapting the ‘space’ of radio as participatory media to promote inclusion, informal learning and employability</b> <i>A. Ravenscroft, C. Rainey, M. Brites, S. Santos, I. Dahn &amp; J. Dellow</i>	<b>37</b>
<b>4. RadioActive and Badges</b> <i>Andreas Auwärter, Ingo Dahn &amp; Angela Rees</i>	<b>47</b>
<b>5. A aproximação ao mundo da rádio online através das abordagens formal e não-formal</b> <i>Joana Alves dos Santos</i>	<b>57</b>



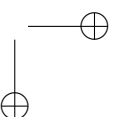
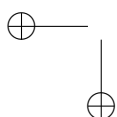


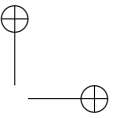
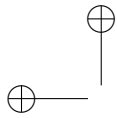
<b>6. A intergeracionalidade e a inclusão digital de grupos socialmente vulneráveis</b> <i>André Barreira Freitas</i>	<b>69</b>
<b>PARTE II – PROGRAMAS E PROJETOS COM COMUNIDADES EM PORTUGAL</b>	<b>75</b>
<b>7. <i>Media</i> e literacia digital, pensamento crítico, criatividade, colaboração e capacitação: A experiência do Programa Escolhas</b> <i>Paulo Vieira</i>	<b>77</b>
<b>8. A Rede das Escolas Associadas da UNESCO: Cooperação com as escolas da CPLP</b> <i>Fátima Claudino</i>	<b>87</b>
<b>9. A biblioteca escolar e as literacias</b> <i>Margarida Toscano</i>	<b>95</b>
<b>10. Segurança digital: Desafios, literacia e participação</b> <i>Lígia Azevedo &amp; João Carlos Sousa</i>	<b>105</b>
<b>11. Jornais escolares em Portugal</b> <i>Teresa Pombo</i>	<b>111</b>
<b>12. Os jornais escolares ao serviço da participação política</b> <i>Eduardo Jorge Madureira</i>	<b>129</b>
<b>13. Potencialidades educativas da rádio em ambiente digital</b> <i>Mariana Neto Guerreiro</i>	<b>139</b>
<b>14. A rádio, o som e a infância – o relato de experiências de programas de rádio elaborados por crianças do pré-escolar</b> <i>Luís Bonixe</i>	<b>149</b>
<b>15. A rádio aos olhos das crianças: Reflexões em torno de uma experiência numa escola no Dia Mundial da Rádio 2013</b> <i>Fábio Ribeiro &amp; Luís António Santos</i>	<b>159</b>



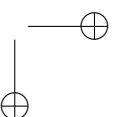
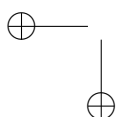


- 16. Educação para os *media* numa instituição de solidariedade social:  
Diálogo entre gerações**  
*Simone Petrella, Manuel Pinto & Sara Pereira* **171**
- 17. *Sangue na Guelra*: Um retrato cinematográfico do combate ao  
abandono escolar**  
*Inês Gil* **181**
- PARTE III – EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS  
INTERNACIONAIS** **191**
- 18. Antenados: Uma experiência brasileira de metodologia partici-  
pativa em radioescola**  
*Alexandre Barbalho & Tarciana Campos* **193**
- 19. Olhares do saber e do fazer: O uso do método Photovoice como  
instrumento para a literacia visual com jovens em contextos de  
exclusão e vulnerabilidade**  
*Daniel Meirinho* **203**
- 20. “Soy Niño, Sou Criança”: Una experiencia para vivir la palabra,  
el ambiente y la ciudadanía infantil sin fronteras**  
*Grecia Rodríguez & Leonardo de Albuquerque* **213**
- 21. Experiencias radiofónicas en las cárceles de España: Una herra-  
mienta liberadora**  
*Paloma Contreras-Pulido & Ignacio Aguaded* **225**
- 22. “Maasai Voices on Climate Change (and Other Changes, Too)”:  
Participatory video and communication about environmental chan-  
ges in the East African rangelands**  
*Joana Roque de Pinho & Kathleen A. Galvin* **235**





<b>PARTE IV – REFLEXÕES</b>	<b>249</b>
<b>23. Metodologias participativas: Contribuições da The International Clearinghouse on Children: Youth and Media</b> <i>Ilana Eleá &amp; Magda Pischetola</i>	<b>251</b>
<b>24. Participação e interatividade nas rádios universitárias espanholas</b> <i>Daniel Martín-Pena &amp; Ignacio Aguaded</i>	<b>269</b>
<b>25. O papel da rádio na educação para os <i>media</i>: A rádio como elemento de dinamização urbana e cultural</b> <i>Paula Cordeiro</i>	<b>279</b>
<b>26. A literacia dos <i>media</i> e os públicos vulneráveis: Públicos infantil, sénior e pessoas com deficiência</b> <i>Sérgio Gomes da Silva</i>	<b>289</b>
<b>27. As competências necessárias na cultura dos novos <i>media</i></b> <i>Henry Jenkins</i>	<b>301</b>





## Notas biográficas de autores e editores

**Ignacio Aguaded** é Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Huelva, Espanha. Presidente do Grupo Comunicar, colectivo veterano em Espanha em Educação para os *Media*, e Editor da Revista Científica Ibero-americana *Comunicar*. É Director do Grupo de Investigação “Ágora”, onde é responsável por várias investigações nacionais e internacionais, dirige o Mestrado Internacional Interuniversitário de Comunicación y Educación Audiovisual. Foi Vice-reitor de Tecnologias, Inovação e Qualidade da Universidade de Huelva entre 2005 e 2012.

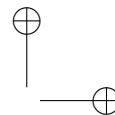
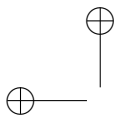
**Leonardo de Albuquerque** é Engenheiro Agrónomo pela Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, Brasil. Geriu projectos de exportação de frutas no Brasil, além de elaborar, supervisionar e controlar a qualidade de projectos agropecuários. Participou na criação e execução de projectos paisagísticos. Mestre em Desenho Urbano, pela Universidade Metropolitana, Caracas, Venezuela (1999-2001). Coordenador de Temas Urbanos e Ambientais da ONG Soy Niño. Especialista em Educação Ambiental, Cátedra UNESCO, Universidade Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Espanha (2007-2008). Estudante de Doutoramento em Sociologia da Infância, Universidade de Minho, Braga, Portugal (2010-14). Consultor em Ecurbanismo e Educação Ambiental.

**Graham Attwell** é fundador e Director da Pontydysgu, uma empresa de pesquisa e desenvolvimento em educação baseada em Gales. O seu trabalho de pesquisa foca os usos das tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem, desenvolvimento e partilha do conhecimento. Tem experiência no uso de multimédia para ensino e aprendizagem e é apaixonado por rádio na internet. Publicou vários artigos e capítulos mas prefere escrever no seu *blog Wales Wide Web*, em [www.pontydysgu.org](http://www.pontydysgu.org).

**Andreas Auwärter** é investigador no Knowledge Media Institute da Universidade Koblenz-Landau. Tem um Diploma em Ciências Educativas, especializado em educação para adultos. É um *podcaster* apaixonado e traz a







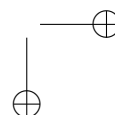
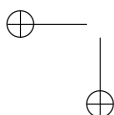
sua experiência em envolver alunos e grupos diversos para os seus *podcasts* e *webcasts*.

**Lúgia Azevedo** é Coordenadora do Projeto SeguraNet. Licenciada em Matemática Educacional pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra (1998), Mestre em Ciência da Educação, especialidade em Informática Educacional pela Universidade Católica (2007). Entre 2006 e 2009, integrou a equipa do Centro de Competência TIC Malha Atlântica. Desde 2010 até ao presente integra a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da Direção-Geral da Educação.

**Alexandre Barbalho** é Doutor em Comunicação pela Universidade Federal da Bahia, com estágio pós-doutoral na Universidade Nova de Lisboa. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará e em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

**Luís Bonixe** é Doutor em Ciências da Comunicação – especialização em Jornalismo – pela Universidade Nova de Lisboa. Professor de Jornalismo na Escola Superior de Educação de Portalegre. Autor do livro *A Informação Radiofónica: rotinas e valores-notícia da reprodução da realidade na rádio portuguesa* (Livros Horizonte, 2012) e de vários artigos científicos e comunicações sobre jornalismo radiofónico, rádio e internet e rádios locais. Membro da Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação (C3i) do Instituto Politécnico de Portalegre, do Centro de Investigação de Media e Jornalismo (CIMJ) e membro da coordenação do Grupo de Trabalho de Rádio da SOPCOM, do qual é também co-fundador.

**Maria José Brites** é Professora Auxiliar na Universidade Lusófona do Porto e investigadora de pós-doutoramento em Ciências da Comunicação no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, na Universidade do Minho, com financiamento da FCT. Coordenadora em Portugal do projeto Radio-Active Europe (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3), integra duas acções COST (FP1104 and IS1401) e os projectos internacionais *Cross-media news repertoires as democratic resources* e *E-audiences – a comparative study of*





*European media audiences.* Trabalhou como jornalista em vários jornais e revistas em Portugal.

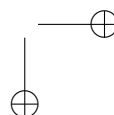
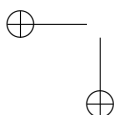
**Tarciana Campos** possui graduação e mestrado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará. É Jornalista da Assembleia Legislativa do Ceará, atualmente lotada na da Rádio FM Assembleia. Atuou como coordenadora de projetos na ONG Catavento Comunicação e Educação.

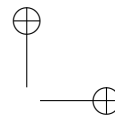
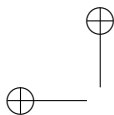
**Daniel Catalão** é Jornalista/Apresentador na *RTP*, Professor na Universidade Lusófona do Porto e doutorando em *Media* Digitais na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Membro do Centro de Investigação Media e Jornalismo.

**Fátima Claudino** é Licenciada em História, Pós-Graduada do curso Preservação e Proteção do Património Arqueológico e Arquitetónico, Mestre do curso de Arqueologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Doutoranda em História e assistente de investigação pela mesma Universidade. Iniciou funções na Comissão Nacional da UNESCO (CNU), em 1989, sendo responsável pela área da Educação e das Escolas Associadas da UNESCO, desde 1998, na implementação de projetos e programas da UNESCO e em parceria, especialmente junto dos países da CPLP. É responsável pela criação do Kit Educativo *Património Cultural Subaquático*, em colaboração com a UNESCO e a FCSH/UNL. É ainda o Ponto Focal na CNU para a Implementação e Desenvolvimento de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), e o Ponto Focal para o Projeto Farol UNESCO em Portugal “Quebrar o Silêncio” – Rota Transatlântica do Escravo.

**Paloma Contreras-Pulido** é Doutora em Educomunicación pela Universidade de Huelva, Espanha, jornalista e educadora social, é Mestre em Comunicação e Educação Audiovisual. Docente na Universidade de Huelva no curso de Educação Social. Durante doze anos exerceu como profissional em meios de comunicação, tanto na televisão como na rádio. Dirigiu durante sete anos a UniRadio, a rádio da Universidade de Huelva. Integra o grupo de investigação “Ágora”, dedicado a estudar as tecnologias no âmbito da educação

*Livros LabCom*





e é membro do Grupo Comunicar, conjunto de jornalistas e professores e que edita a Revista Comunicar.

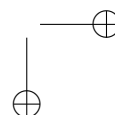
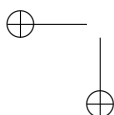
**Paula Cordeiro** é Licenciada em Comunicação Social pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Mestre em Comunicação e Doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Professora no ISCSP desde 2005, foi também assistente na Universidade do Algarve (2000-05). Iniciou a investigação em 2000, que continua até ao presente, nas áreas da rádio, digital e indústrias culturais, com ênfase nos modelos de negócio dos *media* em contexto digital, destacando-se a área da rádio.

**Ingo Dahn** dirigiu o Knowledge Media Institute da Universidade Koblenz-Landau, na Alemanha, com agregação em Matemática pela Universidade Humboldt, Berlim. É membro do Conselho Editorial do Journal of Technology, Instruction Cognition and Learning. Tem trabalhado numa série de projectos em Tecnologia para fins educativos, desde aprendizagens móveis para questões como o manuseamento seguro de dados pessoais, com especial ênfase na especificação de formatos de dados em eLearning.

**James Dellow** é um assistente social nas áreas de juventude, com 14 anos de experiência na área de assistência social e educação informal, incluindo mentorado de jovens excluídos, trabalho social e serviços de aprendizagem com pessoas com necessidades especiais. Gere actualmente os serviços para juventude de duas organizações não governamentais: o Dragon Hall Community Centre e The Squad, tendo iniciado a sua carreira de investigador na Universidade de East London e no RadioActive Europe em Março 2013.

**Ilna Eleá** é Coordenadora científica da The International Clearinghouse on Children, Youth and Media / Nordicom, Universidade de Gotemburgo, na Suécia. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é especialista em Mídia-Educação pela Università Cattolica di Milano, Itália.

**André Freitas** é Licenciado em Engenharia Electrónica e de Computadores pelo Instituto Superior de Engenharia do Porto. É formador de informá-





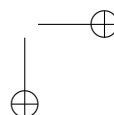
tica em várias entidades públicas e privadas, e monitor do Centro de Inclusão Digital no projeto *EntrEscolhas Geração D'Ouro E5G* promovido pela Câmara Municipal de Gondomar e gerido pela Associação Gondomar Cultural. Foi técnico de reconhecimento, validação e certificação de competências nas áreas de competência TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e Matemática, no Centro de novas Oportunidades do *ESPAÇO T*, e professor de Atividades de Enriquecimento Curricular na área das TIC.

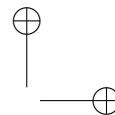
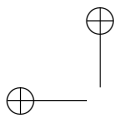
**Kathleen Galvin** é Professora no Departamento de Antropologia, e Investigadora Sénior no Natural Resource Ecology Laboratory na Colorado State University, nos Estados Unidos da América. É Directora Associada da School of Global Environmental Sustainability e Directora do The Africa Center. Com formação como antropóloga biológica, conduziu pesquisa interdisciplinar sócio-ecológica em África durante mais de 25 anos e mais recentemente na Mongólia.

**Inês Gil** é Professora Associada na Universidade Lusófona, onde leciona cinema e fotografia desde 2000. Tem um doutoramento em cinema sobre a Atmosfera no Cinema publicada pelas Edições Gulbenkian em 2005 e um pós-doutoramento sobre a patina cinematográfica, concluído em 2010. Em Setembro de 2011 apresentou a primeira parte da instalação vídeo e fotográfica A Nova Aliança da trilogia intitulada Os Passageiros da Luz do Tempo na Sala do Veado em Lisboa. A segunda parte O Retiro está em curso e irá realizar-se nos Açores. Sangue na Guelra (75min.) é o seu primeiro documentário e foi apresentado na secção Pular do Mundo na última edição do Festival Indielisboa. Está a acabar Depois do Silêncio (90 min.), um documentário sobre uma comunidade de Monjas Dominicanas, e a preparar a instalação vídeo Gratia Plena sobre a construção de uma capela contemporânea em Braga.

**Mariana Guerreiro** é Licenciada em Comunicação Social pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e Mestre em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com tese intitulada “As potencialidades educativas da rádio para crianças e jovens” (2014). Encetou a sua carreira profissional em assessoria de imprensa e, até hoje, é a área profissional a que se dedica.

*Livros LabCom*





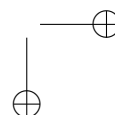
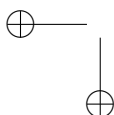
**Henry Jenkins** é Professor de Comunicação, Jornalismo e Cinema na University of Southern California desde 2009. Foi Director do Programa Comparative Media Studies no MIT e é autor e/ou editor de 12 obras sobre *media* e cultura popular, incluindo *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture* (1992) e *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006). Foi o investigador principal do Projecto New Media Literacies, que se originou como parte da Initiative Digital Media and Learning da Fundação MacArthur. Jenkins está ainda envolvido em projectos que olham para os aspectos da cultura participativa, envolvimento cívico e educação nas redes Convergence Culture Consortium e The Education Arcade (envolvendo academia e indústria)<sup>1</sup>.

**Ana Jorge** é Investigadora de Pós-doutoramento e Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL), onde se licenciou e doutorou em Ciências da Comunicação. É Mestre em Sociologia da Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pelo ISCTE. Participa em projectos de investigação internacionais em torno dos usos e produção de *media* por crianças e jovens (EU Kids Online, RadioActive Europe), e da educação para os *media* (ANR Translit-COST, Alfamed).

**Daniel Meirinho** é Professor Adjunto do Departamento de Comunicação da Faculdade AESO Barros Melo e da Faculdade Boa Viagem. Doutorado em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL). É Mestre em Comunicação e Artes pela FCSH/UNL e licenciado em Jornalismo. É investigador do CICS.CESNOVA – FCSH/UNL e do CEMRI – UAB. Como consultor tem trabalhado no Brasil junto à organizações não-governamentais como Visão Mundial, ChildFund e Unicef no aconselhamento de projetos sociais no âmbito da infância e juventude em temáticas associadas à comunicação, educação e desenvolvimento social.

**Eduardo Jorge Madureira** é Director pedagógico do *Público na Escola*, um projecto de educação para os *media* do jornal *Público*. Autor do blogue

<sup>1</sup> A partir de <http://henryjenkins.org/aboutmehtml>, consulta em 7-Jan-2015.







*Página 23*, <http://blogues.publico.pt/pagina23>. Integrou a equipa que, a pedido da Direcção-Geral da Educação, elaborou o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. É membro do conselho consultivo do *RadioActive101*. Participa, regularmente, em colóquios, conferências e sessões diversas sobre educação para os *media*, promovidas por instituições e organizações diversas, particularmente estabelecimentos de ensino, em todo o país e no estrangeiro. Coordenador do Orçamento Participativo da Câmara Municipal de Braga.

**Daniel Martín Pena** é Doutor em Educomunicación e Mestre em Comunicación y Educación Audiovisual pela Universidade de Huelva. Licenciado em Comunicación Audiovisual pela Universidade de Extremadura, é Director de OndaCampus, a RadioTv dessa Universidade, desde 2004, Investigador Científico e membro do Grupo de Investigação “ARDOPA” da mesma Universidade. Especialista no fenómeno das rádios universitárias e actual Secretário Geral da Associação de Rádios Universitárias de Espanha.

**Simone Petrella** é doutorando em Ciências da Comunicação, com especialidade em Educação para os *Media*, com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia; e investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, na Universidade do Minho. É Professor Assistente Convidado na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Braga.

**Sara Pereira** é Professora Associada e diretora do Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e investigadora no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.





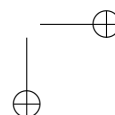
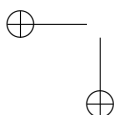
**Joana Roque de Pinho** é Doutorada pela Colorado State University, nos Estados Unidos da América. É bolsista de pós-doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e investigadora integrada do Centro de Administração e Políticas Públicas (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa). Com formação como antropóloga biológica e cultural, os seus interesses de investigação incluem as interacções humano-ambientais, mudanças sócio-ambientais, ecologia política, política de conservação e antropologia visual. Investigou mais recentemente estas questões através de métodos de pesquisa audiovisuais participativos em colaboração com comunidades agrícolas na Guiné-Bissau e pastorícias no Quênia.

**Manuel Pinto** é Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e Investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, onde coordena a linha de investigação em Média e Jornalismo.

**Magda Pischetola** é Professora Assistente do Departamento de Educação da Pontifícia da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na área de *media* e tecnologias. Doutorada em Educação pela Università Cattolica de Milano, Itália (2006-10) e pós-doutorada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Coordenadora do grupo de pesquisa ForTec – Formação docente e Tecnologias da PUC-Rio. A sua área de pesquisa concentra-se sobre alfabetização mediática, inclusão digital e formação de professores.

**Teresa Pombo** é Mestre em Ciências da Educação, Tecnologias Educativas. Colabora desde 2010 com a Direção-Geral da Educação onde tem coordenado diversos projetos a nível nacional e europeu na área da integração curricular das Tecnologias e Educação para os *Media*, nomeadamente Catálogo de Blogues Educativos, Jornais Escolares, inGenious e CPD Lab.

**Colin Rainey** é coordenador de projecto na Cass School of Education na Universidade de East London e do RadioActive. Trabalhou em vários projectos financiados pelo Higher Education Funding Council for England, Joint Information Systems Committee, Economic and Social Research Council, Comissão Europeia e Academia para o Ensino Superior, incluindo pelo





Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, e foi gestor administrativo para o CETL para Objectos Reutilizáveis de Aprendizagem durante cinco anos.

**Andrew Ravenscroft** é psicólogo, especializado em Tecnologias de Aprendizagem e Professor na Cass School of Education na Universidade de East London, onde também é Co-Director do International Centre for Public Pedagogy (ICPuP). A sua equipa de investigação está a desenvolver um novo tema na Educação Inclusiva baseada em Tecnologia que actualmente tem vários projectos internacionais e multi-parceiros, em que Andrew é o Investigador Principal. Tem um perfil internacional em Aprendizagem com recurso a Tecnologias para Inovação Social, com mais de 120 artigos publicados.

**Angela Rees** é investigadora Sénior e formadora na Pontydysgu, uma empresa de pesquisa e desenvolvimento em educação baseada em Gales. É membro de grupos de trabalho sobre os *badges* Mozilla, uma entusiasta das tecnologias educativas e *blogger*. Angela trabalhou no projecto RadioActive dando formação inicial training para os grupos envolvidos em fazer rádio na internet.

**Fábio Ribeiro** é investigador integrado no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho e foi assistente de investigação do projeto 'Estação NET: moldar a rádio para ambiente web', a decorrer nesta instituição. Completou o doutoramento europeu em 2013, em Ciências da Comunicação, área de especialização de Sociologia da Comunicação, depois de ter cumprido um período de atividades de formação complementar no grupo de investigação PUBLIRADIO, da Universidade Autónoma de Barcelona. Coordena o Grupo de Trabalho dos Jovens Investigadores da SOPCOM, a Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação.

**Grecia Rodríguez** é Licenciada em Comunicação Social pela Universidade Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela, Mestre em Estudos Internacionais, pela Universidade de Chile e em Engenharia de Meios para a Educação, pela Universidade Técnica de Lisboa, Portugal; Universidade de Educación a Distancia, Espanha; Universidade de Poitiers, França). Doutoranda em Sociologia da Infância na Universidade do Minho, Braga, Portugal (2010-14),

*Livros LabCom*





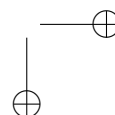
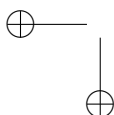
com bolsa VECCEU Erasmus Mundus. Directora e Fundadora da ONG *Soy Niño* (1993), é Locutora, Guionista e Produtora de Rádio.

**Joana Alves dos Santos** é Licenciada no curso de Professor do Ensino Básico – variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Lecionou as disciplinas de Prática Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação Educativas, na Universidade de Timor Lorosa'e, em Timor Leste, no curso de Professor Primário. Encontra-se a frequentar o Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares na Universidade de Aveiro. Atualmente trabalha como Monitora do Centro de Inclusão Digital no Projeto Catapulta E5G, promovido pelo Movimento SOS RACISMO.

**Luís António Santos** é Professor Auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho. Doutorou-se em Ciências da Comunicação em 2011 e é mestre em Política Internacional (SOAS – Universidade de Londres). Leciona disciplinas relacionadas com o Jornalismo e investiga em áreas relacionadas com a transição dos *media* para ambientes digitais (incluindo áreas como a regulação). É investigador do projeto “Estação NET: moldar a rádio para ambiente web” e do projeto "A regulação dos *media* em Portugal: o caso da ERC". Foi jornalista durante 10 anos, tendo trabalhado no *Jornal de Notícias*, *Rádio Press-TSF*, *Diário de Notícias*, *TVI* e *BBC World Service*.

**Sílvia Correia Santos** é Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (UC). Doutorada em Ciências da Comunicação pela mesma Universidade, tem-se especializado nas áreas da rádio, serviço público, multimédia e, mais recentemente, tem desenvolvido trabalho sobre *media* participativos, áreas em que tem publicado regularmente. É coordenador operacional do Projeto Imagem Media e Comunicação da UC. Trabalhou como realizador e locutor da RDP.

**Sérgio Gomes da Silva** foi, até junho de 2015, Diretor de Serviços de Assessoria, Conceção e Avaliação do Gabinete para os Meios de Comunicação Social, coordenador do Grupo de Reflexão Media e Deficiência e membro do Grupo Informal sobre Literacia dos Media, membro do grupo de peritos





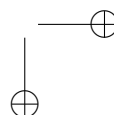
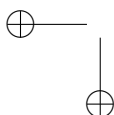
promovido pela comissão europeia sobre literacia dos *media*, representante português em vários grupos de trabalho na área dos *media*, por exemplo, representante em múltiplas reuniões do Comité de Contacto da Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual e do Grupo Audiovisual do Conselho da União Europeia. Tem, também, experiência como dirigente associativo das pessoas com deficiência e participação em associações cívicas, por exemplo, relator do Grupo de Cidadania e Participação da Plataforma para o Crescimento Sustentável. Foi responsável pela conceção e docência do módulo de Administração e Boa Governança do Curso de Estudos Avançados em Gestão Pública (2009-13).

**João Carlos Sousa** é Diretor de Serviços de Projetos Educativos na Direção Geral de Educação, onde foi anteriormente Chefe da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas. Licenciado em Física pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, com formação pós-graduada em Comunicação Educacional Multimédia. Professor do Ensino Secundário e líder associativo, tem desenvolvido a sua carreira profissional em Portugal e no estrangeiro na área das tecnologias educativas e da aprendizagem das ciências em ambientes formais e não-formais, apresentando regularmente comunicações em eventos e tendo vários artigos e capítulos de livros publicados.

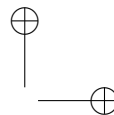
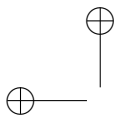
**Dirk Stieglitz** é Director técnico de Pontydysgu, uma empresa de pesquisa e desenvolvimento em educação baseada em Gales, onde desde 1998 desenvolve trabalho nas áreas de educação e formação vocacional e *e-learning*. As suas áreas de experiência são o *design* impresso e online, tendo desenvolvido e administrado vários sites e aplicações sociais multilinguísticos; e o audiovisual, tendo desenvolvido um kit de ferramentas usado para produção de rádio para internet em estúdio e ao vivo, trabalhado como produtor e director técnico, e tendo experiência em pós-produção. Estudou Política e História na Universidade de Bremen, Alemanha.

**Margarida Toscano** é Licenciada em Filosofia pela Universidade de Coimbra (1980). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa (1994) e pós-graduada em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares na Universidade Aberta (2005). Integra a equipa do Gabinete

*Livros LabCom*

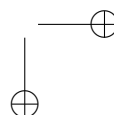
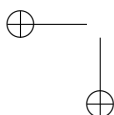






da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e é também Coordenadora Interconcelhia RBE no concelho de Lisboa. Representa a RBE no Grupo Informal para a Literacia dos *Media* (GILM).

**Paulo Vieira** é Licenciado em Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental, possui uma pós-graduação em Gestão e Avaliação de Projetos e é mestrando em Migrações Internacionais. Atualmente colabora com o Programa Escolhas, como Gestor Nacional de uma rede de 107 Centros de Inclusão Digital.





# Introdução

## Motivações e escolhas: *Os media*, a participação e a literacia

**Maria José Brites, Ana Jorge & Sílvio Correia Santos**

Este livro representa o corolário de mais de dois anos de trabalho num projeto de investigação ação-participação no qual a rádio e a internet se uniram para fomentar novos horizontes de cidadania, de diálogo e de aprendizagem fora da escola. Trata-se de uma coleção de textos com experiências e reflexões que ajudam a compreender melhor o potencial cívico e educativo de projetos que se apoiam nestas plataformas, que partilham estes objetivos de empoderamento social e que aplicam este tipo de metodologias.

Efetivamente, as metodologias participativas podem facilitar processos de aprendizagem e de identificação positiva dos indivíduos envolvidos com os projetos (Brites *et al.*, 2014a; Brites *et al.*, 2014b; Santos *et al.*, 2015), muito em especial quando é estimulada uma *praxis* e uma reflexão (Brites *et al.*, 2014b; Brites *et al.* 2014c). A mediatização do mundo atual, consubstanciada em diversos formatos e com presença ubíqua, coadjuva o uso de ferramentas de mediatização que facilitam processos de integração, de cidadania e de ligação do individual ao colectivo.

Os contributos que reunimos neste livro refletem e aprofundam estas ideias, denotando que a participação ativa em projetos em que os participantes são atores pode proporcionar estados de bem-estar e autoconfiança, que espe-



lham dinâmicas em que os participantes são verdadeiramente protagonistas das suas escolhas. Isto reveste-se de importância acrescida nos casos em que esses atores nem sempre encontram no seu quotidiano meios para terem voz própria e efetiva para proporcionar a melhoria das suas vidas.

Sophie Hadfield-Hill e John Horton (2014) chamam especial atenção para esta ideia de um bem-estar emocional que é potenciado pela ação em conjunto. Mary Kellett (2009) salienta que participar nestes moldes implica autoconfiança e Penny Oldfather (1995) aponta para o esbatimento de fronteiras entre pesquisadores e pesquisados, designadamente na área da educação, destacando o potencial da participação dos mais novos na construção dos seus ambientes educativos.

Este livro procura, assim, promover uma reflexão sobre a importância de desenvolver projetos educativos em torno dos *media* com uma componente de participação dos envolvidos, sejam eles crianças e jovens ou indivíduos de outras idades, em situações sociais diversas.

Esta antologia de textos justifica-se pelo facto de as metodologias participativas, que já têm uma longa tradição, muito em especial na América Latina, em África e na Ásia, estarem a ser recuperadas e usadas em contextos distintos na Europa. Em Portugal, muito concretamente, importa alertar para o diálogo internacional que se tem desenvolvido em torno da educação para os *media*, muito em especial através de ligações com a Europa e com o Brasil, sobretudo, com agendas focadas na inclusão e capacitação dos cidadãos, especialmente crianças e jovens, mas também adultos.

A atualidade desta antologia justifica-se também pelo momento que se vive no campo das políticas para a educação para os *media* em Portugal (Costa *et al.*, 2014). A publicação do Referencial de Educação para os *Media* em 2014 sinaliza o avanço no que diz respeito aos ambientes educativos em contexto escolar, enquanto as iniciativas de educação não-escolar estão mais dispersas e deixadas à iniciativa das entidades promotoras, que advêm dos sectores público, privado e civil. Vários destes temas estão identificadas neste livro, que – como começámos por dizer – surge das vivências, descobertas e inquietações experienciadas ao longo de mais de dois anos do projeto “Radio-Active Europe: promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media” (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP).



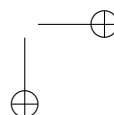
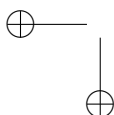
Em Portugal, o projeto foi desenvolvido em conjunto por investigadores do Centro de Investigação *Media* e Jornalismo (CIMJ) e pelos participantes dos centros do Programa Escolhas (E5G), tendo tido ainda a participação de Universidades (Nova, Lusófona do Porto e Coimbra). Esta foi uma viagem feita passo a passo com os parceiros europeus do projeto, com os quais pudemos desenvolver perspectivas sobre os *media*, a participação e a literacia.

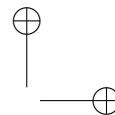
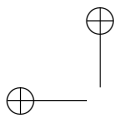
Sendo este um projeto de investigação-ação em que se procurou reforçar parcerias entre investigadores e sujeitos/parceiros de investigação, esteve sempre presente esta necessidade de cruzar saberes, interesses e vontades de fazer rádio *online* de forma didática, muito em especial junto das comunidades E5G (Catapulta, EntrEscolhas, Metas e Trampolim) e dos seus jovens.

O projeto não teria atingido os mesmos objectivos se os investigadores e os participantes não se tivessem inspirado mutuamente. Foi desta inspiração contagiante e da necessidade de explorar mais e melhor estas parcerias entre académicos e não académicos que nasceu a vontade de criar este livro. Por isso, abraçámos o desafio de trazer para estas páginas a pena de técnicos dos centros, de investigadores, ativistas, agentes de instituições oficiais, educadores e jornalistas, com experiências e pensamentos que apontam para uma imensa área de reflexão e de práticas nas áreas da literacia e das ações participativas, bem como da relevância de cruzamento destas áreas.

Ao longo destes meses, fomos precisamente contactando com várias experiências e reflexões e sentimos que era importante cruzá-las e partilhá-las publicamente. De alguma forma interligam propostas de literacia para os *media*, ações e metodologias participativas e experiências com comunidades diferentes feitas com diversos *media*. Aqui a ideia de aprendizagem surge muito ligada a um saber pela prática e no qual o sujeito participante é também um ator em cena.

O facto de estas práticas se terem desenvolvido em locais tão diversos do mundo aponta para a transversalidade das suas potencialidades de aplicação, mesmo em locais que poderiam à partida não ter o que quer que fosse em comum. Esta diversidade está refletida na participação na obra de autores de origens e experiências diferentes, desde Reino Unido, Alemanha ou Brasil, como Estados Unidos e Quênia, como se pode observar nas Notas Biográficas dos autores que antecedem esta Introdução.





### Estrutura do livro

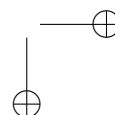
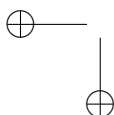
Esta obra está dividida em quatro partes. Uma primeira foca-se no mote deste livro: o projeto RadioActive. É um olhar sobre a variedade de contextos, intervenções e experiências em Portugal e nos outros países parceiros. Num segundo e num terceiro momentos, juntamos experiências comunitárias e participativas nacionais e internacionais e, por último, apresentamos vários caminhos de reflexão em torno da literacia e dos *media*.

A **Parte I**, intitulada '**Experiências RadioActivas**', arranca com uma apresentação da implementação do projeto RadioActive em Portugal, por Maria José Brites, Sílvia Correia Santos e Daniel Catalão, destacando as dimensões participativas do projeto, suas potencialidades e desafios.

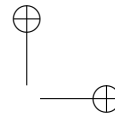
Graham Attwell e Dirk Stieglitz contam-nos em seguida como nasceu a ideia de aplicar as tecnologias da rádio à internet, a partir da sua experiência na Pontydysgu, uma empresa de pesquisa e desenvolvimento do País de Gales centrada na aplicação das tecnologias à educação. O seu modelo de rádio como ferramenta de aprendizagem em ambientes informais está diretamente ligado à ideia de comunidades participativas, construindo o processo de aprendizagem a partir das necessidades e interesses dos participantes. O capítulo da autoria de Andrew Ravenscroft e colegas reflete a experiência de aplicar esta ideia a grupos desfavorecidos em cinco países europeus, e o contributo da dimensão participativa para ajudar a combater situações de exclusão, enfatizando os ganhos aos níveis afetivo e motivacional.

Outro aspeto inovador do RadioActive está relacionado com a certificação de competências adquiridas nesses contextos informais. Andreas Auwarter, Ingo Dahn e Angela Rees explicam no seu capítulo o sistema de Open Badges, com base num currículo reflexivo e no envolvimento dos sujeitos nas decisões sobre as suas aprendizagens.

Joana Santos e André Freitas relatam as experiências da implementação do RadioActive nos projetos Escolhas Catapulta E5G, no Porto, e EntrEscolhas, em Gondomar. No primeiro caso, o desenvolvimento da rádio fez-se entre espaço de intervenção comunitária e uma escola, oscilando entre os modelos de ensino formal e não-formal (confronto que também Mariana Guerreiro, na II Parte, fará). No segundo caso, o enfoque prende-se com experiências de utilização de novas tecnologias em grupos socialmente vulneráveis, com







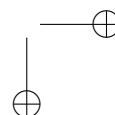
uma dimensão intergeracional (enfoque igualmente dado por Petrella, Pereira e Pinto na II Parte).

Na **Parte II**, são diversas as experiências nacionais e internacionais de **‘Programas e projetos com comunidades’**, com diferentes enquadramentos e âmbitos, mas refletindo as suas articulações entre ensino formal e/ou informal. Paulo Vieira faz um balanço dos Centros de Inclusão Digital, espaços do Programa governamental Escolhas, na sua 5<sup>a</sup> geração, orientados para a literacia digital e mediática. Realçam-se alguns dos impactos gerados pela adoção de metodologias participativas, sobretudo na forma como os jovens participantes vivenciam o mundo digital. A Rede das Escolas Associadas da UNESCO, que em Portugal conta com sete estabelecimentos de ensino, apresentada por Fátima Claudino, coloca em prática o ideário e os princípios estabelecidos no Ato Constitutivo da UNESCO, bem como concentram-se nos pilares da educação – sobretudo “aprender a viver juntos”, tal como definido no relatório Delors.

No âmbito do Ministério da Educação, a Rede de Bibliotecas Escolares, SeguraNet e Jornais Escolares merecem destaque, quer pelos seus princípios quer pela sua longevidade. Margarida Toscano centra-se no ‘Aprender com a Biblioteca Escolar’ enquanto documento de referência e motor de uma experiência piloto para a promoção sistemática das literacias da leitura, dos *media* e da informação através das bibliotecas escolares e do trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários e os outros professores. Lígia Azevedo e João Carlos Sousa mostram como o projeto SeguraNet tem trabalhado para promover a utilização segura, crítica e esclarecida da internet e dos dispositivos móveis na comunidade educativa, incluindo um painel de jovens como consultores do projeto. A iniciativa Jornais Escolares é trazida por Teresa Pombo como uma plataforma que divulga boas práticas de educação para os *media*, bem como apoia as escolas que desejem dinamizar projetos de jornalismo escolar. Também Eduardo Madureira junta o seu contributo sobre jornais escolares com a sua experiência no *Público na Escola*, uma iniciativa do jornal Público com apoio do Ministério da Educação, e uma reflexão sobre o papel de uma educação para os *media* no quadro de uma cultura participativa.

As experiências educativas em redor do meio radiofónico são apresentadas por três capítulos. Mariana Guerreiro fez uma incursão por projectos de rádio escolar e rádio em ambiente extra-escolar, enquanto Luís Bonixe relata duas experiências de elaboração de programas de rádio por crianças em idade pré-

*Livros LabCom*

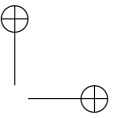
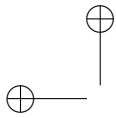


escolar. Já Fábio Ribeiro e Luís Santos relatam uma atividade realizada a pretexto do Dia Mundial da Rádio, com uma emissão simulada de rádio numa escola do concelho de Braga, com alunos de 1º ciclo.

Objetivos sociais de inclusão estão frequentemente implicados em projetos de educação para os *media*, em diferentes contextos institucionais. Petrella, Pereira e Pinto apresentam uma investigação-ação desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social no norte de Portugal, destinada a promover a intergeracionalidade e a inclusão de grupos desfavorecidos utilizando os *media* como recurso educativo e relacional; enquanto que Inês Gil demonstra as dificuldades e virtudes de projeto participativo de cinema para ajudar a combater o abandono escolar. O seu documentário *Sangue na Guelra* foi realizado numa escola da Amadora em 2013. Encontraremos o meio cinematográfico novamente presente na reflexão de Joana Roque de Pinho e Kathleen Galvin mais adiante.

No âmbito internacional, que nos será dado pela **III Parte**, o contributo de Alexandre Barbalho e Tarciana Campos analisa a participação de jovens estudantes no projeto “Rádio-escola pela Educação”, em quatro escolas de Fortaleza, Brasil. A pesquisa analisou também se essas produções constituíram exercícios para a cidadania, se os estudantes falaram de si e foram ouvidos. Também do contexto brasileiro chega Daniel Meirinho, abordando os resultados de uma investigação-ação participativa focada na expressividade e literacia visual, como motor para combater a exclusão social e vulnerabilidade. Através da produção de imagens fotográficas dos seus quotidianos, o projeto Olhares em Foco permitiu aos jovens ganharem competências e protagonismo, bem como operar certas mudanças individuais e coletivas.

O projeto “Soy Niño”, lançado na Venezuela e desde 2012 como “Soy Niño, Sou Criança” em Portugal, também usa os *media* – neste caso, a rádio – para um projeto educativo com metodologias participativas. No seu Capítulo, Grecia Rodríguez e Leonardo de Albuquerque refletem sobre o envolvimento de crianças com o meio radiofónico como forma de despertar para o pensamento crítico e exercício da cidadania. Já Paloma Contreras-Pulido e Ignacio Aguaded trazem o contexto das prisões como cenário para a utilização dos *media* no quadro de uma intervenção sócio-educativa. A sua investigação centra-se em Espanha, demonstrando não só como a rádio amplifica as vozes dos reclusos mas também como pode constituir-se como ferramenta educativa.



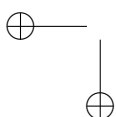
Dos Estados Unidos chega o contributo de Roque de Pinho e Galvin, antropólogas que demonstram como um projeto de vídeo participativo com comunidades pastorícias no Quênia ajudou os participantes a expressar as suas experiências de adaptação a mudanças climáticas.

Na **IV Parte**, que dedicamos a ‘**Reflexões**’, reunimos textos que oferecem leituras de fundo sobre a temática da educação para os *media* e a participação. Ilana Eleá e Magda Pischetola fazem uma revisão da pesquisa publicada na International Clearinghouse on Children, Youth and Media, da Nordicom, da Universidade de Gotemburgo, na Suécia. O seu recorte permitiu identificar um *corpus* de 52 artigos que destacam o envolvimento de crianças e jovens como estrutural para o debate sobre metodologias participativas.

Por sua vez, Martín-Pena e Aguaded concentram-se nas rádios universitárias em Espanha e como estas adotaram as tecnologias da informação e comunicação para se aproximarem mais dos seus ouvintes, a maioria dos quais “nativos digitais” que apreciam e se sentem confortáveis com este tipo de rádio reinventado sobre os princípios tradicionais. Paula Cordeiro oferece uma visão mais vasta sobre o potencial para educação para os *media*, a cidadania e dinamização cultural de experiências amadoras de rádio, rádios-escola ou rádios universitárias.

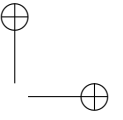
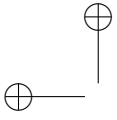
No penúltimo capítulo, uma perspetiva sobre as políticas para o incremento dos níveis de literacia mediática dos segmentos da população mais vulneráveis – crianças, seniores e pessoas com deficiência. Sérgio Gomes da Silva passa em revista a ação levada a efeito pelo Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS) nos últimos anos na área da educação para os *media*.

Por fim, uma tradução para Português de um texto de Henry Jenkins, influente académico norte-americano, que traça a sua visão sobre os *media* digitais e a sua capacidade para envolver os jovens em *espaços de afinidade*, atividades culturais, de interesses ou sociais que potenciam o seu envolvimento cívico e público. As culturas participatórias são, assim, espontâneas e geram uma educação informal para os *media*.

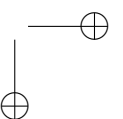
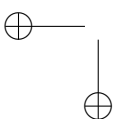


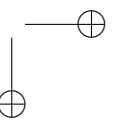
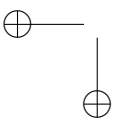
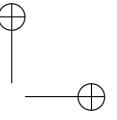
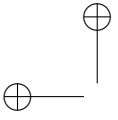
### Referências

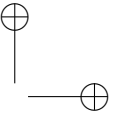
- Brites, M.J.; Santos, S.C.; Jorge, A. & Navio, C. (2014a). Problematizar para intervir: rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens, *Observatorio (OBS\*)*, 8(1): 145-169. <http://obs.obercom>
- Brites, M.J., Jorge, A., Santos, S. C. (2014b). RadioActive. um projeto europeu de rádio online. In Eleá, I. (Ed). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. (Yearbook 2014)* (pp. 181-186). Nordicom: University of Gothenburg.
- Brites, M.J.; Ravenscroft, A.; Dellow, J.; Rainey, C.; Jorge, A.; Santos, S.C.; Rees, A.; Auwärter, A.; Catalão, D.; Balica, M.F. & Camilleri, A. (2014c). *Radioactive101 Practices*. Lisboa: CIMJ – Centro de Investigação Media e Jornalismo. <http://pt.radioactive101.eu/2014/12/22/radioactive101-practices/>.
- Costa, C.; Jorge, A. & Pereira, L. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)*. Paris: ANR Translit/ COST. Disponível em <http://ppemi.ens-cachan.fr>, consulta em 05-02-2015.
- Hadfield-Hill, S. & Horton, J. (2014). Children's experiences of participating in research: emotional moments together?. *Children's Geographies*, 12:2, 135-153.
- Kellett, M. (2009). Children as researchers: What we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities?. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 395-408.
- Oldfather, P. (1995). Songs come back most to them: Students' experiences as researchers. *Theory Into Practice*, 34(2), 131-137.
- Santos, S.; Brites, M.J.; Jorge, A.; Catalão, D. & Navio, C. (2015). Learning for life: A case study on the development of online community radio. *Cuadernos.info*, (36), 111-123. doi: 10.7764/cdi.36.610



# PARTE I – EXPERIÊNCIAS RADIOACTIVAS







## 1. “Learning through Radio, Learning for Life!”: Notas sobre o desenvolvimento de uma rádio participativa *online*

Maria José Brites, Sílvio Correia Santos & Daniel Catalão

Olhando para o percurso do RadioActive, há uma ideia que parece ser transversal a todo o projeto. Referimo-nos a um princípio que chamaríamos de “identificação” e que foi determinante – é determinante – nos processos de investigação participativa. Falamos da identificação dos investigadores com os princípios da investigação-ação, da identificação das intervenções com as particularidades de cada contexto. Da imprescindível e progressiva identificação dos participantes com o projeto.

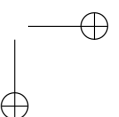
Na verdade, sem esta multifacetada identificação é impossível pensar em resultados sustentáveis e persistentes. Investigadores e demais participantes têm de sentir que o projeto é “seu”, que os objetivos são “seus”, embora o façam necessariamente a velocidades diferentes.

A aprendizagem, neste âmbito, expande-se sempre de dentro para fora, emerge dos interesses do sujeito e não de uma estrutura pré-concebida e imposta pelos que chegam (Ravenscroft *et al.*, 2011), neste caso, os investigadores. Uma das diferenças das pesquisas participativas em relação às tradicionais é, precisamente, a atuação coletiva e não solitária do investigador. Os pesquisadores fazem parte de um processo participatório em que estão envolvidos numa estrutura (Camarota & Fine, 2008: 5).

Paulo Freire é o autor primordial em todos os projetos e países onde a RA101 foi aplicada. As suas concepções em torno da investigação-ação participativa tentam apontar sempre para uma ação e também para uma reflexão sobre os processos.

“O ‘círculo de cultura’ deve encontrar caminhos, que cada um que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em centro de ação política. [...] Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o carácter alienador da quotidianidade” (Freire, 1977: 13).

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 23-26*



Uma das particularidades do RadioActive é, precisamente, assumir a rádio como ferramenta central apesar do progressivo afastamento dos jovens em relação a ela. Naturalmente, o terreno da rádio *online* (ou da música *online*) é-lhes familiar, mas a frugalidade da palavra dita, o encantamento da história narrada, por oposição à opulência dos contextos visuais televisivos e *online*, oferecia um risco muito concreto de identificação. A palavra escutada requeria uma atenção que muitos dos jovens do RadioActive não estavam habituados a dar aos *media*.

A verdade é que, aos poucos, a rádio acabou por abrir novos horizontes aos participantes. A rádio ajudou-os a aprender a ouvir. Mais até: a escutar. A escutar as opiniões dos outros. A analisar e a estruturar. Ajudou-os a prestar atenção ao som que os rodeia todos os dias. Aos pequenos pormenores das histórias mais banais. A rádio ajudou-os a identificarem-se com a palavra de uma forma completamente nova. A rádio possibilitou-lhes a palavra que nem sempre tinham. E por isso, aos poucos, chamaram-lhe a "nossa rádio".

Neste conjunto de textos, a Rádio é o meio de eleição. É encarada como uma ferramenta educacional, facilitadora de aprendizagens e estimuladora de crescimento pessoal e colectivo. É exatamente o que o *slogan* do RadioActive tão bem define: *Learning through Radio, Learning for Life!* Este conceito esteve espelhado no projeto, mesmo antes de ele começar e foi reforçado nos países em que foi aplicado (ver *Capítulos 2 e 3*). Estes processos, pode dizer-se com propriedade, foram reforçado pelo sistema de *badges* criado e implementado em diferentes grupos (ver *Capítulo 4*).

Numa linha de continuidade em relação ao resto do livro, este conjunto de textos reflete e expande o pensamento dos investigadores sobre os processos de circulação de aprendizagens e saberes e também conjuga a partilha de experiências vivenciadas *in loco* por dois dos centros Escolhas E5G envolvidos neste processo (ver *Capítulos 5 e 6*).

Aqui a Rádio recupera uma relevância renovada, para além do seu papel de informar e divertir. Passa a ser entendida como uma facilitadora de processos que valorizam a experiência em comunidade, a experiência prática e reflexiva de uma forma divertida e ao mesmo tempo séria. A rádio assume-se como aglutinadora de experiências pessoais que favorecem a aprendizagem coletiva e a produção de conhecimento fora dos ambientes formais da escola.

Como este projeto, muito em especial em Portugal e no Reino Unido, teve como sujeitos crianças e jovens, destacaríamos a contaminação positiva das





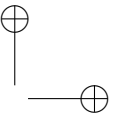
aprendizagens da Rádio nas interações e dificuldades sentidas pelos jovens no seu quotidiano, em matérias como a língua portuguesa e a apresentação de trabalhos em público. Estes serão, porventura, os exemplos maiores do modelo de aprendizagem proposto pelo RadioActive, um modelo que não era baseado na transmissão de conhecimento individual e encapsulado, mas sim na capacidade de dar condições para uma aprendizagem holística, interligada e partilhada, presente nas mais diversas áreas do dia-a-dia. Efetivamente, usar a Rádio para aprender, para pensar e para intervir levou-nos sempre muito para além da produção jornalística ou de outras dinâmicas de produção mediática.

Porém, um dos maiores desafios colocados a este tipo de projetos é o *day after*. Como garantir a sustentabilidade das aprendizagens quando estes processos de valorização de comunidades são lentos e precisam de ser acompanhados no tempo? Como garantir que o fim do financiamento não é o fim do projeto? Desde o início do projeto, ainda na fase de candidatura, começou-se a pensar em estruturas e formas de a RadioActive101 (a rádio *online*) sobreviver ao fim do projeto, com ou sem financiamento adicional. A auto-sustentabilidade do projeto foi algo que foi sendo preparado, promovendo um estímulo para uma interligação entre os diferentes centros que acolheram o RadioActive.

No final de 2014, mesmo perto do final do projeto europeu, a equipa do RadioActive em Portugal candidatou o projeto ao Prémio Inclusão e Literacia Digital da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através da Rede TIC e Sociedade. E foi assim, com a atribuição desta distinção, que o RadioActive Portugal nasceu, precisamente para continuar o trabalho começado com o consórcio europeu. O prémio financiou a expansão do projeto e, para além dos quatro existentes, seis novos centros integrados no Escolhas vão implementar o modelo RadioActive durante 2015. Em paralelo, a RA101 está estruturada para continuar a sobreviver noutros países, com especial incidência no Reino Unido e na Alemanha. Esta sobrevivência prende-se com a manutenção da rádio a diferentes níveis, na continuação de produção de programas de rádio e de ação com as comunidades mas também com a manutenção da estrutura-base, que inclui manutenção de toda a parte web que permite as emissões de rádio (Brites *et al.*, 2014).

Poder-se-á, pois, dizer que o RadioActive conseguiu aquilo que tantas vezes falha: sobreviveu para além do projeto formal. Mais do que isso: cresceu. Tornou-se num modelo de boas práticas replicável que ensina pela rádio e

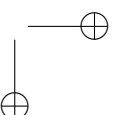
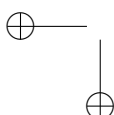


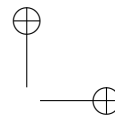
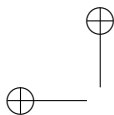


ensina para a vida. Esta possibilidade de replicação e expansão foi definida desde o início como uma dimensão obrigatória do projeto. Para que isso acontecesse, a "portabilidade" foi sempre assumida como um conceito-chave para o RadioActive. E, com efeito, essa é uma condição que define o seu modelo pedagógico, mas também o seu interface técnico. Na prática, a RA101 é replicável como um *kit* adaptável a diferentes contextos.

### Referências

- Brites, M.J.; Ravenscroft, A.; Dellow, J.; Rainey, C.; Jorge, A.; Santos, S.C.; Rees, A.; Auwärter, A.; Catalão, D.; Balica, M. & Camilleri, A.F. (2014). *Radioactive101 Practices*, 42 pp.. Lisboa: CIMJ.  
<http://pt.radioactive101.eu/2014/12/22/radioactive101-practices/>.
- Cammarota, J. & Fine, M. (2008). Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance. Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion. *Cammarota e Fine*. Oxon, Routledge: 1-11.
- Freire, P. (1977). *Educação e Consciencialização Política*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1ª edição: 1975.
- Ravenscroft, A.; Attwell, G.; Stieglitz, D. & Blagbrough, D. (2011). 'Jam Hot!' Personalised radio ciphers through augmented social media for the transformational learning of disadvantaged young people. *Proceedings of the Personal Learning Environments (PLE)*. Conference 2011, Southampton, UK, 11-13 Julho 2011.





## 2. Radio as a Learning Tool: From Sounds of the Bazaar to RadioActive

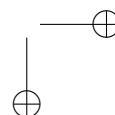
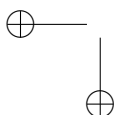
Graham Attwell & Dirk Stieglitz

### The Sounds of the Bazaar

In 2004 we launched a project under the glorious acronym of SIG-OSSEE. SIG-OSSEE stood for Special Interest Group for Open Source Software in Europe. The project aimed to explore the potential of Open Source Software (OSS) for education. Although today this might seem unchallenging, at the time there were few applications designed for learning. In our blog of the first concertation meeting, bringing together all the projects funded under the European Minerva elearning programme, I reported that, although the European Commission thought that Open Source Software was going to be an important issue in e-learning development over the coming period, they were concerned that they could not be seen to be endorsing OSS, given that they had on-going relationships with both the Industry Group, which represents the big software companies in Europe, and with industry content producers in education and training. In our application we had said we would produce a fortnightly newsletter about the project. I quickly realised this would be a lot of work. Better, we thought, to use the then very new technology of podcasting which was just breaking on the scene. And then we needed a name for the podcast. Thus was born ‘Sounds of the Bazaar’<sup>1</sup>. The name came from Eric Raymond’s book ‘The Cathedral and the Bazaar’ which contrasts two different free software development models: the Cathedral model, in which source code is available with each software release, but code developed between releases is restricted to an exclusive group of software developers; and the Bazaar model, in which the code is developed over the internet in view of the public. In our rather pretentious thinking, the SIG-OSSE project would be developed in the full view of the education world! In this short paper we want to tell our story of how we became involved with internet radio from

---

<sup>1</sup> Not Sounds of the Bizarre, as many seem to think it is called.

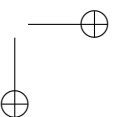
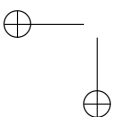


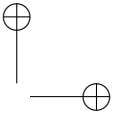


the early Sounds of the Bazaar podcasts to the RadioActive project and beyond. Although we were both big fans of radio, neither of us had any previous broadcasting or technical experience. Essentially, our move into podcasting and subsequently radio was a hobby project and we learned by doing. One thing which always attracted us to radio was its use for storytelling. In the first part of this chapter, staying loyal to that approach, we will try to tell the story of our growing love of radio. In the second part we will look at some of the ideas as to why radio is such a potent tool for pedagogy and learning.

### **Community Podcasts**

We continued to produce the Sounds of the Bazaar podcasts under the SIG-OSSEE project and its successor project on Open Educational Resources. Podcasts were episodic – we did not feel under any pressure to produce to a fixed timetable. We got much better in terms of production values, learning how to use Garageband and the Open Source program Audacity for editing and post production. We learned how to mix music into our broadcasts, at first using the Creative Commons search engine to find music which was free to broadcast and later on selecting music from the Jamendo web site. We made jingles and over indulged in special effects such as echo. Whilst for our first programmes we used computer headphones, we subsequently treated ourselves to a then new USB non-condensing microphone. We created a ‘studio’ in the corner of our office and bought a portable digital recorder for recording interviews on the road. From early on we experimented with different formats for the programmes. In general, they were blatant rip offs from BBC Radio 4. I was particularly taken with Front Row, Radio 4’s daily magazine programme of arts news, interviews and reviews and tried to replicate its mix of items. At one time we were running a mix which included a rant of the month, web site review, featured interview and favourite open source music. These programmes took a lot of putting together, especially because, by now, we were aiming at a monthly production schedule. Then we dreamed up a new format. We were working as part of a support team for the UK Jisc Emerge project which was developing a community of practice for technology supported learning. Most our work was organising workshops and conferences, but we became interested if podcasts could offer another form of exchanging knowledge in the community. With more ambition than common



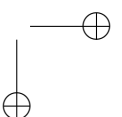
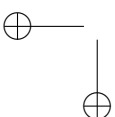


sense, we launched a series of short ten minute programmes, to be broadcast every weekday over a four week period. The idea was that people would listen to them in their lunch break or in the car or train whilst going home. By then we had worked out how to record Skype interviews and each day we would interview a different person from the Technology Enhanced Learning (TEL) community. At this point we were working halfway live. Although all the material was pre-recorded and post processed, we set a regular schedule and time for it to be released live. And of course most so called live broadcasts by ‘professional’ stations are actually pre-recorded.

### Going live

Jisc funded a spin-out project, Evolve, from the Emerge programme. Evolve was designed as an “international Emerging Research Community of Practice in Research in Technology Enhanced Learning” aiming to develop constructive discourse between researchers in TEL and practitioners in other related fields. Although we had relatively limited funding, we had promised an international kick-off event. We thought about launching with a webinar, then another emerging use of technology for communication and learning, but that seemed too easy. Why not, we thought, be bold and launch the Evolve project with truly live internet radio, dialling in researchers and practitioners from around Europe through Skype to exchange ideas and experiences.

This presented a number of challenges. With pre-recorded programmes, although we would often prepare a list of questions and had some idea of how long we wanted interviews to run, there was plenty of room to tidy things up with post processing. Now we would have to properly storyboard the programmes and keep a close view on the timing. And although there were a number of how-to web sites, everyone seemed to have their own idea on how to do it, and what software and hardware to use. And after a number of experiments we realised that streaming from our DSL connection would only support about four listeners. So we had to find a streaming server. Although now it is relatively easy to spot buy streaming server bandwidth, there were few such services then. Eventually, we joined Community Radio UK, which, although expensive, provided us access to bandwidth and a reliable service. The grand launch was to be on the first Monday after Easter. Realising that we really did not know what we were doing, we scheduled three practice pro-



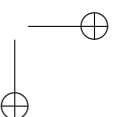
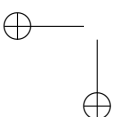


grammes, on the Friday, Saturday and Sunday, press ganging friends to help us test the set up. We had *sort of worked out* how to wire two Apple computers together, one for the live broadcasting and the other handling the music and the Icecast connection to the streaming server. We had a third computer in the kitchen of the ‘studio’ so we could listen to the live stream, which was running at something like a 20 second delay from our signal out. The set up was fiddly, particularly because Apple computers can only handle one audio signal at a time. For anything else you have to hijack the stream and send it somewhere else; something which was particularly tricky with the Skype input and output signals. However, it *sort of worked* on the Friday. The Saturday show was a complete disaster as we managed to get a six second feedback loop into the system. Although we never diagnosed that problem, the final Sunday rehearsal and the grand launch on Monday went perfectly. Live radio was a completely different and unexpected experience. The nearer the deadline gets, the more tense you become. The broadcasts themselves are exhausting. And the end (of a successful) programme brings a huge high. This is not just our experience but with every different group we have subsequently worked with in live internet radio.

From then on we were hooked. For the year of the Evolve project we ran 40 minute magazine style programmes every month. We experimented with using social media tools, like twitter, to encourage live listener feedback. We even provided a half hour of music and fun as the introduction to an online conference in Elluminate. We have to admit our choice of Creative Commons music was not to everyone’s taste. Listeners were frustrated that our lack of a Public Performance Licence, required to legally play non Creative Commons licensed music, even over the internet, prevented us from playing the music of their request.

### **A radio station in a suitcase**

The next step was to become mobile. We bought a (very) small four track mixing deck and a pair of wireless microphones and invented the radio station in a suitcase. We came up with the idea of ‘amplifying’ conferences and events to the outside world through live radio shows. As well as interviewing speakers, we tried to convey something of the atmosphere of the conference. *Vox pops* – short interviews with conference delegates passing by – not only helped

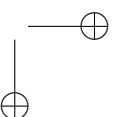
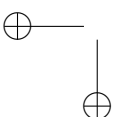




capture the feel of the conference, but also were invaluable for filling in time when scheduled interviewees had not turned up. Scheduling and story boarding is the most difficult part of this work. Amongst other conferences, for the last five years we have broadcast live from Online Educa Berlin. Although it is possible to email people we know from the conference programme, most of the scheduling has to be done on location. We usually turn up on the Wednesday afternoon, which gives us until 11 o'clock the next morning to find a good balance of people prepared to be interviewed on the show. As well as going out on the internet radio stream, for conference broadcasts we usually hire a pair of wired speakers so people can listen at the venue. Once more we have experimented with formats. Two years ago, in 2012, at Educa Online, we ran an extra programme – Question Time – following the BBC's format of that name.

### Radio workshops

The radio station in a suitcase enabled us to start running hands on workshops at conferences and events. Although varying in length, depending on the time organisers are prepared to give us, these usually follow a similar format. First, we assign roles to the production team. We need a producer, a floor manager, an anchor person, an editor, a music director, one or more technicians and so on. We divide the rest into small teams of journalists to brainstorm content. We hold editorial meetings to discuss the content and storyboard the programme. How many editorial meetings and at what time periods depends on how much time we have. Two day workshops work best. But we have run at least two workshops which only lasted one and a half hours! When we have more time we send people to the streets to record *vox pops* with passers by for pre-recorded interviews around local topical issues. All the time we work with different groups, teaching them how to use the technology, how to practice active listening skills, how to undertake an interview and, of course, what the different production staff have to do. The teaching and learning is informal and is embedded within the practice of making a radio show. These workshops are fairly hectic and there is plenty of opportunity to increase the pressure, for instance projecting a count down clock showing the time left before the broadcast and broadcasting short trailers in the last 15 minutes be-



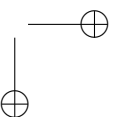
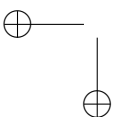


fore going live. Whilst we are on air we project a red flashing “silence in the studio” message!

Always there is an air of almost euphoria when the broadcast finishes. People hug and high-five each other. Before that feeling is over, we try to organise an evaluation session. What went right, what went wrong, how could we do things better? And most importantly what have people learned from the experience? Whilst we have organised many formal workshops we have continued to broadcast ourselves and very often involve new people in these broadcasts. Sometimes they are friends and colleagues from different organisations and projects, sometimes students from vocational or university courses. For a number of years we have worked with the San Marino International Arts Festival (SMIAF), working with small groups of young volunteers, mixing interviews and features about San Marino with live music from the festival.

### **RadioActive**

Sounds of the Bazaar has never had formal funding, although often our travel and accommodation has been subsidised by workshop and conference organisers. In 2011, Andrew Ravenscroft, a professor from the University of East London, proposed to us to develop a project using radio for informal learning with young people from a socially disadvantaged community in East London. Securing initial funding from the Nominet Trust, we went on to develop an international project through the European Commission Lifelong Learning programme. These projects broadcast under the RadioActive station name, with RadioActive Europe involving groups in Portugal, Germany, Malta and Romania as well as the UK. The funding has forced us to reflect more closely on the processes of teaching and learning with radio. How can we transfer informal learning practices to others? Just what are people learning when making radio programmes? We have developed learning materials and have produced a series of Mozilla Open Badges to recognise learning. We have been forced to explore a number of tensions. How important is the broadcast quality of the programmes? What governance models should the project groups follow? How do we assess participants for awarding them Badges? How important is it for young people that they are able to broadcast commercial music? Despite these tensions, RadioActive has shown the huge potential of radio as a flexible







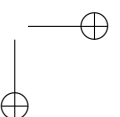
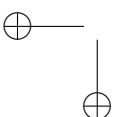
learning tool, integrated in communities. In this section, we have tried to tell the story of how we came from Sounds of the Bazaar to RadioActive. In the concluding part of this article we will briefly reflect on why we think radio can be so effective in promoting active learning.

### **Radio as a learning tool**

Our experiences and the results of evaluations tell us that radio works as learning tool. But where is our practice located in ideas about teaching and learning? Perhaps most important is that the way in which we use internet radio is for informal learning within ‘lived communities’. Radio is a social media that embodies the key pedagogical ideas of Paulo Freire (1970) and his notion of transformational (or emancipatory) learning through lived experience. In Paulo Freire’s seminal work "Pedagogy of the Oppressed" (Freire, 1970), he emphasized the importance of critical engagement in and analysis of broader societal ‘cycles’ and their effects. One way to do this is through using ‘lived’ culture, and praxis (action that is informed by values) as the foundational elements for developing circles that promote transformational learning.

In our practices in using radio, learning is based around the interests of the learners themselves and takes place in different cultural contexts. Learning is something that grows out from the learner, rather than something that is acquired from some pre-structured, ‘external’ and ‘imposed’ curricula. All too often the adoption of educational technology has been shaped by (and shapes) the educational paradigm at the core of which is curriculum content, teachers’ discourse and teaching practices and decision making processes (Kontogiannopoulou-Polydorides, 1996). Thus technologies have developed which emphasize and perpetuate control and transmission models of education reinforcing what has previously been called the industrial model of education (Attwell, 2008). Along similar lines, Hughes (2010) has drawn our attention to issues of legitimacy in personalised and informal learning. What forms and processes for learning are defined as legitimate and what outcomes are recognised?

Our aim has been to develop a Critical Pedagogical Framework that would “empower the students, together with the teachers, to challenge marginalizing social contexts, ideologies, events, organizations, experiences, texts, subject matter, policies and discourses.” (Williams, 2009). Critical to this is the ap-

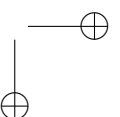
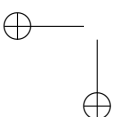


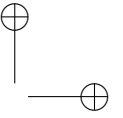
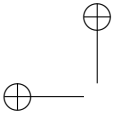


appropriation of technologies as a form of expression of popular cultures and their use of technologies within those cultures to explore and develop a critical approach. This re-formulation of Freire's (1970) notion of developing a critical pedagogical framework in his work on literacy is an attempt to develop new critical literacies through the use of new media. We are designing learning within lived cultures and practices, not imposing learning practices and technologies into lived cultures. The 'going live' aspect of radio acts as a catalyst for community engagement and cohesion, linked to related social media activity (Ravenscroft *et al.*, 2012). Put simply, the internet-radio gives a presence, real-time narrative and an energy that can complement and animate physical "on the ground" activities, to collectively drive participation, interaction and content creation and promotes self-confidence and self-esteem, and at the same time lead to the development of collaborative working skills. Sounds of the Bazaar to RadioActive has been a learning journey for us. We would like to thank the many friends and colleagues who have joined us at different times and different places on that journey.

## References

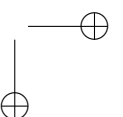
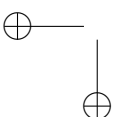
- Attwell, G. (2008). The social impact of personal learning environments. In S. Wheeler (Ed.) *Connected minds, emerging cultures: Cybercultures in online learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 119-140.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Hughes, J. (2010). *Critical literacies, pragmatics and education*, retrieved from [www.pontydysgu.org](http://www.pontydysgu.org).
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1996). Educational paradigms and models of computer use: Does technology change educational practice?. In T. Plomp, R.E. Anderson & G. Kontogiannopoulou-Polydorides (Eds.), *Cross national policies and practices on computers in education* (pp. 49-83). Dordrecht: Kluwer.
- Ravenscroft, A.; Attwell, G.; Blackbrough, D. & Stieglitz, D. (2012). 'Jam Hot!' Personalised radio ciphers through augmented social media for

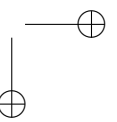
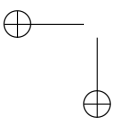
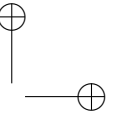
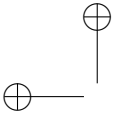




---

the transformational learning of disadvantaged young people. Full paper accepted for *Personal Learning Environments (PLE)* Conference 2011, Southampton, UK, 11-13 July 2011.







### **3. RadioActive101: Adapting the ‘space’ of radio as participatory media to promote inclusion, informal learning and employability**

Andrew Ravenscroft, Colin Rainey, Maria José Brites, Sílvio Correia Santos, Ingo Dahn & James Dellow

#### **Introduction: radio as participatory media**

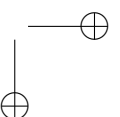
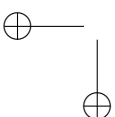
This chapter describes how the ‘whole space’ of the radio production process has been adapted, following a participatory media approach, to function as a motivating and innovative pedagogy that promotes the informal learning of 21<sup>st</sup> century skills. This has been achieved with the help of two Community Action Research projects, namely RadioActive UK and RadioActive Europe, that have been funded by the Nominet Trust in the UK and the EC Lifelong Learning Programme, respectively.

#### **The RadioActive model: linking inclusion, informal learning and employability**

The RadioActive101 model is an ambitious and relatively wide-ranging approach to participatory media that *combines inclusion, informal learning and employability through creatively articulating the processes, practices and technologies associated with the ‘whole space’ of radio*. Key to this is that the operations of this space are catalysed through the need to produce a quality broadcast according to a pre-defined timetable. Or, putting this in a more everyday vernacular, the ‘buzz’ of creating and broadcasting radio shows creates an engaging and motivating framework to develop and marshal the requisite digital media, communicative and organisational skills and practices that are implicit in radio production and broadcasting.

Central to the whole approach is the notion of “learning by doing” that is theoretically informed through a synthesis of emancipatory learning through “lived experience” that was proposed by Paulo Freire (Freire, 1970), Vygotsky’s notion of scaffolding and learning within zones of proximal development (Vygotsky, 1978), socio-technical design (Ravenscroft *et al.*, 2012) and

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 37-45*





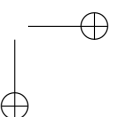
learning through dialogic and dialectic dialogue (Ravenscroft *et al.*, 2007). A simple way to conceive of the way these are articulated is to think of the ‘whole space’ of radio production and implementation being a nuanced “learning lab”, that articulates these theoretical underpinnings in terms of the learning achieved through practically producing radio, and ‘accrediting’<sup>1</sup> the processes in terms of the EC key competencies for Lifelong Learning that are recognised through a system of electronic badges. The way in which ‘the badges process’ in particular aims to motivate learning is given below. These are a relatively recent development within the project that is currently being implemented, but has not yet been fully evaluated. However, their rationale and design are particularly important from a learning and motivation perspective.

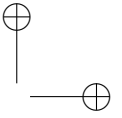
RadioActive101 has designed a set of 39 Mozilla Open Badges (see <http://radioactive101.eu> and Aurwarter *et al.* in this collection) that are being awarded. These cover technical, journalistic and organisational competencies. Each of these badges is linked to several observable real-life activities that must be completed to earn the respective badge. Activities are evaluated by learning facilitators and experienced senior education practitioners at each site. Also, the whole Badge process, from negotiation to awarding, is deliberately open and encourages motivational dialogues between learners, facilitators and senior practitioners. Badges come in Bronze, Silver and Gold to motivate the learner to achieve higher levels. Additionally, the possibility to easily publish Open Badges to Facebook and Twitter has a motivating effect for the many learners who are active in these networks. The modular, specific and profession-oriented character of the RadioActive101 badge system is designed for bottom-up usage in informal learning contexts where the learner decides which badges they are motivated to strive for.

The practical processes that are involved in the RadioActive model which lead to the badge acquisition are: *recruiting and engaging* participants (or *radio-activists* as we call them) who see how RadioActive101 is relevant to their lives; *negotiating the roles* that the radio-activists play, from the range of radio production and broadcast roles; *training and scaffolding* in radio production; ‘*learning by doing*’ of radio production that is facilitated and orches-

---

<sup>1</sup> We accept that the notion of “accrediting” informal learning is a contentious issue, but we use the term deliberately loosely here as a description of a procedure in the learning process, and not as reference to formal accreditation procedures.





trated through scaffolding; the *planning and creation* of show content and related promotional materials; *broadcasting of live shows* that are then archived; and *reflective and critical debriefs* on shows linked to planning the next show.

Linking RadioActive101 badges to EU Key Competencies for Lifelong Learning or to the ESCO European Skills Competences, Qualifications and Occupations Framework (<https://ec.europa.eu/esco/home>) points the learner to the broader context and opens up further perspectives for lifelong learning.

All the above is concisely captured by our project slogan, which states:

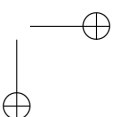
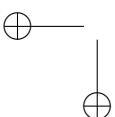
### **"RadioActive101: Learning through radio, learning for life!"**

Summarising, the RadioActive Model links attested notions of learning and informal learning to real-life situations covered by RadioActive101 programming. These are articulated through the development and application of digital media literacies and 21C skills, that are in turn accredited in ways that are relevant to gaining employment or further education.

### **Radioactive101: Its implementation and evaluation**

The European Partners are actively developing, implementing and running the national RadioActive “stations” (or hubs). We use the word “station” circumspectly to describe our national internet radio initiatives, as the traditional concept of a radio station is deliberately questioned by RadioActive’s radical approach to educational intervention. Its low-cost, extensibility and sustainability are key factors in the success of the project. It is realised through the application of state-of-the-art thinking in Community Action Research, Socio-technical design (*e.g.* Ravenscroft *et al.*, 2012) and Technology Enhanced Learning (TEL), and is described in detail in Ravenscroft *et al.* (2014).

The implementation thus far is realised through five national hubs (websites) and one international hub (website) that provides access to the national ones (see <http://radioactive101.eu>). Over five hundred radio-activists have participated thus far, with many of these being constantly involved since their first broadcasts (almost two years in some cases). Five excluded and disenfranchised groups have been participating so far – young people linked to youth organisations, older people (typically over 50 years old), schoolchildren from schools with high drop-out rates, higher education students linked



to church outreach organisations, and learning disabled young people. These radio-activists to-date have engaged in over 2,000 hours of preparation and broadcasting which has led to 60,142 page views and 28,687 unique web-hits/listeners.

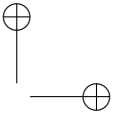
The following section briefly presents the key evaluation findings so far, that are later reflected upon from a motivational perspective.

An early evaluation of RadioActive101 (Ravenscroft *et al.*, 2013) showed its impact during a pilot phase in the UK, that was a four-month intervention within a youth organisation, that was striking. During this time: the number of new young people attending the centre increased from 5 to 28 (approx. 560% increase<sup>2</sup>); more at-risk young people were retained, increasing from 2 to 10 (approx. 500% increase); and, perhaps most striking was that the number of young people moving from NEET (Not in Education, Employment or Training) to EET (in Education, Employment and Training), increased from 3 to 24 (approx. 800% increase). The trend of these improvements also “accelerated” during the later months as pre-recorded and live shows were broadcast. Although these numbers are relatively small, they show an important pattern within a challenging youth work context, and clearly demonstrate the positive social impact of RadioActive101 at one site. Of course, these figures do not represent the outcomes of a well-defined empirical study, that was not possible at this early stage of the project, but both the Director of the youth organisation and the youth worker who was centrally involved stated that these improvements were due to ‘the radio project’ and not other activities within the youth centre. These early findings inspired the ongoing work in the UK (funded by the Nominet Trust) that led to the European version of the project (funded by the EC LLP). The later evaluation of RadioActive Europe is described below, with a focus on young people in the UK and Portugal.

A second evaluation of RadioActive101, working with young people in two countries, the UK and Portugal, has shown strikingly positive and complementary findings. A study in the UK (Edmonds *et al.*, 2013) was conducted first, as a “prototype” evaluation for the other international partners. It had a representative sample (n=48) of learners and showed the delivery of additional impact and value beyond the informal learning of technical and employability

<sup>2</sup> We are aware that the numbers given are relatively small, so the percentages given are considered strongly indicative rather than exact measures.





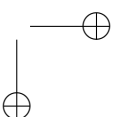
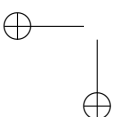
skills. Additionally they found improvements in confidence, self-esteem and general well-being of individuals, groups and organisations involved with the project. Indeed the necessity of, and model for, developing a “platform” of improved “well-being” prior to and alongside the informal learning of digital literacy and employability skills was a key preliminary finding of the project. It appears that once our excluded groups developed the confidence and competence to perform activities they previously thought were beyond them, such as the production and broadcasting of live radio content, they seem then empowered to learn many other things and to develop a number of key competencies<sup>3</sup>. In the UK evaluation, confidence levels were assessed by questionnaires, which identified that, on average (across different groups), over 50% of respondents felt they were more confident after being involved with RadioActive over a period of time. The data across a range of mixed evaluation methods using both recorded interviews and questionnaires highlighted the significant impact the project had on the skills and social outcomes for these young people as well as on their well-being. For example, the scores on the Rosenberg Self-Esteem Scale identified that all respondents scored in the normal or above normal range except two. The evaluation also highlighted the skills acquisition that participating in the project had brought about.

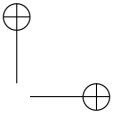
The evaluation conducted by partners in Porto (Portugal) was a pilot that used the same methodology as the UK as they were working with the same demographic, although their sample size was smaller (n=12). For the purposes of this paper we will present a synthesis of findings from both studies and then consider the implications.

Firstly, as mentioned earlier in the context of the UK groups, both groups noted the importance of developing greater “confidence” and “well-being” within their radio-activists, and that this was a platform for further engagement and skills development. In other words, RadioActive seems not just to be an educational intervention, but there are signs that it is also a positive psychological intervention (in terms of confidence, well-being, dialogue and digital discourse). Secondly, the groups noted wider positive impact than was initially envisaged. Whilst improvements in the informal learning of 21<sup>st</sup> century skills leading to potentially greater employability was expected, the

---

<sup>3</sup> Note, this is not apparently selection bias amongst those participating in RadioActive, as youth workers have noted that deciding to participate in other activities does not lead to the same level of improvements in well-being.

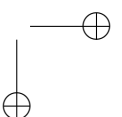
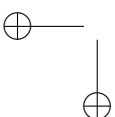




deeper psychological improvements within individuals and groups alongside broader organisational and social improvements and developments were not initially envisaged to the degree to which they occurred. These two national groups reported developments in improved communication and literacy skills linked to a greater confidence and propensity to use their voices, with this in turn leading to more competent, confident and coherent group and organisational thinking and communication. Then, building on these improved communicative, digital and media literacy competencies, the youth organisations in particular seemed to, as a “unit”, become better organised and drew greater attention to their activities. Thirdly, the groups noted that RadioActive was also a social and/or cultural, intervention, in the sense that it produces positive changes and impact at broader social and cultural levels beyond the organisations in which it is used, *e.g.* putting organisations on the cultural map, attracting attention and involvement from external agencies, and increasing very pragmatic dimensions – such as the capacity to attract further funding (that has happened in the UK and Portugal). Fourthly, in achieving and realising the above, the radio-activist groups felt a clear sense of ‘ownership’ of their shows, and that they are the central part of, and not “performing for” RadioActive101.

A difference noted between these groups was that the Portuguese young people underlined the benefits of exploiting family structure more, and related to this, engaging an audience that is perceived as a sort of ‘outer circle’ of potential radio-activists.

Taking these two evaluations of learning, well-being and general experience collectively, we also noted another particularly interesting and positive finding that overarched more specific findings. The radio-activist groups seemed inspired to have ambitious and “high-minded” thoughts through being a part of the medium of RadioActive radio. It seems that, potentially, the RadioActive model can inspire “dreams, curiosity and imagination” in a powerful and yet practical way (through devising and performing the shows). These ambitious ideas can then motivate the acquisition of conceptual and communication skills, related to collaborative and critical or creative discourses and voices, that are in turn expressed through acquiring concrete employability and technical skills, such as things like team-working, sound recording and editing. In other words, RadioActive seems to have the ca-





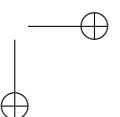
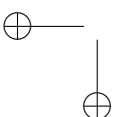
capacity to inspire expressing ‘dreams and ambitions’ in ways that can then be realised as concrete and quality radio and media content.

### **Concluding comments: RadioActive101, motivation and 21<sup>st</sup> century learning**

The evaluation of RadioActive101 shows it to be accepted and successful as an ongoing educational intervention promoting the informal learning of disenfranchised groups, in a number of European countries. The motivational and affective factors that are in play during the RadioActive processes are clearly central to this and intertwined with virtually all of the learning activities. These motivational factors, however, do not easily breakdown into notions like intrinsic motivation, extrinsic motivation and the like. Instead, the motivational landscape of RadioActive101 demonstrates complex relationships between learners’ conceptions of themselves, their actual or perceived social and cultural positioning, and what is possible and desirable in a world that requires increasingly, what we call 21<sup>st</sup> century skills. RadioActive101 in particular shows that learning activities are motivating because they are both attractive (or cool) and directly relevant to learners’ lives, and also when they provide a clear and tangible path to personal and community improvement. In a sense, this is simple, if learning has the perceived and tangible capacity to change our lives for the better – then it will have a good chance of being motivating. Conversely, if the learner doesn’t understand why they are learning, and whether it will matter, they are unlikely to be motivated by it. And although this seems amazingly self-evident, the latter occurs far too frequently in traditional educational settings.

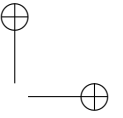
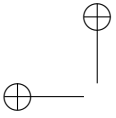
### **Acknowledgements**

RadioActive101 has been funded by the Nominet Trust in the UK and by the European Commission Lifelong Learning Programme (EC-LLP, 531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP). We also acknowledge all the members of the RadioActive UK, and RadioActive Europe teams who have contributed to this work (see <http://radioactive101.eu>).

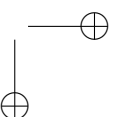
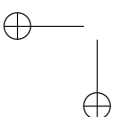


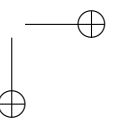
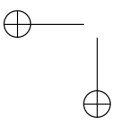
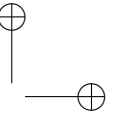
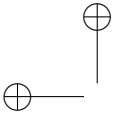
## References

- Edmonds, C., Ravenscroft, A., Reed, K., Qureshi, S. & Dellow, J. (2013). *RadioActive101: UK Evaluation Report, Submitted to Nominet Trust, UK.*
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Ravenscroft A.; Brites, M.J.; Auwärter, A.; Balica, M.; Rees A.; Fenech J.; Santos, S.C.; Rainey, C. & Dellow, J. (2014). *RadioActive Europe: promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media (RadioActive101)*. Public Report to the EC Lifelong Learning Programme, EC LLP.
- Ravenscroft, A.; Lindstaedt, S.; Delgado Kloos, C. & Hernandez-Leo, D. (Eds) (2012). *21st century learning for 21st century skills. Proceedings of 7th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2012, Sarbrücken, Germany, September, Springer LNCS.*
- Ravenscroft, A.; Murphy, A.; Edmonds, C. & Dellow, J. (2013). RadioActive101: Rethinking radio as radical pedagogy for inclusion, engagement and informal learning for social impact. *Proceedings of Radio Research 2013: Radio, the resilient medium*, London 11-13 September.
- Ravenscroft, A.; Schmidt, A.; Cook, J. & Bradley, C. (2012). Designing social media for informal learning and knowledge maturing in the digital workplace. *Special Issue of Journal of Computer Assisted Learning (JCAL), on Designing and Evaluating Social Media for Learning*, Ravenscroft, Warburton, Hatzipanigos & Conole (Eds.), 28(3), 235-249.
- Ravenscroft, A.; Warburton, S.; Hatzipanigos, S. & Conole, G. (2012). Designing and evaluating social media for learning: Shaping social networking in social learning? Editorial for *Special Issue of Journal of Computer Assisted Learning (JCAL): Designing and evaluating social media for learning*, 28(3), 177-182.



- Ravenscroft, A.; Wegerif, R.B. & Hartley, J.R. (2007). Reclaiming thinking: dialectic, dialogic and learning in the digital age. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series, Learning through Digital Technologies*, Underwood, J. & Dockrell, J. (Eds.), Series II, Issue 5, 39-57.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S. & Souberman, E., (Eds). Cambridge: Harvard University Press.







## 4. RadioActive and Badges

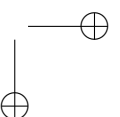
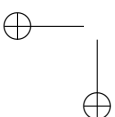
Andreas Auwärter, Ingo Dahn & Angela Rees

For the participants in the RadioActive project, producing and designing internet radio shows leads to the acquisition of skills and competencies of life-long value. In order to recognise these achievements, the RadioActive project created a system of badges. We looked closely at the learning from ground level and designed a flexible system in which what is learned is recognised and celebrated. Achievements are mapped onto a scaffolded grid which also cross-references the European Lifelong Learning Competencies Framework. The awards themselves are lightweight digital badges awarded through the Moodle platform and compatible with the popular Mozilla Backpack tool for collecting and sharing digital badges. At the point of writing, the project has awarded over 100 badges to participants who have, in turn, used them as a way to document their learning and share their achievements.

The following story illustrates the context of informal learning as handled in the project.

*S. (52) took over responsibility for the last show's topic. She planned and made vox-pops, short question interviews with members of the public, with the intent to use them as an introduction to her show's topic. S. looked for an expert, backing up her magazine content and observations with evidence. As soon as she had made contact with the expert, S. researched background information about her interviewee and designed a series of questions to ask bearing in mind the topic of the show and what information she was hoping to convey to her audience. She organised a meeting place and time for the interview to take place. Well in advance of the interview, she planned what equipment was needed and asked another team member to assist with the technology, so she could focus more on asking questions and listening. (...) After listening back to the recording of the interview, S. recognised that the interview was too long for both her show and her audience, so she decided to shorten the content in a post edit session. She had to select the content which was most interesting and most relevant for her audience.*

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 47-55*





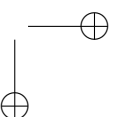
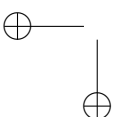
The participants are amateurs, volunteers who have little or no prior experience. Hence the resulting two or three minutes air-time is evidence of a rich learning experience. S. must possess social and civic competences in order to be able to choose an appropriate topic for a show and to understand her audience. Further to that, she has the organisational skills to research, find and approach a stranger who is an expert on her chosen topic. She demonstrates communication skills and a sense of entrepreneurship whilst carrying out the interview and in choosing which parts to communicate to her audience. The theoretical aspects described above can be seen at play and key competencies are easy to recognise, yet the learning occurs in an informal context without the framework of a course. The focus for the participant is on making radio and she may not even realise the extent of what she has achieved in the process.

The example illustrates that informal learning seldom follows an accredited curriculum, it requires a highly flexible way to recognise learning achievements. Mozilla Open Badges<sup>1</sup> (Goligoski, 2012) offer an electronic means for the documentation of achievements which do provide this required flexibility. Open Badges have been selected by the RadioActive project as the central tool for the recognition of learning results because:

- they can be implemented without going through a complex accreditation process;
- badges can be awarded through existing Learning Management platforms such as Moodle;
- Open Badges provide a secure link back to the authoritative documentation on the issuing site;
- Open Badges can be published easily through the central Mozilla Backpack Server, as well as through popular social networking sites like Facebook and Twitter;
- the public use of an issued badge is fully under the control of the learner.

---

<sup>1</sup> <http://openbadges.org>.







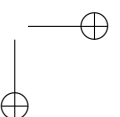
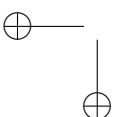
The RadioActive Europe training practice required the design of a highly modular and flexible training programme. The key for a flexible and appropriate modularisation was the re-articulation of former curricular elements towards competence-oriented learning objectives. Those included knowledge and/or activities, baselining the achievements of knowledge acquisition. This led to the definition of the RadioActive Learning Grid. The Grid defined 45 groups of learning objectives, each associated with a particular badge. Moreover, these badges were characterised as describing journalistic, technical or organisational competencies and were organised in bronze, silver and gold levels to reflect the constructivist nature of the learning.

In order to embed the RadioActive Learning Grid into the broader European Lifelong Learning Framework, the groups of competencies were related to the lifelong learning skills they support. Also, to embed the Learning Grid into the learning processes, the Grid components were related to concrete, observable activities.

In practice, this concept asks for a didactical design and achievement of skills and competencies. Instead of classic training and big knowledge repositories, learning support has been given by the mentoring process through a learning facilitator. Long term curricula have been broken up to competence objectives and related learning outcomes. These have been re-arranged as micro-units in advance and online – ready to be used whenever they are required by the individual learner or the whole group.

The training became integrated within the shows preparation time and focussed on special and concrete training-needs or actual problem based challenges. This integration proved to be a main source of learning needs and motivation. Closely related with the learning needs is the question of assessment of learning results. In informal learning settings, like those explored in the RadioActive project, this assessment is to a large extent self-assessment or group-assessment.

The description of badges, therefore, needs to have two target groups in mind. On one hand, badge descriptions should be intelligible and appealing to learners; on the other hand, they should provide precise information to readers not acquainted with the project, e.g. potential employers when a badge is used to enforce a job application. For both groups it is important to keep the badge descriptions very concise. The following example describes the *Bronze Setup Technician* badge and explains how it maps onto the European Framework.



**Bronze Setup Technician**

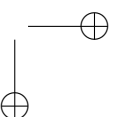
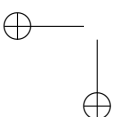
The badge holder has shown the following competencies:

- Know the difference between broadcasting radio and streaming internet radio.
- Give examples of existing broadcast and internet radio shows.
- Identify the different roles and responsibilities available when running an internet radio station.
- Be aware of the basic technical, organisational and journalistic requirements for streaming a show.
- Describe correct behaviour during broadcast

*Demonstrate these behaviours during live broadcasts (examples include: moving quietly in the room, switching off unused electronic devices in the room, know and correctly use hand signals including "passing the torch", communicating effectively with the sound mixer or moderator.)*

The Recommendation of the European Parliament and of the Council for key competences for lifelong learning (2006) lists the following:

1. communication in the mother tongue;
2. communication in foreign languages;
3. mathematical competence and basic competences in science and technology;
4. digital competence;
5. learning to learn;
6. social and civic competences;
7. sense of initiative and entrepreneurship;
8. cultural awareness and expression.





The *Setup Technician* badge relates to (1), (3), (4) and (6) of these items:

(1) Communication in the mother tongue is in use through the articulation and communication during the setup process;

(3) Mathematical competence and basic competences in science and technology is raising as the plan has to follow a logical structure of the signal-line;

(4) Digital competence is developed through the permanent and systematic development of a setup workflow and how to check for success. Going from a plan to the success of a plan. Going from a pen and paper concept to a successful setup also includes learning strategies as the setup progress always has to improve and can be optimised. Various new parameter should be involved;

(6) Social and civic competencies are touched with the rules of behaviour during the stream as the own plans have to be inline with others of the CoP. This includes early starts of the setup and correct behaviour as others are “on-air” and how to communicate during “on-air-time” without disturbing others success.

The RadioActive Learning Grid supports learning facilitators and learners with guidance on concrete activities which must be completed to earn a badge.

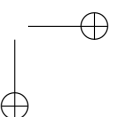
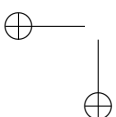
For example, the *Gold Setup Technician Badge 1* holder is required to:

*Plan, setup and successfully broadcast a variety of internet radio formats, for example using pre-recorded content, live content, content with multiple speakers, including pre-prepared plans regarding a) sound recording and capacities, microphones and monitoring, streaming and replay resources b) energy and power c) internet connection.*

As additional benefit, the structure of the RadioActive Learning Grid offers the possibility to point learners to opportunities for their further development using the European Skills, Competencies, Qualifications and Occupations Classification (ESCO<sup>2</sup>). For example, *Gold Setup Technician Badge 1* directs the learner to the occupation groups of *Broadcasting and Audiovisual Technician* and *Sound Technician*. The concise description of badge requirements not only raises the acceptance by the learners, it also lowers the barrier for use in external contexts (Curriculum vitae, job search etc). Future employers, as well as other educational or organisational leaders, can gain a more detailed insight of the context and match these insights with the skills-profile

---

<sup>2</sup> ESCO <https://ec.europa.eu>.





of a potential position based on authorised information. As the particular badge shows details, the grouping of badges in skills-levels also allow to see dependencies, show raising personal development and allows to profile interests. Finally the set of badges allows connections between general soft-skills in many ways. In the RadioActive Learning Grid each badge is supported by one or two activities that need to be completed. This leads to a two-stage implementation of the badge-awarding process in Moodle:

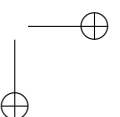
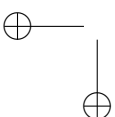
1. the learner selects an activity supporting a badge, a learning facilitator provides and confirms a level of achievement on a three-level scale and provides a comment justifying the selected level. This counts as completion of the respective activity. As much of the informal learning happens outside the Learning Management System and since the Learning facilitators are in direct contact with the learners, it was not requested that the learner uploads supporting evidence. When Moodle issued badges have the possibility to carry pointers to evidence, this decision may be reconsidered;
2. when the required activities have been completed and the learning facilitator is satisfied with the level of achievement, the learning facilitator, having a teacher role in the Moodle course, can award the respective badge within Moodle. Then Moodle will create the badge, send it by mail to the learner and will add it to the learner's profile in Moodle, where the learner can make it visible to the public.

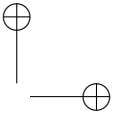
Using Moodle activities in combination with the levelled structure of the RadioActive Learning Grid offered the additional benefit to automate learner guidance:

Not everybody who is interested in the journalistic learning field needs the high-potential technical skills. Some participants are more “group drivers” than “performers” in front of a microphone. The system allows to:

- a. provide orientation where to improve next or
- b. understand what has been already covered.

Initially, the learner can see in Moodle only the activities required for the 13 Bronze level of RadioActive badges, while the activities supporting the remaining 26 badges (Silver and Gold) are hidden. Only when the learner has





completed one Bronze level activity, the activity required for the followup silver badge becomes accessible. Thus the learner can select the learning topics (journalist, technical or organisational) to work on according to their interest without being excluded from any part of the learning space. This approach can be extended further by linking learning support materials to the respective activities, thus providing adaptive reading and training opportunities independent of any pre-defined curriculum.

While this process to award Open Badges through Moodle proved to be technically efficient and reliable, it also induced some limitations to work around. One limitation of the Moodle badge support is the lack of possibility to link additional evidence, like produced podcasts, to the badges. As a workaround, the ePortfolio system Mahara<sup>3</sup> was integrated into Moodle, where learners could upload their evidences and make them available separately.

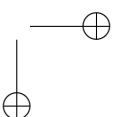
The RadioActive project faces particular challenges due to its Europe-wide and lifelong learning objectives. Thus each of the national groups needs translations of badge and activity descriptions as well as localisations of the badge graphics, also adapted to each language. In order to maintain the badge system, the following workflow has been developed and supported by tools.

The RadioActive Badge System with its structure, graphics, activity and badge descriptions in various languages is maintained in a master XML document. The respective XML schema has been developed in the project in a way to allow translation into a JSON representation should this be needed. A graphical user interface for editing this XML master document has been provided with the Altova tools Stylevision and Authentic. With Altova Authentic a Microsoft Word document was produced as a basis for translating badge descriptions into other languages in a structured way without special software. From the master document, html representations of the national RadioActive badge systems are generated using an XSLT transformation.

Unfortunately, Moodle does not allow for export or import of a badge system. Because of the international character of the RadioActive project, using a site wide badge system was not an option. Instead, for each of the countries a master course was created where the badge system was implemented as a national copy. Each of the RadioActive groups has its own Moodle course as a communication platform, but their members were automatically enrolled into

---

<sup>3</sup> <https://mahara.org>.





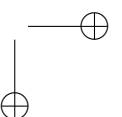
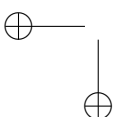
the national master course, thus making the national badge system available for all groups.

An obvious problem for each badge system developed in a project is quality assurance, in particular after the end of the project. The clear definition of observable activities, which must be successfully completed to earn a badge, is considered as a key measure towards sustaining quality. As a second measure, rules and guidelines have been agreed in the project team for awarding badges. The rules mandate that RadioActive badges may be only issued by project partners or by organizations authorized by project partners, like local radio groups. A third measure will be the maintenance of a RadioActive community portal after the completion of the project which will allow for quality discussions across the partner countries.

In informal learning contexts, the principle of micro-level recognition of learning appears promising in those places where activities and problem solving can be described with full details. Its potential may be further increased if micro-certificates can be linked to learner portfolios hosted by trusted authorities to ensure data and privacy protection.

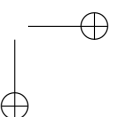
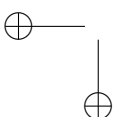
## References

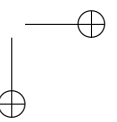
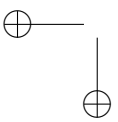
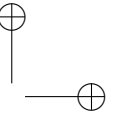
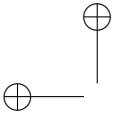
- Arnold, R. & Lermen, M. (2003). Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik-Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. *Weiterlernen-neu gedacht. QUEM-report*, 78: 23-33.
- European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, OJ L 394, 30(12), 10-18.
- Fischer, M. & Rauner, F. (Eds.). (2002). *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen* (1. Aufl. ed.). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Goligoski, E. (2012). Motivating the learner: Mozilla's Open Badges program. *Access to Knowledge: A Course Journal*, 4(1). Retrieved from <http://ojs.stanford.edu>.





- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* (Studienausg. ed.). Frankfurt/Main; New York: Campus Fachbuch.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Eds.). (2004). *Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“* (Vol. Expansives Lernen). Baltmansweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz.* Retrieved from <http://itb1.itb.uni-bremen.de>.
- Rauner, F.; Haasler, B.; Heinemann, L. & Grollmann, P. (2009). *Messen beruflicher Kompetenzen Band I: Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes.* Berlin.
- Rauner, F.; Haasler, B.; Heinemann, L.; Maurer, A.; Erdwien, B.; Martens, T. & Landmesser, W. (2009). *Messen beruflicher Kompetenzen: Band II: Ergebnisse KOMET 2008.* Berlin.
- Rauner, F. ; Heinemann, L. ; Maurer, A. & Zao, Z. (2009). *Messen beruflicher Kompetenzen: Band III. Drei Jahre KOMET-Testerfahrung.* Berlin.









## 5. A aproximação ao mundo da rádio online através das abordagens formal e não-formal

Joana Alves dos Santos

### Introdução

Este texto parte do desafio de refletir sobre as potencialidades e desafios que se colocaram à implementação do projeto RadioActive pela equipa do projeto Catapulta E5G, nos contextos formal e não-formal de aprendizagem. Importa clarificar o que se entende por educação formal e não-formal e qual tem sido, dentro dos projetos Escolhas, o entendimento e prática destes conceitos.

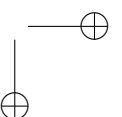
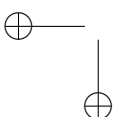
Em 2000, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa faz aprovar uma Recomendação às autoridades competentes para “reconhecer a educação não-formal como um parceiro (...) no processo de aprendizagem” (Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, 2000). Este reconhecimento vem validar a utilização deste modelo de ensino/aprendizagem para o qual não existe uma “definição única ou consensual” (Pinto, 2005b: 2), mas que é muitas vezes caracterizado como toda a educação que acontece fora do espaço escolar.

Foi tipificado que o que distingue educação formal – ou educação moldada pelo modelo escolar – e educação não-formal é a sua estrutura, forma de organização e tipo de reconhecimento e qualificações que confere. No entanto, são consideradas paralelas ou complementares e não contraditórias. Idealmente, deverão ocorrer em simultâneo e em articulação (*ibidem*: 3).

Sucintamente, à educação formal associamos: 1) instituições de ensino (básico, secundário ou universitário) a que correspondem etapas ou anos académicos; 2) disciplinas associadas a currículos reconhecidos pelos órgãos competentes; 3) avaliação quantitativa de resultados, 4) foco na dicotomia professor/educador – aluno; e principalmente 5) o carácter obrigatório (*ibidem*: 4).

Paralelamente, para a educação não-formal está relativamente estabilizado que 1) é um processo de aprendizagem social que ocorre fora do sistema de ensino; 2) está centrado no aprendente; 3) se baseia na motivação intrínseca e participação voluntária; 4) é essencialmente não hierárquica e finalmente; 5)

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 57-67*



não tem um currículo único de aprendizagem mas é, de facto, um processo de aprendizagem estruturado em objetivos, formatos de avaliação alternativos e atividades preparadas (*ibidem*: 4).

### A RadioActive101 no espaço de intervenção comunitária

Este segundo contexto aproxima-se do modelo adotado no espaço de intervenção comunitária do Projeto Catapulta E5G, sediado no coração do centro histórico da cidade do Porto. Aqui foi possível, ao fim de 18 meses de implementação da RadioActive101, realizar um conjunto de emissões (enumeradas na Tabela 1) que correspondem ao registo pelos jovens das atividades, de forma a permitir “desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade” (*ibidem*: 5) ao abordar temáticas de valor social e ético.

<b>Emissão</b>	<b>Título</b>	<b>Data</b>
1ª emissão	Sons do Porto	01 agosto 2013
2ª emissão	Cenas nossas!	28 outubro 2013
3ª emissão	1,2,3... experiência.	09 janeiro 2014
Participação	Magia da Rádio – reportagem NOVA ERA	13 fevereiro 2014
Participação	Girl Power – depoimentos de jovens Catapulta	13 fevereiro 2014
4ª emissão	Diz não à discriminação!	03 abril 2014
5ª emissão	Somos Livres! (no âmbito dos 7 dias com os <i>media</i> )	09 maio 2014
Emissão especial ao vivo	Torneio anti-racista	12 maio 2014
Participação	Music to Link Young People – no Espaço Catapulta	22 julho 2014
6ª emissão – ao vivo	Estamos de volta!	07 novembro 2014
7ª emissão – ao vivo	É Natal, fim do ano e tudo!	19 dezembro 2014

Tabela 1 – Emissões RadioActive101 pelo projeto Catapulta E5G (com título e data)



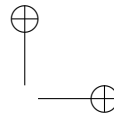
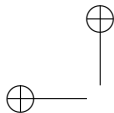
No Projeto Catapulta, a RadioActive101 foi entendida, pela equipa técnica, como uma oportunidade de dar voz aos jovens, de representar de forma positiva as suas atividades, reforçando a autoestima e ser mais uma ferramenta de comunicação com a comunidade. Desta forma, entendeu-se que esta ferramenta seria introduzida em todos os momentos de vida do projeto, registando num momento inicial o meio envolvente, como a primeira emissão ilustra. Progressivamente, e de acordo com o desejo manifestado pelos jovens, passou-se ao registo das atividades internas do projeto onde estes mais se reveem e através das quais demonstram as suas capacidades. A criação de música/letra ou versões de canções já conhecidas foram alguns desses momentos.

Gradualmente, foi-se evoluindo para uma solução que contemplasse um horário específico para o “Clube de Rádio” que incentivasse a participação voluntária e não hierárquica, onde seriam definidos os objetivos concretos para cada emissão e onde se procurasse intencionalmente o resultado final: a emissão. Nos restantes momentos de vida da nossa intervenção no Projeto, a RadioActive, e o gravador como seu instrumento principal, estão omnipresentes.

Naturalmente, não se olvida que, mesmo nos processos de aprendizagem não-formal, existem objetivos a perseguir. Independentemente de termos uma ação “não limitada pelas dimensões institucional e programática da educação formal” (Pinto & Teles, 2009: 32), tem sido o entendimento geral, no contexto dos projetos Escolhas, que o objetivo da intervenção, usando metodologias pedagógicas inspiradas pelo ENF – Educação não-formal, é um processo de transformação pessoal e social, assente em valores sociais e humanos (*idem*) que consideramos importante transmitir e trabalhar com os jovens.

No caso concreto, podemos salientar a abordagem a questões ligadas à imigração, não-discriminação e diversidade na quarta emissão, e liberdade de expressão e *media* na quinta emissão dedicada ao 25 de Abril, relacionando-o com os direitos adquiridos no domínio da livre expressão. Foram ainda compreendidos alguns esforços no sentido de iniciar um percurso de avaliação dos participantes: inicialmente a partir de algumas estratégias de auto-avaliação de





competências desenvolvidas e, mais tarde, integrando a proposta de atribuição de *learning badges* que se inserem dentro do conceito de gamificação<sup>1</sup>.

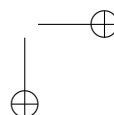
### **A RadioActive101 no espaço escola – Agrupamento de Escolas de Alexandre Herculano**

Foi este um dos contextos onde o Projeto Catapulta E5 se propôs dinamizar uma série de sessões na disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A sugestão de trabalho consistia num conjunto de *workshops* com o objetivo final de produzir *jingles* e separadores musicais ou falados para a rádio. Neste processo abordar-se-iam as questões relacionadas com os direitos de autor e propriedade intelectual e explorar-se-iam algumas plataformas que oferecem sons e música de forma livre e gratuita.

Esta proposta de trabalho pretendeu conformar-se às Metas Curriculares prescritas para esta disciplina (Horta *et al.*, 2012) e, por isso, foi foram incluídas sete turmas do 8º ano, bem como um curso vocacional e outra de Currículos Específicos Individuais (CEI) para estudantes portadores de deficiência. A seleção foi feita com base nos domínios, subdomínios, objetivos e descritores definidos neste documento acima, nomeadamente como descrito na Tabela 2:

---

<sup>1</sup> Do inglês *gamification*. A “gamificação” corresponde ao uso de mecanismos dos jogos na solução de problemas práticos ou para motivar um público específico. Esta metodologia possui alguns pilares fundamentais, baseados em pontuações, quadros de liderança e troféus ou prémios, A componente competitiva pareceu-nos ser uma boa estratégia dadas a falta de competências de auto-motivação e auto-reconhecimento dos jovens envolvidos no Projeto Catapulta E5G.



Domínio	Subdomínio	Subdomínio de desenvolvimento	Descritor
Comunicação e Colaboração (2012: 11)	Comunicação e colaboração em rede		
Informação e Colaboração (2012: 12)	Pesquisa de informação		Pesquisar informação na internet, de acordo com uma temática pré-estabelecida
	Análise da informação		Respeitar direitos de autor
		Imagem e vídeo	Recolher da internet ou através de dispositivos eletrónicos imagem, som e vídeo em formato digital de acordo com o projeto de produção em curso

Tabela 2 – Domínios, sub-domínios e descritores selecionados no âmbito da intervenção formal

Para além deste enquadramento fornecido pelos *curricula* oficiais, foi proposto integrar neste plano de formação a oportunidade de obter o Diploma de Competências Básicas<sup>2</sup> atribuído pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e desta forma integrar um recurso que pode representar uma mais-valia para os alunos e também conferir maior credibilidade ao processo. Por outro lado, no contexto formal de ensino é costumaz valorizar-se formas de avaliação quantitativa ou certificação “oficial” de competências e esta estratégia permite justificar a presença de um projeto alternativo e adjacente aos objetivos previamente definidos.

<sup>2</sup> [www.diploma.fct.pt](http://www.diploma.fct.pt).

A planificação das atividades foi a descrita na seguinte Tabela:

Planificação	Descrição da atividade
<p>Apresentação do Projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diploma de Competências Básicas em Tecnologias da Informação e Comunicação</li> <li>– RadioActive101</li> </ul>	<p>Esta sessão pretende familiarizar os jovens com o projeto Catapulta e apresentar as possibilidades de participação. Neste contexto, os jovens poderão obter um Diploma de Competências Básicas em Tecnologia e participar no projeto europeu RadioActive101.</p> <p>Os aspetos relacionados com a obtenção do Diploma serão diluídos ao longo das sessões. O enfoque será dado principalmente à aquisição de competências para a produção de ficheiros áudio.</p>
<p>Pesquisa de sons livres de direito de autor e gratuitas. Bases de dados especializadas.</p> <p>Criar e catalogar arquivo de som.</p>	<p>Nesta sessão pretende-se explorar plataformas gratuitas e <i>royalty free</i> de sons e familiarizar os jovens com as questões relativas aos direitos de autor.</p> <p>Usando os sons recolhidos organizar-se-ão as coleções de sons de acordo com as suas características o que permite também rever questões relativas a criar, mover e eliminar pastas. (Competências necessárias à obtenção do DCB.)</p>
<p>Utilização de serviços de <i>cloud</i> para a criação de uma coleção comum de sons.</p>	<p>Tendo em conta os mais recentes paradigmas de armazenamento de ficheiros criar-se-á uma conta <i>online</i> (sugere-se <a href="https://meocloud.pt/">https://meocloud.pt/</a>) onde a partir do serviço “upload2me” todos os alunos poderão carregar os sons recolhidos. Assim, para além de apresentar esta tipologia de serviços online será incentivado o trabalho colaborativo.</p> <p>Nesta sessão será necessário usar o <i>e-mail</i>. (Competência necessária à obtenção do DCB.)</p>

<p>O que é o <i>Audacity</i>? Importação de sons e edição básica.</p>	<p>Será apresentado o <i>software</i> livre <i>Audacity</i> e as respetivas potencialidades. Importar, cortar, colar, repetir e prolongar sons. Alguns efeitos simples.</p>
<p>Gravação de voz.</p>	<p>Nesta sessão os alunos irão gravar mensagens curtas e/ou slogans em dois tipos de equipamento de recolha de som: gravador de rua e microfone de estúdio. Abordar-se-ão alguns cuidados relativos à utilização destes equipamentos para melhorar a captação de som. As gravações efetuadas com o gravador serão importadas para o projeto de <i>Audacity</i>.</p>
<p>Criação de <i>jingle</i> final. Desafio para a participação na RadioActive101</p>	<p>Os sons musicais e as vozes serão reunidas num único ficheiro e tratadas de forma a criar um <i>jingle</i>. Será ainda transmitida a forma de exportar o projeto de <i>Audacity</i> para um ficheiro legível em todos os equipamentos de reprodução. Aqueles alunos que demonstrem interesse poderão (em formato a combinar) passar a participar no projeto RadioActive101 de forma regular.</p>
<p>Elaboração de documento Word</p>	<p>Este documento Word servirá para coligir os passos efetuados durante a criação do <i>jingle</i> para a rádio. Desta forma, para além de se reverem alguns aspetos da criação, edição e formatação de um documento Word, faz-se o registo do processo decorrido. Para além disso, as competências relativas à criação de documentos de texto são requeridas para obtenção do DCB.</p>
<p>Realização de Exame para obtenção do Diploma de Competências Básicas</p>	<p>Este exame pretende finalizar o processo formativo através da avaliação de competências básicas adquiridas.</p>

Tabela 3 – Planificação de atividades.



### **Potencialidades e desafios na implementação do projeto RadioActive101 nos contextos formal e não-formal**

No nosso contexto de intervenção prioritário, ou seja com o grupo de jovens que voluntariamente frequenta o Projeto Catapulta E5G, foi possível identificar as seguintes potencialidades:

1. mais tempo e melhor conhecimento de um mesmo grupo que remete para a maior proximidade e afetividade criada entre educando e aprendiz e os aprendizes entre si (Pinto & Teles, 2009: 34). Desta forma, é possível identificar melhor as temáticas de interesse dos jovens e colocar em prática aquilo que a ENF advoga, a centralidade no aprendiz;
2. oportunidades “naturais” de criação de conteúdos. Isto é, as próprias condições do projeto, as atividades desenvolvidas são objeto da criação de conteúdos para a rádio valorizando a experiência como fator de aprendizagem (*idem*);
3. maior envolvimento das famílias e da restante comunidade;
4. maior possibilidade de transversalidade temática já que o formato não disciplinar da intervenção permite com “facilidade” a integração de diversas temáticas numa determinada atividade.

Já a natureza “fluída” da intervenção representa alguns desafios que passamos a elencar:

1. dificuldade em criar horários de trabalho, precisamente pela natureza voluntária do envolvimento dos jovens neste processo e a necessidade de acomodar os seus horários;
2. dificuldades de planeamento devido às flutuações no grupo, pelas razões apresentadas anteriormente;
3. flutuações nos níveis de motivação que dependem do facto de, apesar de neste processo se ter como intenção respeitar os interesses dos jovens, também se pretender articular a intervenção social e a pedagogia conducentes à transformação social;



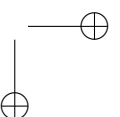
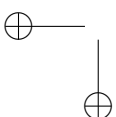




4. avaliação e certificação destes processos, necessariamente complexos e dinâmicos, que não são tão lineares como no contexto formal.
5. no espaço escolar encontramos, por outro lado, potencialidades que derivam essencialmente da natureza mais estruturada deste contexto: a “obrigatoriedade” cria um ritmo de trabalho cadenciado onde é previsível o que vai acontecer nas sessões seguintes;
6. facilidade de planeamento devido à estabilidade de horários e grupos de trabalho.

Os desafios resultam também dessa mesma natureza:

1. a “obrigatoriedade” desinteressa. O carácter prescritivo ditado pela apresentação em sala de aula de uma qualquer atividade encontra natural resistência. A tarefa não foi escolhida pelos alunos, logo é desmotivadora;
2. dependência do interesse do professor e da sua capacidade de encontrar pontos de intersecção entre o projeto proposto e as metas a que está obrigado. Ainda, é necessário que o professor esteja disposto a partilhar a responsabilidade e a dinamização do grupo;
3. dificuldade de conciliar o projeto com o programa e metas de aprendizagem, ou seja, em encontrar pontos de intersecção entre o projeto proposto e as Metas Curriculares da disciplina. Isto terá de ocorrer sem que a metodologia a aplicar consuma mais horas do que aquelas que estão disponíveis anualmente para os respetivos conteúdos;
4. conformação a espaços e equipamentos que nem sempre facilitam o trabalho. Aquilo que poderia ser uma vantagem (a disponibilidade de equipamentos) pode não se dar em determinadas escolas. Ora porque um computador por aluno pode, por exemplo, dificultar o trabalho de grupo, ora porque a precariedade das condições dos materiais podem impossibilitar tarefas concretas.





## Aprendizagens e desafios

Este processo está longe de ter chegado ao fim. É, no entanto, este o momento para refletir sobre as aprendizagens acumuladas.

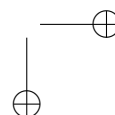
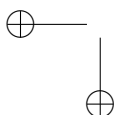
Em ambos os contextos, formal e não-formal, sentimos que é necessário promover o desenvolvimento dos níveis de literacia mediática já que muitos jovens (como também os restantes cidadãos) não têm ainda “capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar mensagens em diversos contextos” (Literacia Mediática: 2014). A literacia mediática acrescenta novas dimensões de participação democrática e igualdade de oportunidades sem as quais se torna mais difícil o pleno desenvolvimento de competências pessoais e sociais vitais para o exercício da cidadania.

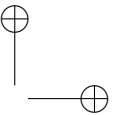
Concretamente, seria desejável proporcionar mais e melhor contacto com conteúdos veiculados pela rádio, nomeadamente os discursos orais: reportagens, locuções, leituras ou entrevistas, que permitam aos jovens interpretar o mundo que os rodeia e produzir os seus próprios conteúdos com qualidade e capacidade de influenciar a comunidade.

Ainda, nos dois contextos foi perceptível, a partir nossa experiência, que falhar é melhor do que orientar. Um produto realizado espontaneamente pela motivação intrínseca é mais valioso que algo que resulta de um processo excessivamente estruturado. A capacidade de produzir algo imediato e refletir posteriormente sobre o resultado é, no longo prazo, mais frutuoso já que permite que os jovens se “envolvam e (...) descubram o prazer da aprendizagem” (Pinto, 2005a: 5).

No entanto, não foi aplicado, nem na escola nem nos contextos não-formais, nenhum modelo puro. Houve certamente uma maior adaptação do desenvolvimento deste projeto de rádio às expectativas da escola, nomeadamente na construção de materiais didáticos apropriados às condições do grupo/espço (número de alunos, número de computadores e outros equipamentos) e na construção de ferramentas de avaliação mais objetivas com recurso à certificação de competências.

Em conclusão, é nossa convicção que o desafio é a aproximação entre os dois paradigmas e a utilização da educação não-formal como metodologia pedagógica, na escola e fora dela. Este será, provavelmente, o melhor formato





para que sejam os jovens os “donos” da produção dos conteúdos e também os seus melhores críticos.

### **Referências**

Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (2000). Recommendation 1437. Non-formal education. Consultado em 25 de Novembro de 2014: [www.assembly.coe.int](http://www.assembly.coe.int).

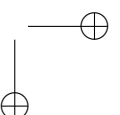
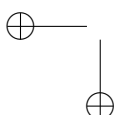
Horta, M.J.; Mendonça, F. & Nascimento, R. (2012). *Metas curriculares, Tecnologias de Informação e Comunicação – 7º e 8º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

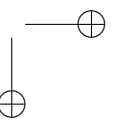
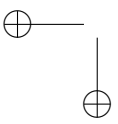
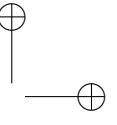
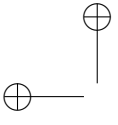
Literacia Mediática. Consultado a 25 de Novembro de 2014: [www.literaciamediatica.pt](http://www.literaciamediatica.pt).

Pinto, L.C. (2005a). Articulação difícil entre educação formal e não-formal – a resistência da forma escolar moderna. *Cadernos d’Inducar*.

Pinto, L.C. (2005b). Sobre educação não-formal. *Cadernos d’Inducar*.

Pinto, L.C. & Teles, F. (2009). *Ser capaz de adquirir competências: O Programa Escolhas na perspectiva das crianças e jovens*. Lisboa: Programa Escolhas.







## 6. A intergeracionalidade e a inclusão digital de grupos socialmente vulneráveis

André Barreira Freitas

A inclusão de grupos socialmente fragilizados provenientes de contextos socioeconómicos adversos é um desafio difícil de superar. Neste sentido considereei essencial desenvolver uma plataforma que incorporasse os *media* e a intergeracionalidade, de forma a criar mecanismos de construção conjunta entre diferentes faixas etárias oriundas do mesmo *habitat*, no qual crianças, jovens e adultos demonstrassem ter um papel mais ativo no processo de troca de conhecimento. Salienta-se que na utilização dos *media*, designadamente no uso da rádio, ganha particular importância os conceitos de intergeracionalidade. Villar (2007: 115) define intergeracionalidade como “o envolvimento dos membros de duas ou mais gerações em atividades que potencialmente possam torná-los conscientes das diferentes perspetivas (geracionais)”. Compreende-se que a intergeracionalidade é importante para perceção das relações que poderão, eventualmente, existir entre membros de diferentes gerações. Se, por um lado, existem situações constantes de interação que favorecem as relações de cooperação, por outro lado, existem situações de conflitos, por vezes complicadas de resolver, mas importantes no processo de desenvolvimento pessoal.

Partindo em concreto para o projeto que desenvolvo, o projeto *EntrEscolhas Geração D'Ouro E5G* intervém com famílias do conjunto habitacional de Carreiros, em Rio Tinto, e o conjunto habitacional de Trás da Serra, em Jovim, ambas no concelho de Gondomar. Este projeto atua ao nível da integração social, digital e artística de crianças, jovens e adultos provenientes de famílias disfuncionais e/ou carenciadas, minimizando o isolamento e a segregação social habitual em bairros habitacionais.

Um dos eixos primordiais é a prevenção primária e a intervenção precoce, ou seja, as crianças e jovem são a nossa grande aposta de intervenção, invertendo percursos de exclusão. Neste sentido, enquanto monitor de CID (Centro de Inclusão Digital), o meu trabalho assenta na utilização correta das novas tecnologias e na consciencialização da sua importância para a sua utilização diária, de forma a entender o impacto que advém das mesmas. Um

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 69-74*





dos desafios que enfrento, diariamente, é a sensibilização para os riscos da internet e a educação para a utilização de informação adequada à sua faixa etária, uma vez que as crianças e os jovens do projeto, durante a utilização livre do computador, pesquisam, na generalidade, jogos ou plataformas de redes sociais, sendo que a sua utilização é tema diário de conversa no contexto familiar e escolar. Sabemos que toda a informação proveniente das redes sociais é extremamente apelativa e interativa, atualizada ao minuto, tornando-se um mecanismo utilizado para socializar e partilhar informação. O contexto virtual favorece a criação de histórias imaginárias de vida, na sua maioria desfasadas do seu contexto real, expondo, por vezes, os jovens a informações e linguagem desapropriadas para a sua idade. Todavia, infelizmente as redes sociais não possuem sistemas de proteção que tenham em consideração a relação da informação partilhada com as características dos utilizadores.

Os jovens de hoje, que nasceram na geração dos computadores, vivem as primeiras fases do desenvolvimento “de mãos dadas” com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e têm dificuldade em entender que estas revelam-se como uma ferramenta que serve para obter melhores resultados em determinada tarefa e/ou resolver determinado problema real. Por exemplo, se analisarmos a forma como os jovens desenvolvem as competências de escrita, apesar de existirem mais e melhores ferramentas de apoio, revelam-se grandes obstáculos na correta utilização da comunicação escrita, dado que o uso de redes sociais diariamente favorece a criação de um código linguístico próprio.

Ao contrário dos jovens, os adultos integrados do projeto de intervenção, normalmente, apresentam uma visão mais prática das novas tecnologias, recorrendo à sua utilização como ferramenta de apoio na sua vida profissional e pessoal. Contudo, deparam-se com obstáculos de aprendizagem devido à idade mais avançada. Se os jovens, por um lado, por vezes, menosprezam a importância destas TIC, os adultos revelam respeito na sua aprendizagem e utilização das ferramentas informáticas. Na generalidade, os adultos procuram apoio nas TIC com vista à resolução de problemas reais que enfrentam na sua vida profissional e/ou pessoal, por exemplo a necessidade de procura de emprego; a procura de informação sobre assuntos relacionados com saúde, com compra e venda de bens, transportes; assim como para promover a comunicação à distância com familiares. Estas são as motivações mais frequentes que originam a utilização de meios informáticos.





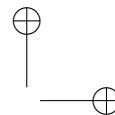
Todavia, quando começam a conhecer estas ferramentas, compreendem que o seu uso poderá ser utilizado por lazer, ou seja, pesquisa de textos e poemas, músicas, desenhos, jardinagem e gestão do orçamento doméstico, entre outros. Nesta lógica, entende-se que os adultos encontram a informática por necessidade e obrigação e, posteriormente, exploram e transportam para os seus pequenos momentos de lazer, *hobbies* ou para facilitar na gestão das responsabilidades pessoais e/ou profissionais.

Em suma, os adultos precisam de motivação para aderir às novas tecnologias e os jovens precisam de orientação para tirar proveito da riqueza de conteúdos e potencial da mesma. Seguindo este pensamento, recorri a atividades de aprendizagem que os jovens e os adultos considerassem interessantes e pertinentes, promovendo a componente educacional das novas tecnologias. Se, por um lado, os jovens demonstram muito interesse em áreas que envolvam o som, fotografia e vídeo, por outro, os adultos demonstravam motivação pela leitura, escrita e poesia. Assim sendo, tornou-se necessário encontrar pontos de referência comuns para promover a intergeracionalidade e as novas tecnologias.

De acordo com esta realidade, na procura de “pontes intergeracionais” surgiu a necessidade de desenvolver um projeto de rádio, com a finalidade de estimular e motivar os diferentes atores na participação em trabalho em parceria que revelasse as capacidades de cada um e promovesse a aprendizagem entre gerações. Sendo a rádio um meio de comunicação de massas que encaixa na perfeição nas especificidades do público-alvo, permitiu intervir ao nível da integração, autoconfiança e desenvolvimento de competências dos jovens e adultos.

Primeiramente, diagnosticou-se o conhecimento do público-alvo, trabalharam-se conceitos, desconstruíram-se preconceitos em relação a este meio de comunicação, dado que as gerações apresentavam diferentes perspetivas sobre a rádio e o seu papel na sociedade. Com efeito, os jovens apresentavam uma visão sobre a rádio muito ténue, pois, na sua maioria, nenhum dos jovens do projeto era ouvinte frequente de rádio, desconhecendo as emissoras, os conteúdos e os profissionais da rádio. Apesar deste desconhecimento, demonstraram um entusiasmo efusivo em integrar o projeto de rádio, que se presume atribuir-se ao facto de ser um meio onde podem expor as suas capacidades, contactar e utilizar os equipamentos técnicos de captação, mistura e filtragem de som, assim como os respetivos *softwares* de edição. Evidencia-





se que o processo de criação de uma emissão é bastante flexível e criativo, tornando-se um mundo muito atrativo para os jovens, que se apresentam como elementos ativos, dando a sua voz a programas de rádio. Mesmo nestas idades, quando as opiniões dos amigos podem ser muito críticas, conseguiram ultrapassar o receio do desconhecido e risco de exposição inerentes à locução dos conteúdos, assim como: cantar, recitar poemas, falar sobre pensamentos de jovens adolescentes e contar anedotas.

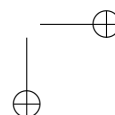
Salienta-se que o trabalho desenvolvido com os jovens na rádio desencadeou uma evolução ao nível das regras e do respeito, assim como das competências de leitura, escrita, gramática, comunicação e da locução. Evidencia-se, ainda, uma elevada capacidade de adaptação a meios diferentes e às exigências dos mesmos. É surpreendente verificar que todos os jovens rapidamente apreenderam as questões legais inerentes aos direitos de autor e de transmissão de conteúdos de terceiros, apesar de apresentarem um percurso pautado por problemas de incumprimento de deveres e regras institucionais.

Este projeto de rádio, assente numa lógica de parceria intergeracional, teve como finalidade desenvolver um trabalho transversal com jovens e adultos, fomentando a partilha de saberes e práticas. Se por um lado os jovens apresentam um desconhecimento sobre os conteúdos da rádio e revelam capacidades técnicas na operacionalização da emissão, por outro, os adultos demonstram um conhecimento aprofundado sobre a rádio enquanto ouvintes, uma vez que, na sua maioria, seguem diariamente determinado programa ou emissora, revelando conhecer inúmeros profissionais de rádio.

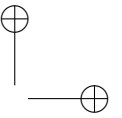
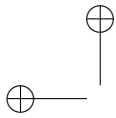
No que se refere às preferências, revelam optar pelos programas relativos a conteúdos informativos em detrimento de outros, tais como os de humor, dado que compreendem que a mensagem e o conteúdo é essencial para as suas vidas. Assim, preferem emissões baseadas em relatos pessoais e que abordem problemas reais, que podem ter impacto nos ouvintes.

Ao contrário dos jovens, os adultos apresentam maior resistência à exposição quando participam nas emissões, bem como desconfiança, refletindo alguma baixa autoestima e autoconceito. Pertencendo a outra geração, não se sentem familiarizados com as novas tecnologias, encontrando-se mais distantes e com maior dificuldade em compreender os conceitos técnicos associados à rádio.

É certo que o meio influencia o indivíduo, mas as referências de cada um são fundamentais para o desenvolvimento das sociedades, por isso é impor-







tante aceitar o desafio de construir “novas pontes intergeracionais”, aproveitando os benefícios da proximidade e partilha de conhecimento, alargando novos horizontes, traçando novos percursos.

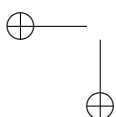
Nesta lógica, a utilização da rádio assentou como instrumento de trabalho com o intuito de desenvolver a aquisição de competências TIC e promover a intergeracionalidade entre jovens e adultos. Por exemplo: os trabalhos de poesia de uma adulta do projeto foram utilizados para realizar gravações com os jovens e estimular o interesse pela literatura, dado que recorremos à utilização de textos e poemas de autores como Fernando Pessoa, Florbela Espanca e Sophia de Mello Breyner Andresen.

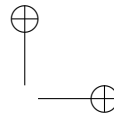
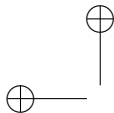
Este trabalho conjunto foi bastante enriquecedor para ambas as partes, uma vez que fomentou a confiança, partilha, a autoestima e a iniciativa de todos os participantes. Se um adulto aborda temas como a família, luto, entre outros acontecimentos marcantes da sua vida, por outro os jovens preferem abordar temáticas subjacentes ao amor e à amizade e, ainda, conseguem desafiar e encorajar os adultos no manuseamento da tecnologia, assim como fomentar o interesse pela animação, música e edição de áudio. É de evidenciar também que em cada emissão e/ou gravação se aprimoraram a reflexão e o sentido crítico com a premissa fundamental de evoluir constantemente, sem porém desrespeitar o trabalho desenvolvido por todos os intervenientes.

A adesão à RadioActive101 revelou-se fundamental no desenvolvimento deste projeto, uma vez que possibilitou que jovens e adultos com percursos vulneráveis beneficiassem da oportunidade de vivenciar o trabalho desenvolvido em rádios, tais como a Rádio Nova e Engenharia Rádio, bem como conhecer as metodologias necessárias para criar as emissões e usufruírem das plataformas digitais e das licenças de conteúdos.

É de salientar que o acompanhamento constante, a mediação entre os projetos, assim como o *feedback* dos profissionais da RadioActive101, foram cruciais para orientar, credibilizar e reforçar a confiança dos intervenientes.

Importa, ainda, referir que este projeto permitiu realizar, com sucesso, um trabalho conjunto e transversal em diversos domínios de competências técnicas e humanas, através de um “mundo” criativo, entusiasmante e divertido, e todos os intervenientes superaram o processo metódico e exigente da construção de emissões. As relações de ajuda intergeracionais estabelecidas proporcionaram desafios aos jovens e adultos com vista a atingir os requisitos





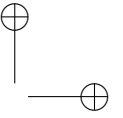
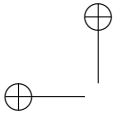
e as exigências ao nível da comunicação e das tecnologias de informação, da literatura portuguesa e musical, entre outras.

Todos os conteúdos abordados na rádio, entrevistas, locuções foram elaborados e realizados por jovens e adultos do projeto EntrEscolhas Geração D'Ouro E5G com o meu suporte técnico na edição de som e na programação de conteúdos. Envolvendo todos os intervenientes neste processo criaram-se condições para promover a participação e a responsabilidade na execução das tarefas.

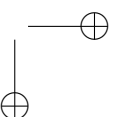
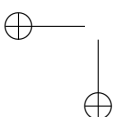
### **Referências**

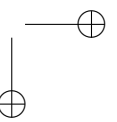
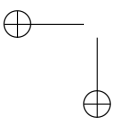
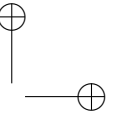
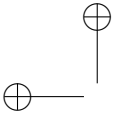
Villar, F. (2007). Intergenerational or Multigenerational? A Question of Nuance. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1), 115-117.





# **PARTE II – PROGRAMAS E PROJETOS COM COMUNIDADES EM PORTUGAL**







## **7. *Media* e literacia digital, pensamento crítico, criatividade, colaboração e capacitação: A experiência do Programa Escolhas**

Paulo Vieira

Criado em 2001, o Programa Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações – ACM, IP, cuja missão é promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O Programa Escolhas é financiado pelo Instituto da Segurança Social, pela Direção Geral de Educação e pelo Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano – POPH/QREN.

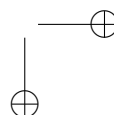
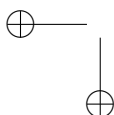
Atualmente na sua 5ª Geração<sup>1</sup>, a qual decorrerá até 31 de dezembro de 2015, o Programa Escolhas mantém protocolos com os consórcios de 110 projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis, com a opção de financiar mais 30 projetos.

São participantes diretos do Programa Escolhas crianças e jovens entre os seis e os 24 anos provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, nomeadamente descendentes de imigrantes e comunidades ciganas, que se encontrem numa ou mais das seguintes situações: a) absentismo escolar; b) insucesso escolar; c) abandono escolar precoce; d) desocupação; e) comportamentos desviantes; f) sujeitos a medidas tutelares educativas; ou g) sujeitos a medidas de promoção e proteção.

São participantes indiretos do Programa Escolhas as crianças e jovens que não se enquadrem nas características definidas no número anterior, ou que, enquadrando-se, a incidência seja menor do que nos participantes diretos, bem como os familiares de todos os participantes, numa lógica de corresponsabilização no processo de desenvolvimento pessoal e social.

---

<sup>1</sup> O Programa Escolhas foi renovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 68/2012, para o período de 2013 a 2015, encontrando-se o seu Regulamento enquadrado no Despacho Normativo nº17/2012, publicado em Diário da República, 2ª Série nº 158, de 16 de Agosto de 2012.



Consideram-se, ainda, participantes indiretos outros públicos-alvo (designadamente professores, auxiliares, técnicos, empresas, entre outros), desde que as atividades previstas não se afastem dos objetivos prioritários do Programa e sejam fundamentadas no diagnóstico de necessidades.

O enfoque na promoção da Inclusão Digital surgiu na 2ª Geração do Programa Escolhas, a qual decorreu entre 2004 e 2006, através da constituição de uma medida específica (Medida IV), de natureza transversal e cumulativa face às restantes, reconhecendo-se a crescente importância atribuída às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Dos 110 projetos financiados pelo Escolhas no âmbito da 5ª Geração, 107 subscreveram a Medida IV – Inclusão Digital, apresentando a seguinte distribuição:

Norte e Centro (NC)	38
Lisboa (LX)	51
Sul e Ilhas (SI)	18
	107

Tabela 1 – Distribuição Geográfica dos Centros de Inclusão Digital na 5ª Geração do Programa Escolhas

No âmbito da Medida IV, através dos Centros de Inclusão Digital (CID), espaços orientados de acesso acompanhado e gratuito às novas TIC, são desenvolvidas várias ações, enquadradas em diferentes grupos: atividades orientadas para o desenvolvimento de competências; cursos de iniciação e formação; atividades de promoção do sucesso escolar e empregabilidade.

Cada CID está equipado com seis computadores, uma impressora multifunções, uma câmara de vídeo, uma câmara fotográfica, acesso à internet de banda larga, e beneficia de um formador/facilitador digital responsável pela gestão do espaço e realização das ações de formação.



Figura 1 – Monitora e jovens no Centro de Inclusão Digital do projeto “Espaço Jovem da Quinta do Lavrado – E5G” (Lisboa)

Beneficiando da existência do CID, são muitos os projetos que implementam cursos profissionais, técnicas de procura de emprego e ações de preparação para emprego, aproveitando os recursos e a tecnologia disponível. Os participantes têm contacto com as TIC, beneficiam de ações de formação e conseguem melhorar as suas competências, reforçando o seu CV nesta área.

A educação para os *media* nos projetos Escolhas encontra-se associada a todos os meios de comunicação, interligando os tradicionais aos novos recursos, assim como às novas formas de comunicação digital, procurando sobretudo fomentar o pensamento crítico, a criatividade, capacitação e consequente literacia para os *media*.

Dentro do universo dos projetos com espaços CID, seleccionámos algumas atividades, procurando dar a conhecer algumas das abordagens em curso no campo da educação para os *media*.

Estas iniciativas têm demonstrando que as aprendizagens podem ocorrer em diferentes contextos e com base em ações aparentemente elementares, sendo que a chave para o sucesso se prende com a intencionalidade existente em cada uma das propostas.

O projeto “Claquete – E5G”, implementado na freguesia da Charneca, em Lisboa, através da atividade “Alta Produção”, a qual acontece cinco vezes por semana, aposta na criação de uma produtora juvenil de audiovisuais

e multimédia. São criados vários grupos de trabalho, sendo que os jovens poderão integrar aqueles com que mais se identificam, participando em todos os momentos da criação dos conteúdos, argumentos e guiões, produção de roteiros, *videoclips* para grupos musicais da comunidade, entrevistas e outro tipo de trabalhos. A “Claquete E5G TV” tem um canal no serviço de televisão por cabo MEO (n.º 799048 no botão verde do comando daquele serviço). Alguns dos trabalhos realizados pelos jovens estão disponíveis no site <http://claquettee5g.wix.com>.



Figura 2 – Cobertura da iniciativa “Escolhas de Portas Abertas 2014”, pelos jovens do “Claquete E5G TV”

Ainda neste campo, o “Take it – E5G”, com intervenção nos bairros da Torre e Galiza (Cascais), aposta na criação de um canal de televisão comunitário denominado “Take it TV”, com presença na internet, onde são colocadas as peças elaboradas pelos jovens. Alguns dos trabalhos realizados podem ser visualizados no canal do YouTube [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

No Porto, o projeto “METAS – E5G” produz em colaboração com os participantes a “Revista Mmetas”, dando a conhecer não só as atividades e eventos desenvolvidos pelo projeto, mas também outros acontecimentos e notícias importantes para a comunidade onde estão inseridos. As revistas *online* podem ser consultadas em <http://issuu.com>.





Figura 3 – Capa da “Revista Mmetas” N.º 9

O projeto “*RadioActive101*” (<http://pt.radioactive101.eu>), promovido pelo Centro de Investigação *Media* e Jornalismo, procura desenvolver e implementar uma rádio *online*, com recurso a metodologias pedagógicas inovadoras. Em 2013-14, foi possível implementar o “*RadioActive101*” em quatro projetos Escolhas: o “*Catapulta – E5G*” (Porto), o “*Metas – E5G*” (Porto), o “*EntrEscolhas Geração D’Ouro*” – E5G (Gondomar) e o “*Trampolim – E5G*” (Coimbra). Esta iniciativa permitiu a aquisição de conhecimentos e o domínio das ferramentas necessárias para a implementação de uma rádio, envolvendo sobretudo um público jovem.

O “*RadioActive101*” foi distinguido com o Prémio Inclusão e Literacia Digital, atribuído pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da Rede TIC e Sociedade, pelos bons resultados alcançados, permitindo a sua expansão em 2015, para seis novos projetos Escolhas.

No projeto “+ XL – E5G”, a ação “*Crew + XL*” incide no fomento de produções artísticas e culturais nos domínios da escrita, composição e produ-

ção de música. Este projeto localizado no Laranjeiro, concelho de Almada, aposta igualmente na produção e apresentação de documentários e reportagens em formato vídeo e na dinamização da “Rádio + XL”. Mais informações sobre o projeto estão disponíveis na página na rede social Facebook, em [www.facebook.com](http://www.facebook.com).

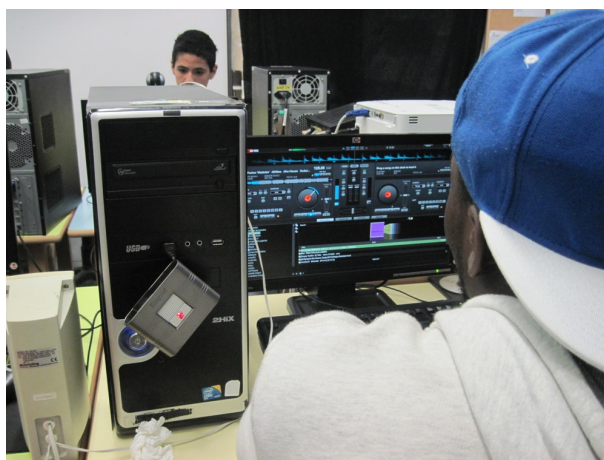
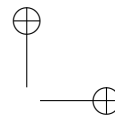
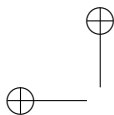


Figura 4 – Dinamização de atividades no projeto “+ XL – E5G”

A intervenção do “T3tris.2 – E5G”, em Braga, ajuda a divulgar elementos da cultura cigana, através da atividade “@TV”, onde são publicados vídeos gravados com os participantes. O facto de os participantes serem responsáveis pela produção de conteúdos tem resultado numa gradual responsabilização e capacitação dos mesmos, traduzindo-se em oportunidades para selecionarem a informação a ser veiculada, combatendo muitos dos estereótipos e preconceitos muitas vezes difundidos nos *media mainstream*.

No Algarve, na cidade de Albufeira, o “Pescador de Sonhos – E5G”, através de ações enquadradas no “Atelier de Multimédia” e no “CID@Repórter estrangeiros pelo mundo”, tem como objetivo retirar partido do potencial intercultural existente no concelho. Estas ações exibem uma forte componente de aprendizagem técnica, treino das línguas, e fomentam o desenvolvimento de outras competências não técnicas. A página no Facebook pode ser consultada para mais informações sobre o projeto, em [www.facebook.com](http://www.facebook.com).



Em Coimbra, o projeto “Trampolim – E5G” dinamiza a atividade “TV Trampolim”, na qual os participantes elaboram vídeos sobre as atividades e eventos do projeto e das entidades do consórcio. Os jovens têm realizado documentários sobre diferentes temáticas pedagógicas, com vista à sensibilização do público em geral, em relação aos problemas que consideram mais importantes.

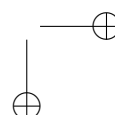
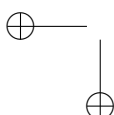
O projeto “Orienta.Te – E5G”, de Rio de Mouro (Sintra), desenvolve a atividade “Funda”, que tem como objetivo a promoção de competências através da criação de tapetes e jogos interativos. O “Funda” utiliza uma programação informática básica, com recurso à rádio frequência. Esta ação tem permitido uma utilização para além do mero consumo, fazendo a ponte entre a informática e o mundo tátil, potenciando o trabalho em equipa na resolução de problemas e na exploração das possíveis soluções.



Figura 5 – Atividades de criação de jogos interativos, no projeto “Orienta.Te – E5G”

O “Arrisca – E5G”, implementado na Póvoa do Varzim, utiliza a plataforma digital *storyboard* para elaborar e explorar o potencial das histórias digitais, estimulando a aquisição de competências de escrita e leitura. A atividade “História Digital” procura trabalhar competências ao nível escolar como a escrita e a leitura, mas também ao nível das TIC.

Em Évora, no “Empowermente – E5G”, as crianças e os jovens participantes do CID podem ganhar um boneco de pano personalizado com a sua cara.



Os bonecos representam as crianças e os jovens que completaram com sucesso as formações certificadas no CID. Numa primeira fase eram desenhados e impressos “cromos” com o rosto dos participantes (com a respetiva caderneta), sendo que atualmente evoluíram para “bonecos” em 3D. Esta iniciativa visa motivar os jovens a participarem nas formações em *media* e literacia digital, conotando o centro como um espaço onde podem explorar coisas novas e simultaneamente certificar competências. Para ser assim retratado, é preciso mostrar empenho e progredir na aprendizagem das tecnologias. Os participantes vão conquistando o direito a terem uma figura que os represente. Estes bonecos, agora em protótipo, são feitos no projeto, assim como as respetivas embalagens, num processo que passa também pela capacitação dos protagonistas em *design* gráfico, fotografia e desenho, entre outras competências úteis para o seu futuro. Mais informações sobre a atuação do projeto estão disponíveis em <http://cid-evora.jimdo.com>.



Figura 6 – Jovens do projeto “Empowermente – E5G” a exhibir os seus “bonecos” no “Escolhas de Portas Abertas 2014”

Segundo dados divulgados pelo Eurostat<sup>2</sup> (2014), Portugal é o estado-membro com a quinta taxa de pessoas que nunca utilizaram a internet mais elevada (30%), depois da Roménia (39%), Bulgária (37%), Grécia (33%) e Itália (32%). A média europeia é de 18%, sendo a Dinamarca o país que

<sup>2</sup> Eurostat “Internet use and frequency of use, 2014 (% of individuals)”. Consultado em: <http://ec.europa.eu>, a 15 Janeiro 2015.

apresenta o número mais reduzido de pessoas que nunca usaram a internet, apenas 3%, seguida do Luxemburgo com 4%, e da Holanda com 5%.

Neste cenário, para muitos destinatários o seu primeiro contacto com as TIC acontece no CID, beneficiando de um acesso livre e gratuito, de um serviço de proximidade, do apoio e formação certificada por parte de formadores e facilitadores digitais, assim como da existência de horários alargados.

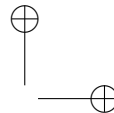
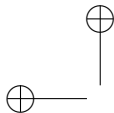
A rede CID tem permitido aos seus utilizadores o acesso a um universo alargado de ferramentas e recursos, possibilitando a exploração de novas formas de inclusão social e exercício da cidadania digital, numa Europa que se quer cada vez mais próxima dos seus cidadãos.

Na área da inclusão escolar, estabeleceu-se um protocolo com a Porto Editora, visando a disponibilização gratuita de toda a matéria curricular apresentada sob a forma de aulas interativas, através da Escola Virtual, contribuindo de forma positiva, para a taxa global de sucesso escolar alcançada no último ano letivo. No âmbito da formação em TIC, o Escolhas promove a implementação do Diploma de Competências Básicas, da Fundação para a Ciência e Tecnologia, assim como o currículo da Literacia Digital, desenvolvido pela *Microsoft Portugal*. Já num nível pré-profissionalizante, é promovido o curso “*IT Essentials*”, da *Cisco Systems*, estando o Escolhas atualmente organizado enquanto Academia do sistema *Cisco Networking Academy*, *NetAcad*.

Numa abordagem estatística simples, podemos afirmar que os 107 projetos Escolhas com Centros de Inclusão Digital desenvolveram entre janeiro de 2013 e dezembro de 2014 um total de 159.884 sessões de trabalho dedicadas à inclusão digital, correspondendo a um envolvimento de 30.316 indivíduos únicos. Estes centros foram responsáveis pela emissão de cerca de 10.000 certificações em TIC.

Crianças e Jovens	24.463 (80,69%)
Familiares	3.262 (10,76%)
Outros	2.591 (8,55%)
	30.316

Tabela 2 – Distribuição dos participantes da Medida IV – Inclusão Digital, por tipo de utilizador

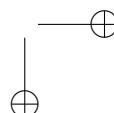
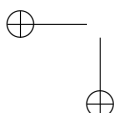


O Programa Escolhas foi o único projeto português nomeado, a concurso no âmbito do *World Summit on the Information Society (WSIS 2014)*<sup>3</sup>, devido à sua contribuição para a criação de uma sociedade onde todos possuem e podem desenvolver as competências necessárias para se envolverem e usufruírem dos benefícios da Sociedade da Informação.

Para além da sensibilização, estas iniciativas têm contribuído para a formação de utilizadores conscientes, consumidores críticos e produtores de conteúdos responsáveis, impactando a forma como percebem o mundo digital, e consequentemente como interagem e participam na sociedade em geral, numa era onde as TIC representam não apenas o futuro mas também o presente.

---

<sup>3</sup> O World Summit on the Information Society é coordenado pelo International Telecommunication Union (ITU), sendo um evento coorganizado pela ITU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).





## **8. A Rede das Escolas Associadas da UNESCO: Cooperação com as escolas da CPLP**

Fátima Claudino

“Que a difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua”<sup>1</sup>.

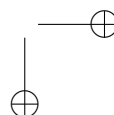
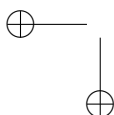
A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) considera que a educação oferece respostas para muitos dos problemas que a Humanidade enfrenta, e a educação é manifestamente a maneira eficaz de lutar contra a pobreza para a construção de uma cultura de paz. Promover a educação como um direito fundamental, melhorar a sua qualidade e estimular a experimentação, a inovação e o diálogo são os três objetivos estratégicos desenvolvidos pela UNESCO, no âmbito educativo. A missão da UNESCO no âmbito da cooperação internacional permanece atual na sua polivalência de atuação. Estimula e dissemina, aproxima os povos e motiva para a partilha do conhecimento, contribuindo através da educação para o aumento da solidariedade e da compreensão internacional.

A criação da Rede das Escolas Associadas da UNESCO foi aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 7ª sessão, realizada em 1952, e lançada posteriormente em 1953. Atualmente com perto de 10.000 estabelecimentos de ensino espalhados em 181 Estados-membros, e 74 em Portugal, prossegue de forma ativa o ideário e os princípios estabelecidos no Ato Constitutivo da UNESCO. A educação e as escolas associadas constituem áreas privilegiadas de promoção e de expansão de uma educação de qualidade como direito fundamental da pessoa humana e no diálogo entre os cidadãos, numa busca incessante de excelência, de valores e de ética.

A principal missão de uma escola associada da UNESCO é a de fomentar a cooperação internacional e a paz, e, no âmbito nacional, a de importar

---

<sup>1</sup> *Ato constitutivo da UNESCO, 16 de novembro de 1945, Preâmbulo, Artigo 1 – Finalidades e funções.*





inovações e boas práticas e as dinamizar no sistema educativo bem como difundir os resultados obtidos pelas suas congéneres nacionais e internacionais. Estas escolas, inseridas numa comunidade educativa alargada a outros estabelecimentos de ensino, comprometem-se a promover e a partilhar os ideais da UNESCO.

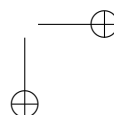
Escreveu Jacques Delors que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors, 1999). Delors aponta como inultrapassável a existência, na sociedade do conhecimento, da necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada em quatro pilares, inseridos numa formação continuada: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

Uma educação de qualidade prepara os alunos com competências de literacia para a vida. Assim, é fundamental o papel dos professores dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) no desenvolvimento de competências dos seus alunos na construção de um futuro sustentável, e no agir com as comunidades locais, numa consciência de cidadania global e em parceria – aprender a viver juntos –, como sustentado no relatório Delors.

Encontramo-nos a celebrar a Década Internacional para a Aproximação de Culturas (2013-2022), com o firme propósito de promover a compreensão e o respeito pela diversidade, os direitos, igual dignidade entre os povos através do diálogo intercultural e iniciativas concretas onde o diálogo internacional atua como ferramenta fundamental para a construção da paz e o desenvolvimento sustentável, o desenvolvimento de uma consciência global universal, baseado no diálogo e na cooperação em ambiente de compressão mútua. As escolas associadas da UNESCO pretendem cumprir esta missão, mediante a inovação pedagógica, a melhoria dos processos de aprendizagem e a cooperação internacional.

No âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, pós 2015, as Nações Unidas consideram fundamental a existência de uma maior promoção, estímulo e incentivo para a realização de parcerias e cooperação internacional. Também no objetivo estratégico da UNESCO se encontra o trabalho realizado em prol de uma educação inclusiva, como

“um processo de grande importância que procura responder às diversas necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas a







nível da aprendizagem, das culturas, da comunidade, e que reduz a exclusão na educação (...), as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, atendendo aos seus diferentes estilos, bem como ao seu ritmo de aprendizagem. Devem também assegurar a qualidade da educação para todos através de um currículo apropriado, adaptações institucionais, estratégias de ensino, aproveitamento de recursos e protocolos com as suas comunidades” (UNESCO, Declaração de Salamanca).

A Rede das escolas associadas da UNESCO em Portugal compõe-se de um universo de 74 escolas (desde o ensino pré-primário ao ensino superior, passando pelos Centros de Formação de Professores e escolas profissionais), em Portugal Continental, e Ilhas. Porque a cooperação no âmbito da CPLP é fundamental no fortalecimento das áreas de atuação da UNESCO, a quase totalidade destas escolas mantém parcerias e trabalho de colaboração, nomeadamente com as escolas destes países. A presença de alunos oriundos de outras nacionalidades, especialmente originários da CPLP, é muito expressiva. Grande parte das escolas da Rede em Portugal recebem alunos provenientes de mais de quatro dezenas de nacionalidades diferentes. O papel fundamental que a escola desempenha enquanto espaço de integração social é crucial para o desenvolvimento de aptidões curriculares e afetivas no meio escolar, tanto mais que se considera que a diversidade cultural é por si enriquecedora para o conhecimento do outro.

São vários os projetos que se encontram a ser implementados na Rede, no âmbito das áreas de atuação da UNESCO e que são dinamizados em parceria em escolas de países de língua portuguesa. De entre eles, o Kit Educativo “O Património Mundial nas Mãos dos Jovens”, que se destina a auxiliar os professores e formadores na missão de salvaguardar o património, tomando como ponto de partida e exemplo a Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural, e os bens inscritos na Lista do Património Mundial da UNESCO.

O Kit Educativo “Património Cultural Subaquático” (PCS) é um projeto que tem como principal objetivo sensibilizar para o significado de preservar o PCS, conhecer a Convenção 2001 da UNESCO sobre a proteção do património cultural subaquático, e estimular atividades que fomentem a participação



ativa e cívica na vida comunitária, partilhar e disseminar boas práticas no âmbito da preservação do património.

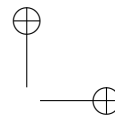
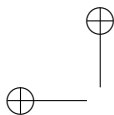
Foi experimentado, em 2010/11, numa escola portuguesa da Rede e posteriormente oficialmente lançado, com o apoio da UNESCO, em 2012, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

No mesmo ano, após a realização de ação de formação levada a cabo pela signatária junto das escolas associadas da UNESCO, na Cidade da Praia, uma escola da Cidade Velha – a primeira escola do espaço lusófono a trabalhar esta temática, no âmbito educativo – candidatou-se à Rede de escolas associadas com um projeto baseado neste Kit Educativo. No corrente ano letivo foi objeto de uma ação de formação pioneira, intitulada: “O Mar é o maior Museu do mundo”, levada a efeito num centro de formação de professores também pertencente à Rede de escolas associadas da UNESCO. Com esta ação de formação pretendeu-se que os professores trabalhassem esta temática em sala de aula, no âmbito do programa curricular de alunos desde o 1º ciclo ao ensino secundário.

Em 2015, está previsto o lançamento pela UNESCO de um Kit Educativo, uma brochura para crianças e o lançamento de um concurso internacional, no âmbito da Evocação do 1º Centenário da 1ª Guerra Mundial 1914-18. É recomendada pela Organização a dinamização de eventos de evocação ao património cultural submerso – que a partir de 2014 passa a estar protegido pela Convenção 2001 da UNESCO. É também sugerida a preparação de atividades de sensibilização que levem a consciencializar para os aspetos humanitários do conflito, prevenir e defender da pilhagem e a exploração comercial dos sítios, a fomentar relações pacíficas e de compreensão cultural e a preparação de propostas de atividades diversas, especialmente no âmbito das escolas associadas da UNESCO. Uma escola da Rede portuguesa criou um blogue<sup>2</sup> que servirá de repositório de todas as atividades e projetos levados a cabo pela Rede das escolas associadas da UNESCO de Portugal e de países de língua portuguesa que entretanto já se associaram a este projeto.

A Rede continua a dinamizar o projeto educativo no âmbito da Rota Transatlântica do Escravo “Quebrar o Silêncio”. A Conferência Geral da UNESCO aprovou, em 1993, o lançamento deste projeto que foi oficializado em 1994, em Oudah, no Benin. Trata-se de um projeto intersectorial e transdisciplinar

<sup>2</sup> <http://omaiormuseudomundo.blogspot.pt>.

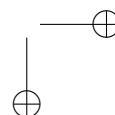
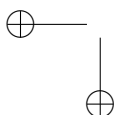


da UNESCO, que se encontra ligado a todos os domínios de competência da Organização. O setor da educação da UNESCO, através da Unidade de Coordenação da Rede das Escolas Associadas, é responsável pelo programa, em relação com a Divisão do Diálogo Intercultural.

Pretende-se promover as atividades culturais, artísticas e as manifestações espirituais nascidas nas interações do comércio negreiro nas Américas e no Caribe e as tradições africanas, ou seja, o património comum e material dos povos africanos, ameríndios e europeus e que o comércio negreiro levou à existência de sociedades plurais. Quebrar o silêncio sobre a tragédia do tráfico de escravos e contribuir, através da realização de trabalhos científicos multidisciplinares, para uma melhor compreensão dessa tragédia, suas causas profundas, suas problemáticas e suas modalidades de operação. Contribuir com a cultura da paz e a coexistência pacífica dos povos, promovendo a reflexão sobre o pluralismo cultural, a construção de novas identidades e cidadanias, e o diálogo intercultural. As escolas interagem entre si na partilha de trabalhos, investigação, trocas de experiências e exposições itinerantes.

Prevê-se que em 2015 seja lançado o Kit Educativo “Educar para a Água”, onde é proposto proceder à elaboração de um quadro de valores partilhados entre a Rede das Escolas Associadas dos países dos PALOP, e no âmbito das Comissões Nacionais da UNESCO, para o fortalecimento de uma educação de qualidade nas competências interculturais e no fomento do diálogo e na partilha de experiências e de projetos para o desenvolvimento sustentável, ou seja, promover e incentivar a troca de experiências e boas práticas no domínio da formação e da aprendizagem. A água é essencial à vida – à terra e sua sustentabilidade, ao corpo humano. A gestão dos recursos hídricos é um problema nacional, mas que deve ser uma responsabilidade de cada um e de todos.

Em 2015, a UNESCO celebra o 10º aniversário da Convenção sobre a Proteção e a Promoção das Expressões Culturais, especificamente na semana de 18 a 22 de maio. Nesta semana, a Rede das escolas associadas, em articulação com a rede das bibliotecas associadas, promoverão iniciativas de educação e sensibilização do público, propiciando programas educativos, de formação e de intercâmbios no domínio das indústrias culturais, respeitando as formas de produção tradicionais, tal como proferido na Convenção. A 21 de maio é celebrado o Dia Mundial da Diversidade Cultural.



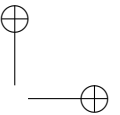
Na persecução destes projetos, o professor possui também a oportunidade de aperfeiçoar métodos de ensino, aplicar materiais inovadores, e fazer da escola um laboratório de ideias, que partilhará com o mundo.

Mas as escolas da Rede das Escolas Associadas da UNESCO também dinamizam projetos em outras áreas de atuação da UNESCO: grande parte fazem parte da Rede Eco-Escolas – programa internacional que pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental. Este Programa desenvolvido em Portugal desde 1996, fornece a metodologia, formação, materiais pedagógicos, apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola. Ao transpor este projeto de cariz ambiental e de cidadania para outras realidades, encontramos o combate à desertificação e no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, estão escolas portuguesas a trabalhar em parceria com escolas da CPLP – “descobrir” as diferentes realidades de desertificação em cada país.

A Comissão Nacional da UNESCO promove, todos os anos, encontros nacionais das escolas associadas em diferentes cidades do país. São também convidados a participar professores e os responsáveis pela Rede das escolas associadas dos países lusófonos. Este Encontro é um tempo e um espaço dedicados à partilha e troca de experiências e realização de parcerias. O trabalho cooperativo é reforçado e os laços são fortalecidos. As dinâmicas são revigoradas entre os países e sempre a certeza existente de que todos os participantes regressam às suas escolas com muito mais para partilhar e oferecer às comunidades educativas onde estão inseridos.

A UNESCO é a única Organização das Nações Unidas especializada em educação. A Rede das Escolas Associadas da UNESCO insere-se profundamente no espírito da UNESCO. Os educadores que trabalham com a Organização têm produzido novos debates, ideias e sugestões relativamente à educação dos jovens no âmbito da compreensão e da cooperação internacional. Ao mesmo tempo que identifica e difunde os exemplos de uma educação de qualidade, chama a atenção para os quatro temas de trabalho inspiradores da Rede: o papel do Sistema das Nações Unidas; a educação para um desenvolvimento sustentável; a paz e os direitos humanos; e a aprendizagem intercultural. Afinal, os temas aglutinadores dos projetos que as escolas dinamizam.

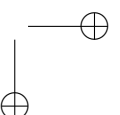
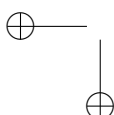
Desde a sua constituição em 16 de novembro de 1945, após a humanidade ter assistido à mais devastadora guerra da história, foi do consenso geral que a solidariedade humana seria encontrada através da aproximação entre as

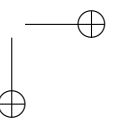
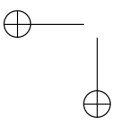
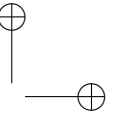
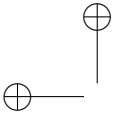


comunidades humanas unidas em torno do lema: “As guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que os baluartes da paz devem ser construídos”.

### Referências

- ABAE (s.d.) Eco-escolas. Consultado em [www.abae.pt](http://www.abae.pt) a 16 de outubro de 2014.
- Delors, J. (1999). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Interministerial sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais, in *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994*.
- Legal Texts of National Commissions for UNESCO: Article VII of UNESCO’s constitution, the charter of national commissions for UNESCO and the relevant resolutions of the general conference adopted since 1978.
- UN (s.d.) United Nations. Consultado em [www.un.org](http://www.un.org) a 16 de outubro de 2014.
- UNESCO. (s.d.). *Histoire de l’organization*. Consultado em [www.unesco.org](http://www.unesco.org) a 16 de outubro de 2014.
- UNESCO. (s.d.). *Introducing UNESCO*. Consultado em <https://en.unesco.org> a 16 de outubro de 2014.
- UNESCO. (s.d.). *Standard-setting instruments*. Consultado em <http://portal.unesco.org> a 16 de outubro de 2014.
- UNESCO. (1952). *Records of the general conference*. Paris: UNESCO. Consultado em <http://unesdoc.unesco.org> a 16 de outubro de 2014.







## 9. A biblioteca escolar e as literacias

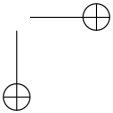
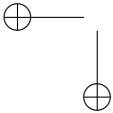
Margarida Toscano

### Contexto

As tecnologias de informação e comunicação não cessam de introduzir nas sociedades profundas transformações, designadamente nos modos de acesso à informação e de produção do saber. A convergência entre tecnologias digitais, audiovisuais e as telecomunicações, assim como a natureza transversal e interativa das primeiras, criaram um novo ambiente cultural que dilui as fronteiras e a identidade entre os clássicos sistemas de comunicação (televisão, telefone, computador, imprensa. . .) e de significação (textuais, sonoros, gráficos, imagéticos), anteriormente situados em planos distintos e complementares. Os mais recentes dispositivos de comunicação (*smartphones, tablets, e-readers, smart tv, consolas de jogos, GPS...*) e as múltiplas redes de que a internet constitui o expoente maior, através dos quais temos acesso a todo o tipo de dados e de informações, constituem a face mais visível duma nova cultura híbrida, multimédia e hipermédia.

Esta revolução digital e eletrónica tem fortes implicações no ensino e aprendizagem, na organização e papel das bibliotecas escolares (e das bibliotecas em geral), e coloca de modo premente a questão das literacias, entendidas, genericamente, como condição para a compreensão, apropriação, uso e produção/criação de diferentes tipos de informação e linguagens, nos mais variados contextos. A própria leitura, que se vai deslocando para a Rede (*World Wide Web*), numa sequência descontínua e aberta misturando escrita, imagem e som, passou a exigir muito mais do que o domínio do código alfabético e dos protocolos de leitura que conduziam à compreensão do texto impresso. A escola e a biblioteca são chamadas a promover um conjunto de “novas literacias” ou “multiliteracias”, as quais envolvem um leque variado e dinâmico de saberes e capacidades que permita aos alunos tornarem-se competentes no acesso à Rede e aos seus conteúdos, na leitura de textos multimodais, na sua análise crítica, no uso de diferentes *media*, na interação comunicativa e na produção de conhecimento. Estas “novas literacias” são indispensáveis

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 95-104*





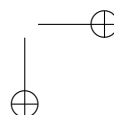
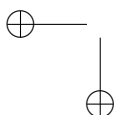
ao sucesso educativo, à aprendizagem ao longo da vida numa sociedade em mudança acelerada e ao exercício da cidadania e da participação democrática.

A questão é tanto mais importante quanto constatamos que os jovens, pelo menos os que têm acesso às tecnologias, constituem uma espécie de “pelotão da frente” deste novo ambiente cultural e mediático. É neste que crescem e socializam, é neste que se desenrola boa parte da sua experiência quotidiana, a qual transita constantemente do plano físico dos lugares e da convivência direta para o plano da cultura virtual e da interação mediática, cada vez mais facilitada pelas redes sem fios e os dispositivos de comunicação móveis. No seio duma cultura convivial e mediática caracterizada, entre outros, pelo domínio da imagem e do tempo presente, pela fragmentação e a espetacularidade, pela velocidade e caráter instantâneo, os jovens tendem a acreditar que a informação e o conhecimento se encontram na rede à distância de um clique. O que significa que, apesar da destreza com que aparentemente manejam a tecnologia, as redes sociais e uma grande variedade de aplicações para fins comunicativos e de entretenimento, não possuem as competências cognitivas e críticas para o tratamento da informação, a construção do conhecimento e a sua própria construção como cidadãos numa sociedade democrática.

### **As literacias e o aprender com a Biblioteca Escolar**

A partir dos pressupostos enunciados, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) lançou, em 2012, um conjunto de padrões de aprendizagem intitulado Aprender com a Biblioteca Escolar (AcBE) (Conde *et al.*, 2012), que visa enquadrar o papel da biblioteca e orientar a ação dos professores bibliotecários tendo em vista “o desenvolvimento das literacias essenciais à aprendizagem e à formação dos alunos na sociedade do conhecimento” (Conde, *s/d*: 2). Enquanto espaço de informação e documentação também multimidiático e em rede, a biblioteca escolar constitui um lugar por excelência para associar a leitura, a informação, a internet e os *media* ao trabalho de promoção das literacias. Um trabalho que pode ser realizado em contexto formal ou não formal, curricular ou extracurricular, através de uma estreita colaboração entre a biblioteca e os professores.

O documento, por enquanto apenas dirigido ao ensino pré-escolar e ao ensino básico, está estruturado em três grandes áreas: literacia da leitura, literacia dos *media* e literacia da informação. Esta divisão não impede o reco-







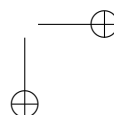
nhecimento de estreitas relações de proximidade e complementaridade entre as três áreas, senão mesmo alguma contaminação.

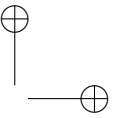
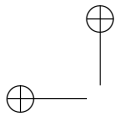
Como referimos, a leitura, aprendizagem matricial e fundadora, tem-se transferido para a Rede, onde é suportada por textos híbridos produzidos e disseminados através dos *media*. Nesse sentido, a literacia da leitura não pode ser encarada como independente das restantes, particularmente da literacia dos *media*, pois engloba a compreensão de textos digitais, multimodais e multimédia, e o domínio da representação e da expressão através de diferentes *media*. As fronteiras entre a literacia da informação e a dos *media* são também difíceis de estabelecer, tantos são os cruzamentos entre os respetivos territórios. A UNESCO começou mesmo a defender o conceito de *media and information literacy* para reunir e abordar em simultâneo as diferentes competências que constituem pré-requisitos “*for fostering equitable access to information and knowledge, and building inclusive knowledge societies*” (UNESCO, 2011).

A literacia da informação, que teve origem na área da biblioteconomia e das ciências da informação, reúne um grande consenso sobre o que constitui o seu objeto: as competências analíticas, críticas e éticas para a pesquisa, avaliação e processamento da informação tendo em vista a construção do conhecimento. Já na literacia mediática, que nasceu mais ligada ao campo dos *media*, da educação e de outras ciências sociais, encontramos maior heterogeneidade nas definições, embora uma mesma preocupação: focar a literacia mediática na compreensão crítica das mensagens dos *media* e dos próprios *media*, e no seu uso competente e criativo ao nível da expressão, comunicação e cidadania.

A literacia mediática não dispensa as competências de informação referidas, tanto mais que o ritmo avassalador de fluxos informacionais com que nos confrontamos criou uma espécie de poluição e intoxicação informativa. Por sua vez, se a informação é cada vez mais produzida, difundida, recriada e arquivada no contexto da Rede e dos *media* digitais e eletrónicos, o seu uso e transformação não dispensam competências de interação e comunicação mediáticas. Citando Lee & So:

*“Ambas alfabetizaciones comparten el mismo objetivo: formar a los individuos para acceder, comprender, evaluar, comunicar, usar y crear mensajes mediáticos e información. Ambas señalan también la importancia de un uso ético de la información, del análisis crítico del conte-*





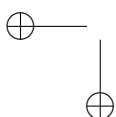
*nido, del uso de plataformas multimedia y de producción del conocimiento” (2014: 144).*

Não obstante a finalidade comum e a tendência para literacia de informação e mediática convergirem, podemos reconhecer enfoques distintos. A primeira centra-se na informação em geral e nas competências necessárias ao seu processamento e uso; a segunda foca-se sobretudo nas mensagens produzidas pelos *media* e engloba na análise crítica os sistemas e indústrias de comunicação e os seus efeitos sociais, ou seja, os efeitos sobre as crenças, opiniões e comportamentos dos públicos enquanto consumidores e cidadãos. Resumindo, “la alfabetización informacional está más próxima al almacenamiento de información, procesamiento y uso, mientras que la alfabetización mediática está más ligada al contenido mediático, industria de los medios y efectos sociales” (Lee & So, 2014: 145).

Consciente destas articulações e cruzamentos mas também das suas diferenças analíticas, o AcBE define objetivos e aprendizagens distintas para cada uma das áreas – literacia da leitura, dos *media* e da informação. Relativamente à literacia digital, dada a presença das tecnologias informáticas e eletrónicas em qualquer das áreas anteriores, optou-se pela sua abordagem numa perspectiva transversal.

As aprendizagens são descritas a diferentes níveis: conhecimentos/capacidades e atitudes/valores. Os primeiros são organizados de forma cumulativa e progressiva em função dos ciclos de ensino, os últimos representando a dimensão ética da aprendizagem enquanto atividade de natureza eminentemente social, de relação com o outro e com crenças, valores, opiniões. Essa dimensão ética baseia-se também no pressuposto de que não é possível realizar certas aprendizagens sem algumas predisposições favoráveis que importa promover. Reproduzimos, a título de exemplo, a tabela relativa à área da literacia dos *media* para os diferentes ciclos do ensino básico (Fig. 1).

O AcBE inclui, ainda, um conjunto de estratégias de operacionalização e de exemplos de atividades para as três áreas definidas. O seu lançamento foi acompanhado de alguns materiais de apoio à aplicação: apresentação e metodologia; enquadramento teórico; grelhas de planificação e observação; e ficha de avaliação global. Considerou-se essencial, na fase inicial de implementação, submeter o próprio referencial a experimentação e avaliação, cabendo ao



Gabinete RBE a responsabilidade global pela monitorização de todo o processo.

CONHECIMENTOS/ CAPACIDADES		
1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhece diferentes média: jornais, televisão, cinema, vídeo, rádio, Web.</li> <li>2. Lê mensagens dos média e compreende que o seu conteúdo é, por vezes, intencionalmente manipulado.</li> <li>3. Utiliza videojogos e outro <i>software</i> educativo que lhe é proposto.</li> <li>4. Usa média, ferramentas digitais e ambientes sociais <i>on-line</i> pré-selecionados para produzir mensagens, interagir e comunicar.</li> <li>5. Analisa as suas escolhas face ao consumo de média.</li> <li>6. Identifica riscos e aplica normas associadas à utilização dos média e à comunicação <i>on-line</i> (netiqueta, proteção de dados pessoais, respeito pela privacidade dos outros, consumo excessivo de média, ...).</li> <li>7. Recorre à biblioteca escolar para usar os média e aprender com eles.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhece e caracteriza diferentes média.</li> <li>2. Interpreta mensagens dos média, identificando propósitos implícitos.</li> <li>3. Percebe como os média informam e formam a opinião.</li> <li>4. Explora videojogos e outro <i>software</i> com fins educativos.</li> <li>5. Usa os média, ferramentas digitais e ambientes sociais de partilha para produzir mensagens, interagir e comunicar com uma intencionalidade definida.</li> <li>6. Escolhe produtos mediáticos, tendo em consideração quem os produz e consome.</li> <li>7. Identifica e aplica autonomamente normas éticas e procedimentos de segurança associados à utilização dos média e à comunicação <i>on-line</i>.</li> <li>8. Usa a biblioteca escolar para alcançar um maior domínio na utilização dos média, das ferramentas digitais e das possibilidades oferecidas por novos contextos sociais de aprendizagem.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhece, caracteriza e domina o uso de técnicas características dos diversos média.</li> <li>2. Interpreta criticamente mensagens, identificando a perspetiva do autor e fatores que o influenciam (económicos, políticos, culturais...).</li> <li>3. Identifica formas como os média podem influenciar a nossa visão do mundo e constituir um meio de intervenção.</li> <li>4. Escolhe criteriosamente <i>software</i> educativo e videojogos e utiliza-os em contextos formais ou informais de aprendizagem.</li> <li>5. Usa uma variedade de média, ferramentas digitais e ambientes sociais de partilha para criar e comunicar ideias com rigor e eficácia e interagir com diferentes audiências.</li> <li>6. Realiza escolhas informadas de produtos mediáticos.</li> <li>7. Utiliza procedimentos avançados de segurança e age de forma ética e responsável, reconhecendo esses comportamentos como uma exigência inerente à utilização dos média e da comunicação <i>on-line</i>.</li> <li>8. Usa autonomamente a biblioteca escolar para aceder e explorar os média, as ferramentas digitais e novos ambientes colaborativos de aprendizagem, de forma cada vez mais proficiente.</li> </ol>
ATITUDES/ VALORES		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tem um comportamento ético e responsável no uso dos média</li> <li>2. Manifesta espírito crítico como produtor e consumidor de média</li> <li>3. Revela imaginação e criatividade no uso dos média</li> <li>4. Reconhece a fronteira entre o público e o privado</li> </ol>		

Figura 1 – Tabela relativa à Literacia dos *Media*.

Fonte: Aprender com a Biblioteca Escolar, p. 24



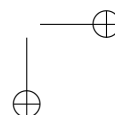
### **Aplicação e conclusões preliminares**

Para além de estruturante de novos percursos formativos, o referencial de aprendizagens AcBE tem sido o motor de uma experiência piloto que se iniciou em 2012-13 em 25 escolas de diferentes níveis de ensino, foi alargada a 50 escolas em 2013-14 e prossegue no ano de 2014-15 em 150 escolas. Estão envolvidos na experiência cerca de 250 docentes, entre professores bibliotecários e outros professores, e mais de 3000 alunos.

A seleção das escolas piloto, à partida dotadas de bibliotecas com algum trabalho reconhecido, obedeceu a vários critérios: sintonia da experiência que lhes foi proposta com os objetivos educativos e curriculares da escola/agrupamento; articulação com as orientações, programas e metas curriculares produzidas a nível nacional; integração das atividades da biblioteca nos percursos de ensino e aprendizagem da escola através duma cooperação estreita com os professores. Para induzir a comunidade educativa a tirar partido de todas as potencialidades da biblioteca, foram mobilizados para a experiência não apenas o professor bibliotecário, a sua equipa e os docentes que aderiram à iniciativa, mas também os órgãos de gestão pedagógica e as direções das escolas/agrupamentos. Pretende-se que as diferentes fases do projeto – planificação, implementação, avaliação dos processos e resultados de aprendizagem – sejam produto da concertação e dum trabalho articulado entre todos aqueles atores educativos. Os coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares têm tido a função de divulgação, apoio e acompanhamento do projeto no terreno e recolha de informação em estreita comunicação com o Gabinete RBE.

Dois anos decorridos sobre a implementação no terreno desta experiência piloto e do trabalho desenvolvido em cada escola – análise dos currículos, projetos educativos, planos de atividades e de trabalho das turmas; seleção das áreas a trabalhar e dos indicadores; planificação com os docentes; identificação e criação/adaptação de recursos e de instrumentos de avaliação; realização das atividades/projetos; monitorização e avaliação das aprendizagens –, podemos extrair algumas conclusões ainda que, por enquanto, a um nível preliminar e exploratório, dado tratar-se de uma experiência ainda a decorrer.

Apesar de se ter procurado uma cobertura equilibrada dos quatro níveis de ensino e das três áreas do referencial, na generalidade, as bibliotecas escolheram as áreas em que já desenvolviam trabalho, ou que se sentiam mais



à vontade para explorar, ou ainda aquelas onde tinham mais docentes interessados em colaborar. Daí resultou alguma assimetria, com o pré-escolar e a literacia dos *media* em desvantagem, como se pode verificar no quadro a seguir, relativo ao segundo ano de aplicação do referencial.

**Aprender com a Biblioteca Escolar**  
**Aplicação em 2013-14**

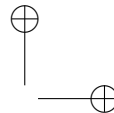
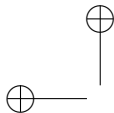
Áreas de Literacia		Leitura	Media	Informação	Totais
	Pré-escolar	2	2	3	7
Estabelecimentos/ Níveis de ensino	1º ciclo	5	2	9	16
	2º ciclo	7	1	3	11
	3º ciclo	6	4	6	16
<b>Totais</b>		<b>20</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>50</b>

Figura 2 – Total de escolas e áreas envolvidas em 2013-14

Em relação ao próprio documento orientador da experiência, a receção por parte dos professores bibliotecários e dos outros docentes envolvidos foi muito positiva. Uns e outros consideraram o AcBE um referencial de aprendizagens “objetivo, orientador e exequível” (Conde, s/d: 12), que efetivamente apresenta um conjunto de competências, atividades e percursos formativos suscetíveis de aliar o ensino de conteúdos disciplinares à promoção de um conjunto de “novas literacias” sem as quais também não existe aprendizagem significativa dos anteriores.

A natureza transversal e abrangente das literacias da leitura, da informação e dos *media* e as sugestões de atividades foram consideradas suficientemente abertas para serem adaptadas ao contexto de cada escola e a áreas disciplinares específicas, facilitando a articulação curricular e um trabalho de colaboração entre docentes que veio ao encontro dos seus interesses e expectativas.

As competências a promover e as especificidades da biblioteca escolar, espaço simultaneamente formal e informal, permitem que o trabalho em torno do referencial se desenvolva em contextos variados – projetos extracurriculares, clubes e oficinas, Educação para a Cidadania, TIC, Atividades de Enriquecimento Curricular. No entanto, o que se verifica é a predominância do traba-



lho desenvolvido em co-docência no seio de determinadas áreas/disciplinas, o que é, aliás, uma das finalidades deste referencial de aprendizagens associadas à biblioteca escolar.

Com o reforço, nas atuais políticas educativas, de um ensino essencialmente centrado em conteúdos e orientado para exames,

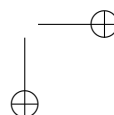
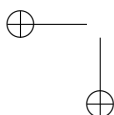
“foi salientado o facto de, através do referencial, serem trabalhadas áreas de que mais ninguém se ocupa nas escolas, a não ser de uma forma implícita ou mais ou menos informal, não existindo, assim, sobreposição com os programas ou com as metas mas, antes, uma função útil de coadjuvação e complementaridade” (Conde, s/d: 16).

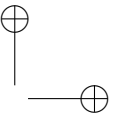
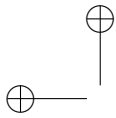
Para as bibliotecas e os professores bibliotecários, o documento também se revelou fundamental

“ao legitimar e formalizar um trabalho que já vem sendo feito mas que precisa de ser realizado de uma forma muito mais intencional, estruturada, continuada e significativa, ajudando as bibliotecas a operacionalizarem os seus objetivos: o apoio ao currículo e a formação para as literacias” (Conde, s/d; 15).

Ao procurar incentivar o desenvolvimento de competências transversais em relação com as diferentes áreas do conhecimento, o “documento induziu, deste modo, uma prática de maior colaboração com a biblioteca, ajudando a ultrapassar o carácter intuitivo, pontual e pouco consistente do trabalho que com ela era realizado” (Conde, s/d: 16).

O trabalho nas turmas desenvolveu-se, sobretudo, em pequenos grupos de alunos, facilitando um acompanhamento e uma resposta às dificuldades mais individualizados. Seguiu-se, no geral, uma metodologia de aprendizagem ativa baseada em projetos e práticas de leitura, e na pesquisa, produção e comunicação de informação usando tecnologias e *media* digitais, programas e aplicações informáticas variados, incluindo ferramentas *web 2.0*. O carácter eminentemente prático das tarefas gerou forte adesão e motivação por parte dos alunos que, através da diversidade de instrumentos referida, produziram livros digitais, apresentações eletrónicas, vídeos, *podcasts*, cartazes e notícias, entre outros. Na generalidade, também se constatou por parte dos alunos uma apreciação favorável sobre





“os resultados do trabalho desenvolvido, quer no domínio dos conhecimentos/ capacidades inerentes às áreas de literacia (...) por exemplo, na leitura, aquisição de métodos de pesquisa, respeito pelos direitos de autor, segurança na internet, manipulação de ferramentas, e outros, quer no âmbito dos conteúdos disciplinares” (Conde, 2014: 19).

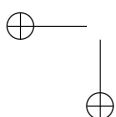
A utilização intensa de tecnologia e *media* digitais confirmou a justeza de disseminação da literacia digital por todas as áreas e também a relação estreita e incontornável entre a literacia da leitura, da informação e dos *media*. O facto de esta última ser a menos trabalhada é um dado sobre o qual é necessário refletir e intervir.

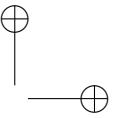
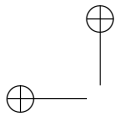
Se é particularmente evidente, no caso dos *media*, que uso e produção são duas faces da mesma moeda, também é certo que a educação para os *media* de modo algum se esgota nessa aprendizagem técnica. Efetivamente, é necessário complementar esse primeiro nível com uma abordagem de tipo reflexivo e crítico e ainda com a dimensão social e ética que tem por finalidade orientar as competências técnicas e cognitivas para o uso consciente e autónomo dos *media* na comunicação e relações interpessoais, no contexto da própria aprendizagem, na construção da identidade, na participação social e cívica. São estas dimensões que estão plasmadas na área da literacia dos *media* do AcBE.

O principal caminho para reforçar a presença da literacia dos *media* no âmbito da experiência piloto que relatámos será, por certo, o reforço da formação dos professores bibliotecários nesta área onde confessam sentir-se menos à vontade. Explorar articulações possíveis com o Referencial de Educação para os *Media* publicado pela Direção-Geral da Educação em maio de 2014, nas escolas que decidirem abordá-lo, parece-nos igualmente outro caminho a tentar. Em termos globais, no final da experiência piloto o AcBE será alvo das alterações que forem consideradas necessárias, atendendo às apreciações e sugestões resultantes da aplicação no terreno e ouvidos especialistas em diferentes áreas, assim como alargado a todas as bibliotecas que o quiserem implementar.

## Referências

Conde, E. (s/d). *Aprender com a biblioteca escolar: Relatório do projeto piloto de aplicação do referencial aprender com a biblioteca escolar*





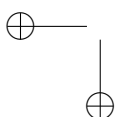
2012.13. Lisboa: RBE. Consultado a 1 de novembro de 2014 em [www.rbe.mec.pt](http://www.rbe.mec.pt).

Conde, E. (2014). *Aprender com a biblioteca escolar: Relatório do projeto piloto de aplicação do referencial aprender com a biblioteca escolar 2013.14*. Lisboa: RBE. Consultado a 28 de novembro de 2014 em [www.rbe.mec.pt](http://www.rbe.mec.pt)

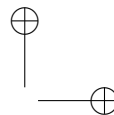
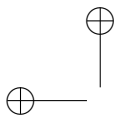
Conde, E.; Mendinhos, I.; Correia, P. & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico*. Lisboa: RBE. Consultado a 1 de novembro de 2014 em [www.rbe.mec.pt](http://www.rbe.mec.pt).

Lee, A.Y.L. & So, C.Y.K. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: Similitudes y diferencias unicar. *Comunicar*, nº 42: 137-146.

UNESCO (2011). *Media and information literacy*. Atualizado 20-07-2011. Consultado a 12 de novembro de 2014 em [www.unesco.org](http://www.unesco.org).







## 10. Segurança digital: Desafios, literacia e participação

Lígia Azevedo & João Carlos Sousa

Nunca é demais realçar a importância que os *media* têm na nossa sociedade. Eles permeiam o nosso quotidiano – em casa, na escola, nas empresas – influenciam a nossa forma de pensar e ver o mundo e a sua ubiquidade acentua-se a cada dia que passa através do aparecimento de novos serviços com crescentes níveis de adesão.

Torna-se por isso importante a educação para os *media*, processo através do qual se capacitam os jovens para entenderem, de forma crítica, a natureza e o impacto das mensagens que lhes são passadas através dos diferentes *media*.

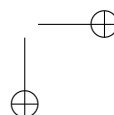
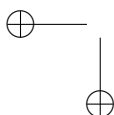
Tendo em mente este pano de fundo, a Direção-Geral da Educação (DGE) elaborou um Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Neste referencial estão incluídos dois capítulos que versam questões relacionadas com as tecnologias digitais, a saber, “As TIC e os ecrãs” e “As redes digitais”.

Inscritas nesta matriz mediática estão as questões da segurança digital que o projeto SeguraNet endereça desde 2004. O SeguraNet é um projeto da DGE, que é gerido pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE). Faz parte integrante do consórcio público-privado Centro Internet Segura, em parceria com Fundação para a Ciência e Tecnologia, Instituto Português do Desporto e Juventude e a Microsoft Portugal que, por sua vez, decorre no âmbito do programa da Comissão Europeia *CEF-Safer Internet*.

Este projeto tem como missão promover formas de navegação seguras, críticas e esclarecidas na internet junto da comunidade educativa. A sua linha de atuação passa pela formação de professores, pela dinamização de sessões de sensibilização nas Escolas e pela disponibilização de informação/recursos em formatos múltiplos e adequados a cada um dos seus públicos.

O concurso “Desafios SeguraNet” é, desde 2007, uma das iniciativas deste projeto e é particularmente significativa porque se desenvolve em contexto escolar e integra contributos de toda a comunidade educativa. Os Desafios envolvem, em cada ano civil, cerca de 50 000 participantes – entre alunos, professores e pais, como se encontra discriminado nos gráficos 1 e 2.

*Metodologias Participativas: Os media e a educação*, 105-110



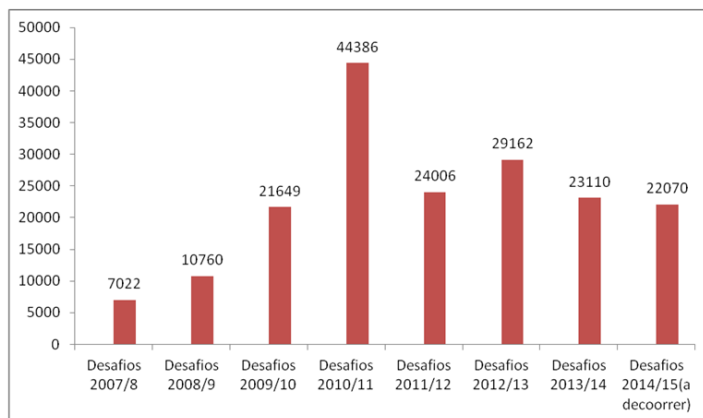


Gráfico 1 – Número de participantes nas várias edições dos Desafios SeguraNet

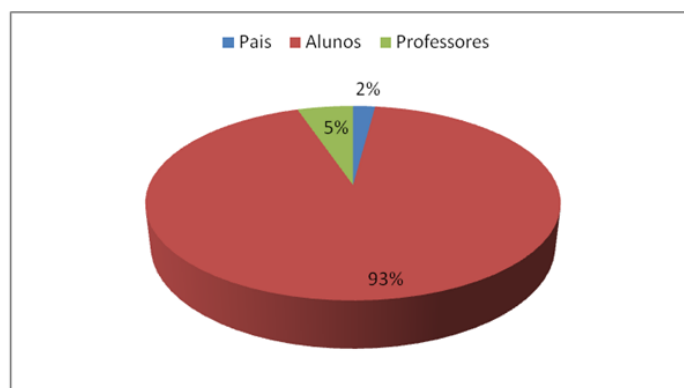


Gráfico 2 – Perfis de público dos Desafios SeguraNet

Este concurso dirige-se a todos os ciclos do Ensino Básico iniciando-se em cada ano letivo no dia 1 de outubro e prolongando-se até ao dia 31 de maio. Existem duas modalidades: os Desafios destinados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e os Desafios destinados ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.



Nos Desafios dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico pretende-se que, em cada escola, se constituam equipas de alunos apoiados por um professor assim como equipas de encarregados de educação, e que todas elas respondam aos diversos desafios propostos. Estes Desafios endereçam diversas temáticas da segurança digital (proteção de dados, *cyberbullying*, *sexting*, comércio eletrónico, os serviços de apoio Linha Ajuda e Linha Alerta, a pegada digital/reputação *online*, os predadores *online*, e os direitos de autor, entre outros temas). São constituídos por perguntas de resposta fechada mas cada questão integra uma componente informativa que complementa o tema da questão.

Cada escola pode concorrer com o número de equipas de alunos, professores e encarregados de educação que conseguir mobilizar e o conjunto das respostas dadas pelas várias equipas permitem a obtenção de pontos para a instituição.

Os Desafios dirigidos ao 1.º Ciclo são atividades que pressupõem o trabalho colaborativo dos elementos da turma apoiados pelo professor na realização de três propostas sobre temas do âmbito da segurança digital, sendo automaticamente consideradas vencedoras as turmas que responderem a todos os desafios.



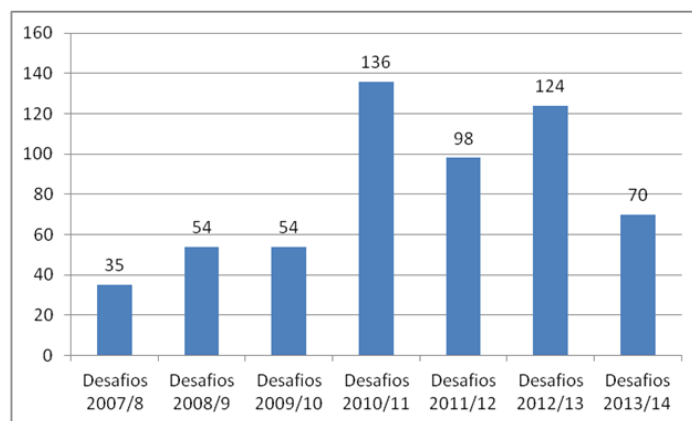


Gráfico 3 – Número total de Escolas (2.º e 3.º CEB) e Turmas (1.º CEB) vencedoras nas várias edições dos Desafios SeguraNet.

Inicialmente a entrega dos prémios e certificados de participação era feita em Encontros Regionais e Nacionais mas, dado o elevado número de prémios atribuídos em cada edição, estes são atualmente enviados para as escolas premiadas.

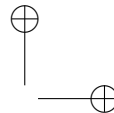
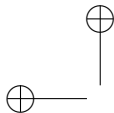


Imagem 1 – Painel de Jovens Centro Internet Segura

O Painel de Jovens do Consórcio Internet Segura é uma estrutura que é criada anualmente e que integra um conjunto de jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, que frequentem o 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, de quatro instituições de ensino público ou privado.

Este Painel é periodicamente consultado no que concerne à iniciativa dos Desafios, relativamente às temáticas que consideram mais prementes e à própria estrutura deste concurso. Este Painel nasce da necessidade de se perceber como é que os jovens encaram a tecnologia e a internet, como a usam, com que problemas se deparam, como os ultrapassam e como anteveem o futuro. Através da consulta proativa a este grupo-chave, as atividades desenvolvidas podem assim, mais facilmente, atingir os desafios propostos, nomeadamente: o uso responsável e consciente das tecnologias e a criação de medidas de sensibilização, que respondam diretamente às necessidades.

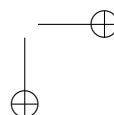
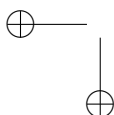
Na conferência nacional de apresentação e debate de resultados do projeto Net Children Go Mobile, que decorreu em Portugal no mês novembro de 2014, foi referido que a grande maioria dos professores e alunos entrevistados



neste estudo mencionaram ter participado nas iniciativas SeguraNet e em particular no concurso Desafios. De acordo com os investigadores deste estudo, as opiniões relativas a estas ações foram bastante positivas.

De momento encontra-se em curso o estudo de avaliação de impacto do projeto SeguraNet, da responsabilidade do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Este estudo de avaliação, que irá compreender os anos 2013 e 2014, abrangerá especificamente os seguintes vectores de ação do projeto SeguraNet: o portal SeguraNet, as intervenções e atividades dos Centros de Competência TIC, a Semana SeguraNet, o Selo de Segurança Digital (eSafety Label), o Painel de Jovens e os Desafios SeguraNet.

De referir ainda que a iniciativa Desafios SeguraNet foi divulgada na rede Europeia de Centros de Internet Segura “Insafe”, tendo sido considerada muito importante quer pela gama de públicos que abrange, quer pela atualidade dos temas abordados.





## 11. Jornais escolares em Portugal

Teresa Pombo

Estávamos no final de 2012 quando é publicado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência (MEC) o documento “Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania”<sup>1</sup>. Um ano depois, as mesmas entidades apresentavam uma versão revista e atualizada do referido documento, pretendendo dar uma resposta concreta à necessidade de apresentar uma abordagem curricular que revelasse a importância que o MEC reconhece a esta área.

As diversas dimensões da Educação para a Cidadania são, hoje em dia, trabalhadas em muitas escolas, quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas ou ainda de projetos que são implementados nas escolas conforme as suas necessidades.

Dado que o tratamento das questões de cidadania implica o tratamento de diversos temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo requer uma abordagem também transversal, tanto no que respeita às áreas disciplinares e disciplinas envolvidas, como às atividades e projetos. Essa abordagem deve ser realizada, tanto quanto possível, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, de acordo com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

A abordagem curricular da Educação para a Cidadania pode, portanto, assumir diversas formas, conforme as dinâmicas de cada escola no âmbito da sua autonomia, através do desenvolvimento de projetos e atividades quer da sua iniciativa, quer em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. Não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, é dada às escolas a possibilidade de decidir da sua oferta como disciplina autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt).

do ensino básico. Deste modo, a educação para a cidadania pode e deve ser desenvolvida em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo de agrupamento de escola ou escola não agrupada. Ao longo das linhas que se seguem, debruçar-nos-emos sobre uma iniciativa em particular que surge no contexto da Educação para a Cidadania, nomeadamente de uma das suas áreas temáticas que é a Educação para os *Media*.

De forma a poder proporcionar às escolas uma solução adequada ao tratamento das questões da Educação para a Cidadania, têm vindo a ser produzidos, em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil, documentos que se poderão constituir como referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania. Os referenciais e outros documentos orientadores não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio que, no âmbito da autonomia de cada estabelecimento de ensino, podem ser utilizados e adaptados em função das opções a definir em cada contexto, enquadrando as práticas a desenvolver.

As dimensões para as quais já foram elaborados (ou estão em elaboração) documentos orientadores para as escolas são, nomeadamente: Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, Educação Rodoviária, Educação Financeira, Educação do Consumidor, Educação para o Empreendedorismo, Educação para a Igualdade de Género, Educação Intercultural, Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Defesa e a Segurança/Educação para a Paz, Voluntariado, Educação para os *Media*, Dimensão Europeia da Educação e Educação para a Saúde e a Sexualidade.

De modo geral, enquanto processo educativo, a Educação para a Cidadania visa contribuir para a formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Assim, a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania dado que nela se refletem preocupações transversais à sociedade que envolvem as diferentes dimensões da educação para a cidadania. O jornal escolar, enquanto veículo privilegiado de Educação para os *Media* é, assim, um instrumento de cidadania ativa. Mas, antes de descrevermos a iniciativa Jornais Escolares da DGE e o retrato que esta nos permite



fazer da utilização deste recurso e desta estratégia nas escolas, vejamos em que consiste esta área específica da Educação para a Cidadania.

A Educação para os *Media*, em particular, visa incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, procurando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da internet e das redes sociais. A concretização da Educação para os *Media* permitirá às crianças e jovens apropriarem-se de instrumentos que os habilitarão a um uso consciente do potencial dos media, assim como dos perigos a que através destes se podem expor (Pereira *et al.*, 2014).

Mas o que é, afinal, a Educação para os *Media*? Educar para os *media* pressupõe promover a capacidade de compreender (ler criticamente, se preferirmos) – os *media* e os processos sociais e culturais através dos quais se apresentam imagens e representações do mundo em que vivemos, com recurso a diferentes linguagens. Como meios privilegiados temos, naturalmente, a imprensa, a música, a fotografia, a banda desenhada, a rádio, a televisão, a publicidade, o cinema, o vídeo, os videojogos, em suportes e formatos quer analógicos quer digitais, mas também para as plataformas e redes digitais, os telemóveis, os *tablets*, os *smartphones* e outras formas de circulação e difusão de mensagens.

Realizar uma leitura crítica dos *media* pressupõe ser capaz de reconhecer e valorizar aquilo que neles contribui para o alargamento de horizontes, para o conhecimento do que se passa no mundo, para o reconhecimento e aceitação da diversidade de valores e mundividências e para a construção das identidades. Envolve também a aquisição de processos de autodefesa face aos riscos e ameaças, incluindo os que advêm, por exemplo, dos novos *media* e das redes sociais.

De acordo com o Referencial proposto pelo MEC, os *media* não dirão respeito apenas aos conteúdos e às tecnologias que os veiculam mas também à compreensão de que os *media* implicam olhar para lá dos meios físicos (ecrãs ou outros) vendo, por um lado, os profissionais, as organizações, as lógicas e estratégias editoriais, as leis e, por outro, os utilizadores e consumidores, o que estes fazem com os *media* e qual o seu impacto na vida das pessoas e das comunidades, algo que só atividades muito práticas podem proporcionar.

O Referencial de Educação para os *Media* apresenta-se como documento de referência para a implementação da Educação para os *Media* em meio pré-

escolar e escolar podendo ser utilizado em contextos diversos<sup>2</sup>. Relativamente às temáticas que privilegia, o Referencial propõe o tratamento progressivo do seguinte: 1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de *media*; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e indústria/profissionais e empresas; 9. Os *media* como construção social; 10. Audiências, públicos e consumos; 11. Liberdade e ética, direitos e deveres; e 12. Nós e os *media*. Cada um destes temas engloba subtemas e objetivos. Por fim, para cada tema, desde a educação pré-escolar, até ao ensino secundário, são apresentados diversos descritores de desempenho que integram um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes/valores e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida.

Quando, em 2013, aproveitando o ensejo do 2.º Congresso “Literacia, *Media* e Cidadania”, a DGE lançou a iniciativa Jornais Escolares, já outras iniciativas no âmbito da Educação para os *Media* e alguma experiência acumulada acerca daquilo que seriam as necessidades das escolas, dos docentes e dos alunos nesta área, eram sua preocupação. Um ano antes, a DGE tinha feito a sua estreia como membro do Grupo Informal de Literacia para os *Media* (GILM)<sup>3</sup>, grupo que reúne instituições tão diversas como a Universidade do Minho, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, entre outras, tendo à sua responsabilidade nesse Congresso a dinamização das escolas.

Algum tempo antes, uma outra iniciativa no âmbito da Educação para

<sup>2</sup> Entre os contextos referidos no documento encontram-se:

“i) da dimensão transversal da Educação para a Cidadania, em contexto de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina ou área disciplinar, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário;

ii) da oferta de componentes curriculares complementares no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

iii) da oferta complementar do 1º ciclo do Ensino Básico, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que introduziu alterações ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

iv) do desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos, em articulação com o projeto educativo do Agrupamento de Escolas / Escola não agrupada;

v) das orientações curriculares em vigor para a educação pré-escolar.” (Pereira, S. et al., 2014)

<sup>3</sup> Para um breve historial do GILM, aceda a [www.gilms.pt](http://www.gilms.pt).

os *Media*, as Rádios e Televisões Escolares (RTEN<sup>4</sup>), tinha começado a dar os primeiros passos dando conta de um movimento de inovação das escolas que, no contexto dos seus projetos de comunicação e num esforço de ligação à comunidade, tinham começado a dinamizar Rádios e Televisões escolares. Ora, a DGE estava consciente de que este movimento era consequência de um outro – o da publicação de jornais pelas escolas – de que, contudo, não havia dados concretos. Era preciso alterar essa situação.

A ação do MEC nesta área da Educação para a Cidadania não era, portanto, nula. Desde algumas ações do extinto Instituto de Inovação Educativa e de ocasionais publicações sobre o tema na Revista NOESIS<sup>5</sup>, passando pelo apoio financeiro e não só ao Concurso “Público na Escola”, concurso nacional de jornais escolares do jornal *Público*, até ao programa Seguranet, ao Concurso “Conta-nos uma história!”, o catálogo BloguesEDU ou ao protocolo com a Associação Portuguesa de Anunciantes para disseminação do programa *Media Smart*, diversas ações promoviam, e ainda promovem, a Educação para os *Media* mas nenhuma se dedicava, de facto, a um tipo de projeto que tantas escolas já abraçavam: o jornal escolar.

A plataforma Jornais Escolares da DGE, em <http://jornaiscolares.dge.mec.pt>, tem como principal missão a divulgação de boas práticas de jornalismo escolar. Tendo sido pensada no contexto da ação da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da DGE<sup>6</sup>, pretende-se também dotar as escolas de conhecimento e ferramentas que lhes permitam realizar a edição digital dos seus projetos. Por fim, a plataforma oferece não só a possibilidade de geolo-

<sup>4</sup> Mais informações disponíveis em [www.gmcs.pt](http://www.gmcs.pt).

<sup>5</sup> Uma biblioteca digital desta interessante Revista está disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt>.

<sup>6</sup> A Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas, ERTE, é, de acordo com o Despacho Normativo 11423/2014 Diário da República, 2.ª série, N.º 175 de 11 de setembro, uma equipa multidisciplinar, dirigida por um chefe de equipa, na dependência direta do diretor-geral, a quem cabe, entre outras tarefas, propor modos e modalidades de integração nos currículos, nos programas das disciplinas e nas orientações relativas às áreas curriculares e curriculares não disciplinares da utilização efetiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de educação e de ensino; propor orientações para uma utilização pedagógica e didática racional, eficaz e eficiente das infraestruturas, equipamentos e recursos educativos à disposição dos estabelecimentos de ensino e de educação; conceber, desenvolver, acompanhar e avaliar iniciativas inovadoras e promotoras do sucesso escolar que contemplem, incluam e façam uso das TIC nos estabelecimentos de ensino e de educação (cf. <http://erte.dge.mec.pt>).

calização de todos os projetos registados como o acesso a recursos e diversas referências sobre a utilização de jornais em contexto educativo.

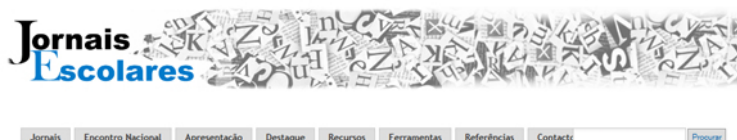


Figura 1 – Estrutura da página oficial da iniciativa

A estrutura da página revela precisamente essas intenções como mostra a figura 1. O registo de cada projeto é realizado pelas escolas, na pessoa do coordenador do projeto ou do diretor do Agrupamento através do preenchimento de um formulário (figura 2).

The image shows a web form titled 'Registo de Jornal escolar'. At the top, it has the 'Jornais Escolares' logo and a word cloud. Below the logo, the text reads: 'Através deste formulário, as Escolas/Agrupamentos de Escolas poderão registar os seus projetos de Jornal Escolar.' This is followed by a welcome message: 'Bem vindo/a à área de Jornais Escolares da Direção-Geral da Educação (DGE).' The main body of the form contains a paragraph explaining the purpose of the area: 'A área dedicada aos Jornais escolares no sítio web da Direção-Geral da Educação pretende, não só apoiar, como fazer a divulgação de boas práticas de utilização de jornais em contexto educativo, dando conta do trabalho realizado pelos docentes, nas escolas, com os seus alunos. Pretende-se ainda, no contexto atual, dotar os docentes, os alunos, as Escolas, de conhecimento e ferramentas que os habilitem a fazer a edição digital dos seus jornais, dando origem a novos formatos ou, até, a novos projetos.' Below this, it says: 'Através deste formulário, poderá registar o projeto de Jornal escolar da sua Escola/Agrupamento.' and provides contact information: 'Em caso de dúvida, por favor contacte [jornaiscolares@dge.mec.pt](mailto:jornaiscolares@dge.mec.pt)'. At the bottom, there are two buttons: 'Seguinte >' and 'Sair e limpar questionário'.

Figura 2 – Página inicial do formulário de registo de jornal escolar na plataforma da DGE

O formulário permite às escolas realizarem a descrição dos seus projetos, fornecendo dados de índole diversa como, por exemplo, o formato, a tipologia (fotocopiado, impresso, digital ou edição dupla, impresso e digital), os objetivos do projeto, o número de colaboradores (docentes e alunos) os géneros jornalísticos trabalhados, o preço, a periodicidade de publicação, etc. As escolas devem proporcionar o acesso a um ou mais exemplares do jornal; por norma ou indicam o URL do seu próprio repositório digital ou enviam um exemplar em formato digital (pdf) que a DGE aloja no seus servidores.

Uma análise da base de dados desta iniciativa permite-nos verificar que, em finais de outubro de 2014, cerca de ano e meio depois do lançamento da iniciativa e de se ter realizado, a 3 de maio, o Encontro Nacional de Jornais Escolares, em Espinho<sup>7</sup>, estavam já contabilizadas cerca de 280 boas práticas de jornalismo escolar. No que respeita ao formato, essas mais de duas centenas de projetos caracterizavam-se assim:

Edição impressa ou fotocopiada	114
Edição digital	59
Edição dupla (simultaneamente em suporte papel e digital)	125

Tabela 1 – Tipologia de edições dos jornais escolares registados na plataforma da DGE

Quanto ao formato, existiam:

Formato A4	125
Formato A3 (ou tamanho aproximado)	55
Formato Revista	52
Outros formatos	24

Tabela 2 – Tipologia de edições dos jornais escolares registados na plataforma da DGE

<sup>7</sup> O Encontro Nacional de Jornais Escolares realizou-se no primeiro dia da Semana com os Media de 2014 e contou com um programa diversificado, uma exposição de trabalhos das escolas e a reportagem realizada por uma equipa de alunos de uma das escolas cujo projeto está registado na plataforma da DGE. Durante o encontro, que teve a participação de mais de uma centena de docentes de todo o país, foram ainda entregues três prémios de jornalismo escolar às edições com maior longevidade.

Sobre a periodicidade de publicação, os dados indicam:

Publicação semanal	13
Publicação mensal	18
Publicação trimestral	167
Publicação anual	29
Sem publicação periódica	26

Tabela 3 – Periodicidade de publicação dos jornais escolares

Por fim, alguns dados sobre as tiragens dos jornais em edição fotocopiada ou impressa:

Menos de 50 exemplares	23
Entre 50 a 100 exemplares	37
Entre 100 a 500 exemplares	111
Entre 500 a 1000 exemplares	45
Entre 100 a 500 exemplares	17

Tabela 4 – Número de exemplares de cada edição  
(jornais fotocopiados ou impressos)

O número médio de páginas por edição, no caso dos jornais impressos ou fotocopiados, é de 22.

O ritmo de publicação dos jornais sofreu, ao longo do tempo dois picos coincidentes com os períodos de início do ano letivo, altura em que as escolas repensam os seus projetos, conforme se pode observar no gráfico 1.

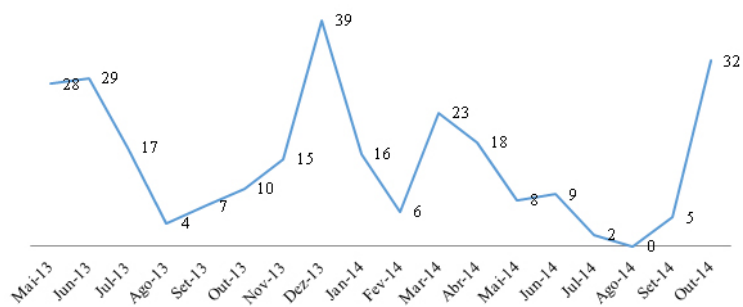


Gráfico 1 – Evolução do ritmo de divulgação de projetos de jornal escolar

A distribuição geográfica dos registos das escolas não é equilibrada, havendo claramente uma maior incidência na zona norte como pode observar-se a partir da análise da figura 3:

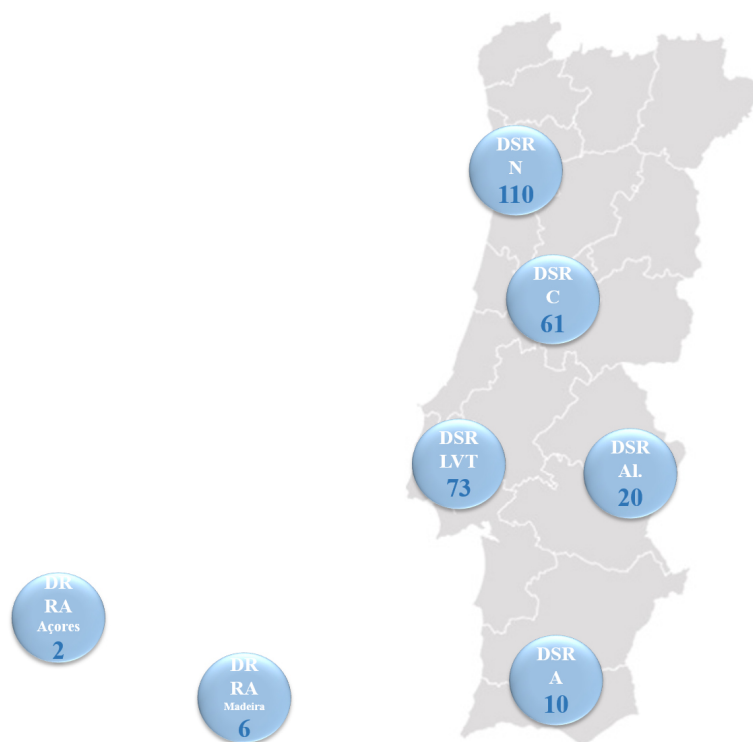


Figura 3 – Distribuição geográfica dos jornais escolares registados conforme as respetivas Direções de Serviços Regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) e as Regiões Autónomas (Açores e Madeira)

No que respeita ao registo de cada jornal propriamente dito, a DGE optou por um registo mais breve que dá, depois, acesso, a uma ficha de jornal. Como ilustra a figura 4, em cada registo pode conhecer-se o título do jornal, o Agrupamento/Escola que o dinamiza, o nome do professor responsável, o número de docentes e alunos colaboradores, a tipologia e uma breve descrição do projeto. Na ficha (cf. figura 5), disponibiliza-se informação sobre a periodicidade, os géneros jornalísticos, as dimensões de educação para a cidadania trabalhadas e o acesso a um exemplar do jornal ou ao seu repositório.



**Alfabeto**

2014.10.27 | [Editar](#) |



Jornal: **Alfabeto**

Escola: **Agrupamento de Escolas da Batalha, Batalha.**

Docente responsável: **Fátima Gaspar.**

N.º de colaboradores: **1100 (1000 alunos, 100 docentes).**

Descrição do projeto: *O Alfabeto é um projeto que pretende publicar trabalhos jornalísticos elaborados pela comunidade educativa, concretizar um trabalho cooperativo e multidisciplinar, convocando, para o efeito, a multiplicidade de competências e de aptidões, bem como as aprendizagens realizadas.*

*Estão previstas diferentes publicações em encarte/suplemento no Jornal da Batalha (jornal local) e em edição autónoma.*

Tipo de edição: **Jornal impresso.**

[Ficha do Jornal »»»](#)

Descritores: [1.º ciclo](#), [2.º ciclo](#), [3.º ciclo](#), [Cursos EFA](#), [pré-escolar](#), [profissional](#), [secundário](#)

Na categoria [Jornal impresso](#)

Figura 4 – Exemplo de registo de jornal com acesso à respetiva ficha

**Ficha de Jornal escolar**

<b>Outra Presença</b> Escola / Agrupamento de Escolas: <b>Agrupamento de Escolas Abade de Baçal</b> Localidade: <b>Bragança</b> Descrição do projeto: O Outra Presença nasceu em 1989, mas só a partir de 2001 é que o clube de jornalismo integrou alunos e foi envolvido em todo o processo, desde o alinhamento editorial à fase de revisão e paginação. Desde 2007, o jornal é publicado em formato impresso e digital. Subjacente ao projeto está o propósito de educar os jovens para os media, estimulando o seu espírito crítico, e de desenvolver competências de comunicação oral e escrita, de pesquisa e tratamento da informação e de utilização das TIC.				
Formato: <b>Jornal A3 (ou tamanho aproximado)</b> N.º de colaboradores: <b>18 (15 alunos, 3 docentes)</b>	Tiragem média: <b>Entre 500 e 1000 exemplares.</b>	N.º médio de páginas: <b>36</b>	Preço: <b>---</b>	Ano de início de publicação: <b>1989</b>
Tipo de edição: <b>Jornal de edição dupla (impresso e digital)</b>		Periodicidade: <b>Trimestral</b>	Nível de escolaridade: <b>Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Cidos do Ens. Básico, Ens. Secundário e Profissional.</b>	
Âmbito de atuação: <b>Escola, Clube de Jornalismo.</b>		Seções regulares: <b>Crónicas, Desporto, Editorial, Entrevistas, Notícias, Colóquios, Conferências e Palestras, Exposições, Inicativas promovidas pela escola</b>		
Áreas de atuação para o Cidadania previstas no Jornal: <b>Educação Ambiental / Desenvolvimento sustentável, Ed. para a Saúde e a Sexualidade, Ed. para o Desenvolvimento</b>		Géneros jornalísticos: <b>Crónicas, Editorial, Entrevistas, Notícias, Resenhas e Reportagens.</b>		
URL: <b>---</b>		URL: <a href="http://www.outrapresenca.com/">http://www.outrapresenca.com/</a>		

Figura 5 – Ficha de jornal escolar

As restantes áreas da plataforma permitem fornecer informação adicional como a relativa ao Encontro Nacional, Mapa, Recursos e Ferramentas (cf. figuras 6 a 9).

### Encontro Nacional

#### QUANDO?

O Encontro Nacional de Jornais Escolares realiza-se no sábado, dia 3 de maio de 2014.

#### ONDE?

No Auditório da Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho.



#### QUEM ORGANIZA?

Este encontro é uma iniciativa da [Direção-Geral da Educação](#), e do jornal [Público](#) e terá lugar entre as 9h30 e as 17h00.

O evento contará com sessões sobre aspetos diversos da criação e dinamização de jornais em contexto escolar (consulte o [Programa](#)).

#### A QUEM SE DESTINA?

O Encontro Nacional de Jornais Escolares destina-se a docentes de todos os ciclos de ensino.

#### QUAIS OS OBJETIVOS?

- Divulgar projetos jornalísticos que estão a ser dinamizados nas escolas portuguesas;

Figura 6 – Página de divulgação do Encontro nacional de Jornais Escolares realizado a 3 de maio de 2014

Livro "A Aventura de fazer o Jornal na Escola" - edição digital

2014.05.5 |

A Direção-Geral da Educação tem o prazer de apresentar a edição digital da obra "A Aventura de Fazer o Jornal na Escola" de Carlos Carvalho Costa.



[Edição PDF](#)

[Edição Flash](#)

Figura 7 – Exemplo de registo com conteúdos acerca de jornalismo escolar (livro)

### Mapa interativo dos Jornais Escolares em Portugal - Atualização

2013.09.19 |

Uma atualização do mapa que a DGE publicou anteriormente revela uma maior incidência de projetos de Jornal Escolar nas escolas do litoral do país. Estes são apenas os **jornais até agora registados e divulgados, num total de 80**.

Esperamos que o novo ano letivo possa ser palco de mais projetos, já existentes ou novos, e também desta vontade de partilhar as boas práticas das escolas através desta plataforma.

[Mapa em linha - Google Maps]

[Mapa na versão Google Earth]



Figura 8 – Acesso ao mapa de jornais escolares em Portugal

### Recursos

Nesta secção encontrará diversos recursos de apoio à criação e dinamização de Jornais escolares.

#### Projetos e iniciativas nacionais:



#### **25+UM – Agenda de Actividades de Educação para os Media**

Recurso integrado no Portal Literacia para os Media que, nas páginas 9, 10, 15, 16, 18 e 31 oferece aos docentes sugestões de atividades específicas tendo em conta jornais e que podem integrar-se no trabalho da sala de aula que conduza à produção de um Jornal escolar.

<http://www.literaciamediatca.pt/pt/artigo/agenda-de-actividades-de-educacao-para-os-media>



#### **Biblioteca online de Ciências da Comunicação**

Serviço da Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal) que disponibiliza diversas publicações sobre Ciências da Comunicação.

<http://www.bocc.ubi.pt>

Figura 9 – Página de divulgação de recursos sobre Jornais escolares

Mas qual, afinal, o índice de participação nestes projetos? O formulário de registo de jornal escolar apenas questiona os responsáveis sobre o número de colaboradores que são docentes e o número de alunos que participam na feitura do jornal; no entanto, é frequente alguns projetos contarem com a participação de funcionários das Escolas e Pais e Encarregados de Educação, havendo até jornais que têm uma secção da exclusiva responsabilidade da Associação de Pais.

Assim, no que respeita à participação, o retrato é o seguinte:

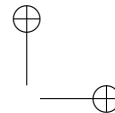
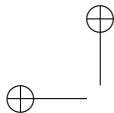
Participação de docentes no total	4 762
Participação de docentes no total	29 325
N.º médio de docentes colaboradores por jornal	17
N.º médio de alunos colaboradores por jornal	104

Tabela 5 – Colaboração de docentes e alunos nos jornais escolares registados

Na área de recursos, procurou-se reunir informação relevante sobre a temática “Jornais escolares” com ligação a espaços como os das iniciativas *MediaLab* do *Diário de Notícias* ou *DN@Escolas*, portais como o da Literacia Mediática ou publicações como a agenda “25+UM – Agenda de Actividades de Educação para os *Media*”. Foram, até este momento, reunidos cerca de dezassete recursos distintos, nacionais e estrangeiros. A esses recursos podemos acrescentar a publicação “A aventura de fazer o jornal na Escola” da autoria de Carlos Carvalho Costa, uma edição da DGE realizada com o apoio financeiro do Gabinete para os Meios de Comunicação Social. Esta publicação, de extrema utilidade para todos quantos queiram dar os primeiros passos na publicação de jornais escolares, foi lançada durante o referido Encontro Nacional de Jornais Escolares, a 3 de maio de 2014.

No que respeita à área de Ferramentas, esse é, sem dúvida, um dos aspetos importantes da iniciativa, seja porque visa ajudar as escolas a atualizarem os seus projetos, seja por permitir ultrapassar os constrangimentos que, sob o ponto de vista económico, muitas escolas enfrentam. A DGE pretendeu reunir nesta área uma série de ferramentas que possam acompanhar o processo de dinamização do jornal escolar desde o momento da sua conceção até ao da sua publicação, passado pela redação, tratamento de imagem e paginação. Propõem-se, assim, ferramentas que se dividiram nas áreas seguintes: edição de texto, edição de imagem, paginação, publicação na internet, colaboração e partilha de documentos. Junto da imagem alusiva a cada ferramenta, é apresentada uma breve descrição das suas funcionalidades. Complementarmente, a ferramenta *wetransfer* tem sido aconselhada aos docentes coordenadores de jornal escolar como muito útil para o envio de documentos até 2Gb de tamanho.

Embora a formação de docentes na área específica do jornalismo escolar não esteja prevista no plano desta iniciativa, a DGE já realizou dois *workshops* sobre Dinamização de jornais escolares: um para a escola de Lisboa que é sede do projeto de Ensino a Distância e outro no contexto das X Jornadas Ensinar

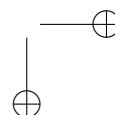
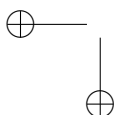


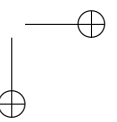
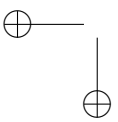
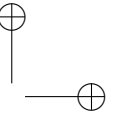
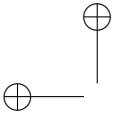
e Aprender com Tecnologias, uma iniciativa do Município de Vila Real em que a DGE apresentou também o Referencial de Educação para os *Media* e outros projetos nesta área dinamizados pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da DGE.

Começa, portanto, a desenhar-se um retrato de como, nas escolas portuguesas, públicas ou privadas, em todos os níveis de ensino, se faz do jornal escolar um instrumento de cidadania e participação. Não cabe aqui uma análise do conteúdo dos jornais produzidos pelas escolas mas fica evidente não só o interesse e a atenção dados aos temas e preocupações atuais, como também o esforço de inovação e de promoção de uma atitude profundamente sadia e cívica. A existência deste tipo de iniciativas possibilita, assim, o conhecimento de boas práticas e a melhoria dos processos, algo para que o Referencial de Educação para os *Media* procura também dar o seu contributo.

### Referências

- Direção-Geral da Educação (s/d) Educação para a Cidadania. Consultado a 25 de novembro de 2014: <http://dge.mec.pt>.
- Direção-Geral da Educação (s/d). Educação para os *Media*. Consultado a 25 de novembro de 2014: <http://dge.mec.pt>.
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E.J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Documento homologado. Consultado a 25 de novembro de 2014: <http://dge.mec.pt>.
- Pereira, S.; Pereira, L. & Pinto, M. (2011). *Internet e Redes Sociais. Tudo o que vem à Rede é Peixe?*. Braga: CECS, Universidade do Minho. Consultado a 25 de novembro de 2014: [www.lasics.uminho.pt](http://www.lasics.uminho.pt).
- UNESCO (2006). L'éducation aux médias. Un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels. Consultado a 25 de novembro de 2014: <http://unesdoc.unesco.org>









## 12. Os jornais escolares ao serviço da participação política

Eduardo Jorge Madureira

Uma caixa de correio, idêntica às que se podem observar em muitas ruas do país, colocada à entrada da biblioteca da escola, acolhe, como um enorme dístico indica, textos para o jornal escolar. Para os angariar, há um breve aviso no centro de uma folha A4 afixado no bar e em mais dois ou três locais do estabelecimento de ensino. A seguir às duas linhas iniciais, que recordam a existência da publicação e afirmam a vontade de, “com a ajuda de todos, evitar que ela acabe”, há uma indicação sobre o tamanho dos “artigos”, o prazo limite para a sua entrega e a localização do cacifo onde “devem ser depositados”. Mais nada. Não há qualquer contacto, nem sequer uma assinatura que identifique alguém a quem, se necessário, seja possível recorrer para obter algum esclarecimento.

Se se quiser fazer um *upgrade* tecnológico da situação, poder-se-á referir a existência de uma caixa de correio virtual para onde se podem remeter os textos para o jornal de uma outra escola. O endereço de *e-mail* torna-se conhecido dos professores quando, no final de cada período lectivo, recebem uma informação sobre as datas limite para o envio dos textos e das fotografias. O texto inclui quase invariavelmente algo deste género: *Para que a próxima edição possa ser preparada com a qualidade e o rigor exigidos, apelamos à entrega dos trabalhos até ao dia...*

Os dois casos, não propriamente raros nas nossas escolas, são para aqui chamados por evidenciar que, apesar do voluntarismo, imprescindível, de resto, para que tantos projectos possam sobreviver, há algo que está a ser bastante desaproveitado na hora de editar um jornal escolar. Algo que é o essencial. O que mais interessa num jornal escolar não é o resultado, o produto acabado, mas o processo, a fabricação. O que interessa é que se verifique um amplo envolvimento dos alunos e dos professores nas várias fases da edição de uma publicação escolar, desde a concepção até à distribuição. Avaliados pelo resultado final, há jornais impecáveis, que, todavia, pela escassa participação da comunidade educativa, falharam no fundamental da sua missão informativa, educativa e cívica.

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 129-137*



Há uma lenda persa que, a este propósito, vale a pena recordar. Diz ela que, no início dos tempos, os deuses procederam à distribuição da verdade. A cada pessoa, ofereceram uma pequena parcela dessa verdade. Para que, depois, a verdade integral pudesse ser conhecida, era necessário o contributo de todos, sendo cada um chamado a emprestar a sua parte de verdade. Nenhuma parcela, tal como assegura a lenda, é insignificante ou desnecessária. Por isso, toda a gente é imprescindível. Se alguma pessoa falhar, a verdade não se pode reconstruir. Nesta tarefa, a verdade e a comunicação são inseparáveis. A participação apresenta-se, assim, como um direito que a todos foi concedido e, sobretudo, um dever indispensável à reconstrução da verdade.

A lenda foi aproveitada por Miguel Ángel Santos Guerra para fazer a apologia da participação num artigo cujo título, “*Participar é aprender a conviver*”, se revela um programa de enorme pertinência. Nesse texto, incluído na obra *Aprender a Conviver na Escola*, o professor catedrático de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Málaga defende que “a escola deve encarnar os valores democráticos e educar os alunos e as alunas em atitudes de tolerância, respeito, igualdade, solidariedade, cooperação e participação” (Guerra, 2005: 121). A democracia, como previne o autor, não é uma dimensão formal, mas um estilo de vida. Miguel Ángel Santos Guerra tem razão ao considerar necessário promover a participação dos mais novos na vida escolar, estimulando-os a dar opiniões, a assumir funções de representação, a tomar decisões e a avaliar as práticas de participação. Hoje, a tarefa é ainda mais pertinente; todavia, o tempo e a disponibilidade para a sua concretização praticamente não existem, uma vez que os professores são instados a promover a competição entre os alunos e a desdenhar que, entre eles, possa emergir a cooperação.

Em vez de estimulados a ajudar a construir um mundo em que cada um é único e todos são imprescindíveis, o que se pretende é que os mais novos sejam instruídos para vencer num mundo em que apenas uns poucos têm lugar. Fomentando o espírito colaborativo e a participação, a imprensa escolar desempenha um papel insubstituível.

A participação dos alunos na vida da escola e da cidade é fundamental, sublinha, num texto de enorme pertinência, Jacques Gonnet, professor universitário francês e fundador do Centre de Liaison de l’Enseignement et des Moyens de l’Information (CLEMI). Em *Educação para os media. As controvérsias fecundas* (Gonnet, 2007), ele recenseia os principais debates, de natu-



reza filosófica, pedagógica e política, em torno da “*educação para os media*”, expressão que, aliás, o autor confessa não apreciar, explicando por que é que ela se pode assumir como uma extraordinária forma de iniciação às práticas democráticas.

Jacques Gonnet apresenta duas concepções que têm atravessado os discursos sobre a educação para os *media*. Uma, considerando que é preciso ter cuidado para não pedir demasiado à educação para os *media*, apresenta-se preocupada com os exercícios básicos necessários para aprender a decifrar as mensagens dos *media*, reivindicando “de boa vontade um lugar de disciplina escolar no sentido clássico, porque parece evidente que um trabalho sobre os *media* se torna uma necessidade na escola actual, tal como aprender a ler e a escrever” (Gonnet, 2007: 138).

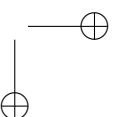
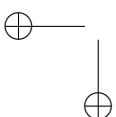
Os *media*, nesta perspectiva, são, por vezes, entendidos no seu sentido mais amplo: tanto podemos falar do cinema como da televisão, da imagem ou do multimédia.

“Seguindo objectivos claros, com avaliações contínuas, esta educação assentaria em programas que definem aquilo que um aluno deve saber sobre o mundo mediático para o decifrar, nomeadamente com a ajuda de instrumentos inspirados na semiologia” (2007: 138).

Ou seja, é preciso aprender a decifrar os *media* e também a aprender a utilizá-los, sem o que se será um analfabeto.

A outra concepção, observa Jacques Gonnet, “parte de uma análise política: a educação para os *media* é uma educação para a democracia” (*idem*). De facto, prossegue o fundador do CLEMI, não se faz um jornal numa escola em regime ditatorial. “A democracia induz uma relação com o outro, comportamentos e debates que se inscrevem numa certa visão do humanismo” (2007: 123). Nesta óptica, para Gonnet,

“os *media* constituem um incitamento para um repensar da escola que inscreve a promoção (mais do que a defesa) da democracia como um dos eixos fundamentais da transmissão de valores. Desde logo, a escola é um lugar de vida, um lugar de invenção de práticas democráticas” (*idem*). “Esta educação constitui, assim,





fonte fundamental de regeneração das práticas democráticas. Ela coloca o acento na participação activa do aluno, na sua capacidade para analisar as mensagens dos *media*, mas também para criar os seus próprios *media*”,

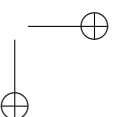
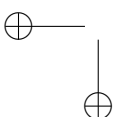
diz Gonnet (2007: 138). O autor julga que:

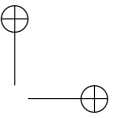
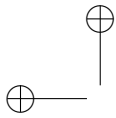
“os defensores desta abordagem temem, efectivamente, uma certa falta de ambição que banalizaria a educação para os *media*, que a escolarizaria, tornando-a uma disciplina. E consideram ainda que a escola dispõe de uma oportunidade excepcional para se transformar em profundidade: por um lado, promover a tolerância, a capacidade de escutar o outro a partir dos *media*, mas também, por outro lado, repensar a relação com o saber, a relação com a autoridade” (*idem*).

O autor de *Educação para os media. As controvérsias fecundas* crê que seria uma falta de visão não perceber que estas duas concepções se podem conjugar, mas, se não forem devidamente distinguidas, poder-se-á esquecer que elas induzem comportamentos e estratégias diferentes. Sobre o que elas têm de comum, Jacques Gonnet sublinha a circunstância de, desde logo, partilharem uma certa abordagem do saber: “A preocupação de partir do assombro perante o mundo, de reconhecer o desejo humano de o decifrar, de construir uma sociedade que se interroge sobre si própria” (*ibidem*).

A segunda concepção é “mais ambiciosa – mais arriscada, dirão os seus detractores –, leve até aos seus limites a reflexão sobre a motivação”, diz Jacques Gonnet (2007:139). Com efeito, acrescenta,

“os fios interligam-se: um jornal escolar, uma emissão de rádio, uma produção feita por alunos é, certamente, uma aventura para aqueles que a realizam, mas é, antes de mais, um trabalho de coerência em que a escola se torna discreta e magnífica. Alegria de se construir, de crescer, descoberta da complexidade, do insuperável também, mas sempre, latente, ao alcance da mão, a certeza de que o mundo não é uma fatalidade”.





Daqui decorre uma pergunta ao autor: “Seremos, então, capazes de falar de ‘educação política’?” (*ibidem*). A resposta começa por comportar uma constatação:

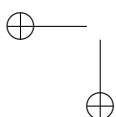
“No meio educativo, meio complexo, instável, a força explosiva das palavras implica estratégias insólitas para apresentação das ideias. Se é de bom tom, como estudante, inscrever-se em ‘ciências políticas’, é porque se trata de ‘ciências’, mas a ideia de uma ‘educação política’ na escola quase sempre induz em erro” (*ibidem*).

Seguidamente, surge um bom conselho, uma apologia de um empreendimento, cuja urgente concretização seria assaz avisado estimular:

“Uma vez mais, sublinhemos até que ponto constitui uma irresponsabilidade não dar aos jovens o gosto da política, não lhes fazer sentir que a democracia é um bem inestimável, invejado por aqueles que dele estão privados e que se batem por que se possa afirmar uma certa ideia do homem, do respeito pelo outro” (*ibidem*).

Jacques Gonnet lamenta que “‘para não magoar ninguém’, esta ‘educação política’ se pratique em segredo, sob o disfarce de ‘educação cívica’” (*ibidem*) Entre nós, a situação piora, uma vez que nem disfarçadamente, seja sob que disfarce for, há, hoje, qualquer tipo de “educação política”, depois de, em 2012, o Ministério da Educação e Ciência ter eliminado a disciplina de Formação Cívica.

O disfarce, quando existe, proporciona uma “grande perda de legibilidade” (Gonnet 2007: 140). Jacques Gonnet adianta uma explicação para o temor de dar às coisas os nomes certos. “Claro, esta timidez advém de um temor compreensível que leva a evitar tudo o que possa ser entendido como uma provocação. A política só anda nas boas graças da imprensa aquando dos actos eleitorais. Depois, torna-se tabu” (*ibidem*). Perante isto, é simples o que há a fazer. Elementar e inadiável: “É indispensável tocar a sineta de alarme”. É que, “com efeito, as práticas democráticas nunca são vistas como uma educação fundamental, como uma partilha de valores das nossas sociedades, antes são vistas, nos nossos sistemas, como uma cultura secundária” (*ibidem*).





A insuficiente cultura política leva Jacques Gonnep a reparar em algo que deveria ser julgado insólito, mas que, bem vistas as coisas, acaba por ser previsível:

“Não causa espanto que nos debates políticos abundem os comentários desportivos, a terminologia dos desportos de combate, e não a argumentação, o confronto de projectos. A promoção (ou, se se preferir, a defesa) da democracia assenta, em grande parte, nesta relação de implicação a inventar no quotidiano, numa descoberta e apropriação pelos jovens das regras do jogo a respeitar, a fazer evoluir” (*ibidem*).

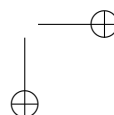
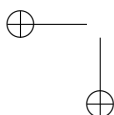
O fundador do CLEMI não ignora o que já tem sido feito. “Seria injusto não salientar o trabalho já realizado neste sentido em várias disciplinas escolares, pela vontade dos professores”, diz ele (*ibidem*). Em Portugal, é justo assinalar idêntico labor, tanto mais meritório quanto, como bem se sabe, é desenvolvido em condições frequentemente adversas.

Impõe-se conceber a educação para os *media* como a tradução da indispensável iniciação à política, com referência aos nossos valores humanistas, algo que Jacques Gonnep não considera como demasiado ambicioso, mas apenas como sinal de responsabilidade. Este propósito é, aliás, segundo o autor, susceptível de configurar a regeneração das práticas democráticas, uma empenhamento fulcral contra as ditaduras, sempre empenhadas em menosprezar o respeito devido ao pensamento do outro.

Pelos interstícios da rotina escolar, tem sido possível que alguma educação política consiga penetrar. Uma das experiências recentes e mais estimulantes de educação política tem vindo a fazer-se através do Orçamento Participativo Escolar. O que com ele se pretende é estimular a participação dos mais novos, a quem é delegada a competência de decidir o que se deve fazer nas freguesias ou nos municípios, disponibilizando-se, para tal, uma parcela dos orçamentos autárquicos.

Os jornais escolares têm desempenhado um papel muito relevante na dinamização deste instrumento de democracia participativa. Neles, os alunos defendem as suas propostas, tentando persuadir os colegas da virtuosidade do que pretendem que as juntas de freguesia ou as câmaras municipais façam.

No ano lectivo de 2013/14, o *Aguarela*, jornal do Agrupamento de Escolas Dr. Carlos Pinto Ferreira, Vila do Conde, publicou uma notícia a anunciar o





lançamento do Orçamento Participativo para Crianças. A iniciativa, segundo se informava, iria servir para escolher um projecto, elaborado por um ou por vários alunos, que contribuísse para melhorar a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim-de-Infância da Junqueira, Vila do Conde.

A inspiradora iniciativa era patrocinada pela Junta de Freguesia da Junqueira e pretendia ensinar os alunos “a serem cidadãos activos e interventivos no meio que os rodeia” (Blogue *Página 23*). Durante o primeiro período lectivo, tal como noticiava o *Aquarela*, os professores ajudaram os alunos a perceber o que é exactamente um orçamento e como deve ser elaborado. No segundo período, os alunos encarregar-se-iam de desenvolver as suas ideias e os seus projectos. Por fim, numa assembleia de escola, a comunidade educativa elegeria o melhor projecto. A notícia terminava referindo que a Junta de Freguesia da Junqueira se esforçaria por concretizar a ideia vencedora até ao fim do ano lectivo. “E, claro, dentro do orçamento”. A votação, tal como foi anunciado numa sessão realizada no dia 29 de Abril, ditou a construção de uma sala de leitura e jogos.

Menos raros do que os Orçamentos Participativos Escolares promovidos pelas juntas de freguesia são os que as câmaras municipais têm vindo a fomentar. A disponibilidade para escutar o que os mais novos têm a dizer sobre o governo das suas localidades deve ser aproveitada pelos jornais escolares, que se podem configurar como adequados meios para verbalizar e amplificar anseios e lamentos.

Para financiar projectos educativos, em diversos países está a ser aproveitado um instrumento singular: o *crowdfunding*. Trata-se de “uma forma simples e transparente de angariação de fundos para um projecto através de uma comunidade online que partilha os mesmos interesses” (PPL – Crowdfunding Portugal), segundo a definição de uma das plataformas portuguesas de *crowdfunding*. Vale a pena usá-las – e a PPL (<http://ppl.com.pt>) e a Massivemov ([www.massivemov.com](http://www.massivemov.com)) são duas das opções possíveis – para rentabilizar pedagogicamente o financiamento colectivo, algo com enormes potencialidades, ainda raramente exploradas entre nós.

Angariar recursos para financiar o jornal escolar pode revelar-se um dos usos profícuos do *crowdfunding*. O funcionamento é, de um modo geral, muito simples. Os responsáveis pelo jornal escolar apresentam a ideia, estipulam o montante mínimo para a tornar possível e estabelecem o prazo de angariação. Se os objectivos forem atingidos dentro do prazo, recebem os





fundos e a plataforma de *crowdfunding* cobra uma comissão (que pode ser de 5%). Se o montante pretendido não for angariado, nada recebem e o dinheiro angariado será devolvido aos apoiantes. Neste caso, a plataforma não cobrará nada.

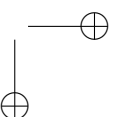
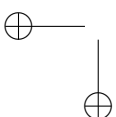
A angariação de apoios para os jornais e as revistas escolares dispõe, pois, de ferramentas simples, que, no entanto, não dispensam um trabalho de sensibilização da comunidade educativa para a necessidade de investir na sua imprensa. Dela se espera que seja capaz de alargar e qualificar a participação das crianças e dos jovens, envolvendo-os na inadiável tarefa de melhorar a escola e o mundo. Os mais novos não são, ao contrário de uma muito difundida ideia, cidadãos do futuro. As crianças e os jovens são cidadãos inteiros do momento presente. Importa, pois, que se criem espaços e tempos para a sua efectiva participação.

Como diz François Châtelet, que Jacques Gonnet cita, “nas nossas democracias ocidentais passa-se algo de grave. As pessoas delegaram demasiadas vezes nos ombros da classe política o encargo de determinar, em seu nome, os seus destinos. Com efeito, parece que as orientações políticas são impostas do exterior sobre o conjunto da sociedade. Todos sabemos o quão frágeis são as democracias e com que facilidade se passa de uma democracia a um populismo perigoso. Portanto, seria tempo de restaurar o discurso colectivo para que os indivíduos pudessem decidir em comum sobre os seus próprios fins. Mas isto não depende de espontaneidade. É por isso que as pessoas devem ser educadas” (Gonnet 2007: 124).

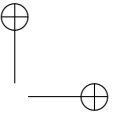
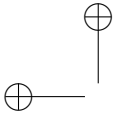
Nessa tarefa, a imprensa escolar é chamada a desempenhar um papel central.

## Referências

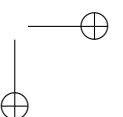
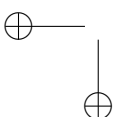
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media. As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M.S. (coord.) (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa.
- Página 23. Blogue do PÚBLICO na Escola (s/d). Consultado em 14 Setembro 2014: <http://blogues.publico.pt>.

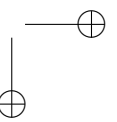
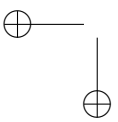
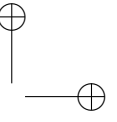
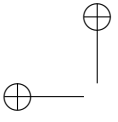






PPL – Crowdfunding Portugal (2011-2014). Consultado em 14 Setembro 2014: <http://ppl.com.pt>.







## 13. Potencialidades educativas da rádio em ambiente digital

Mariana Neto Guerreiro

### Introdução

O papel de destaque da internet, aliada aos meios de comunicação, desperta o interesse para a educação para os *media* e a pertinência da sua discussão em relação às crianças e jovens. Assim, surgem projectos que utilizam a rádio, em ambiente digital, com o intuito de reforçar e estimular o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de capacidades de comunicação e expressão das crianças e jovens participantes. Este meio de comunicação, aliado ao digital, torna-se de fácil acesso e custo, o que permite um investimento relativamente baixo para a execução dos projectos.

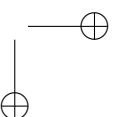
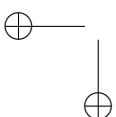
### A rádio e a educação

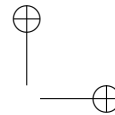
Desde logo, podem enumerar-se algumas práticas que surgem associadas à utilização da rádio enquanto instrumento educacional:

“o trabalho de expressão que inclui a respiração, a dicção, projecção e tom; o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos; a investigação e exploração de documentos; o desenvolvimento de um sentimento crítico e de avaliação” (Gonnet, 2007: 116).

Para além disso, e por ser uma actividade extracurricular, pressupõe um compromisso pois, como explica Gonnet, “enfrenta condicionantes como a movimentação dos alunos, a coordenação estreita entre a rádio e o horário escolar, e o tempo lectivo e a sua rigidez de horários” (2007: 116).

*Metodologias Participativas: Os media e a educação*, 139-148





## Apresentação dos projectos analisados

O projecto RadioActive Europe, financiado pela Comissão Europeia através do programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, teve como objectivo desenvolver uma rádio digital pan-europeia ligada a metodologias pedagógicas inovadoras a aplicar junto de comunidades juvenis em contexto de semi-exclusão.

O Projecto Rádio e TV nas Escolas conta com o apoio da Divisão de Juventude da Câmara Municipal de Cascais – Geração C, e consiste na criação de estúdios de rádio e televisão nas escolas, apoio à criação de estruturas que permitam uma gestão autónoma dos equipamentos pelas escolas e estruturação do *site* de divulgação de conteúdos.

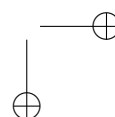
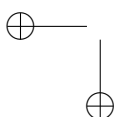
O trabalho com os projectos consistiu na realização de entrevistas e grupos focais com as crianças e jovens (entre os 12 e os 23 anos) que os integram, como com uma das professoras coordenadoras, e ainda com a Geração C.

## Competências técnicas

### Aquisição de ferramentas técnicas

Na *RadioActive101*, Jonas (um dos participantes) salienta a oportunidade proporcionada pelo projecto aos jovens para terem contacto com materiais a que de outro modo não teriam acesso: “Eles aprendem também a mexer em coisas que, se calhar, não tinham oportunidade de mexer em outra ocasião. Por exemplo, nós através deste projecto conseguimos receber material que se calhar não tínhamos (...) e estamos a ter formações”. Por sua vez, Renato, outro jovem participante no projecto, explica como os jovens desenvolvem capacidades através da participação nestes projectos: “Os jovens, primeiro, com este tipo de iniciativa e actividades como é a rádio adquirem ferramentas mais técnicas, mais de conhecimento de programas, de edição, de montagem e tudo mais”.

No projecto Rádio e TV nas Escolas, os alunos mais velhos fazem sempre um esforço para que os mais novos se integrem e comecem a aprender, desde cedo, como funcionar com o equipamento e com os programas de edição. Joana explica: “nós vamos sempre dividindo, uns que estão cá há mais tempo com os mais novos para eles irem aprendendo, tipo estagiário que vai apren-





dendo enquanto nós vamos fazendo e depois damos uma oportunidade para eles irem experimentando também”.

### **Aprendizagem autodidacta**

Bruno, do projecto Rádio e TV nas Escolas, explica que, na rádio:

“desenvolvemos competências e capacidades que não têm nada a ver com aquilo que estamos a dar nas aulas. Às vezes é resolver problemas na edição ou fazer uma entrevista, andar a correr de um lado para o outro e tentar resolver os problemas (...) esse tipo de situações que provavelmente vão acontecer no mundo do trabalho, nós vemos-nos, na nossa escola, numa situação em que nas aulas nunca tínhamos possibilidade de o fazer”.

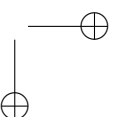
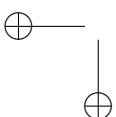
Igualmente, João tem todo um trabalho de formação com a sua equipa: “Na segunda-feira vou ter lá alguém que não está habituado, portanto o que e que eu faço? Venho à segunda-feira (...), acabo por lhe fazer uma primeira introdução para ele perceber o que é que deve dizer, os pontos básicos”.

Para além deste trabalho de formação dos colegas, João também organiza as grelhas de programação da rádio e fichas técnicas onde fica escrito quem esteve na rádio e qual o trabalho desenvolvido. Quando lhe é perguntado onde vai buscar as bases para a construção das grelhas de programação e das fichas técnicas, explica: “vou sempre ao encontro de programações de uma rádio que já está bem estruturada que nós podemos agarrar e compor de acordo com a nossa necessidade”.

### **Aquisição de conhecimentos na área dos *media***

Quanto às vantagens para os jovens participantes nos projectos, a coordenadora sublinha que, hoje em dia, se torna cada vez mais importante que os jovens invistam na sua formação como condição para se destacarem:

“Os jovens, hoje em dia, têm de marcar a diferença, isso é importante e são alunos que estando neste clube têm mais acesso, por exemplo, a *workshops*, portanto já têm algum estímulo, e podem fazer *workshops* de voz promovidos pela Câmara, os *workshops*



técnicos, tudo e mais alguma coisa de comunicação, a escrita criativa”.

Os alunos mais novos do projecto Rádio e TV nas Escolas explicam que foram para a rádio sobretudo para adquirir novos conhecimentos: “Temos aprendido algumas coisas, temos oportunidade de fazer entrevistas e de pôr músicas no intervalo”. Ainda sobre a experiência que têm na rádio, dizem que já aprenderam a trabalhar com programas de edição e a exprimir-se mais facilmente: “Aprendemos a conviver; a entrevistar; aprendemos a não ter medo de nos exprimirmos”.

Tendo como base as metas traçadas no Referencial de Educação para os *Media*<sup>1</sup> no âmbito do acesso e práticas de uso dos tipos de media, é importante referir que existem objectivos que não necessitam de estar apenas associados à televisão podendo igualmente estender-se à rádio. Em relação às propostas elaboradas para o 3.º ciclo, consideramos que as crianças e jovens têm capacidade para abordar a rádio desde a sua estrutura à sua programação, passando pela caracterização dos diferentes tipos de rádio aos diferentes estilos de música. Para além destes conhecimentos mais teóricos, as crianças e jovens têm competências suficientes para serem introduzidas aos programas de edição de som e para começarem a experimentar a utilização da linguagem radiofónica, seja para fazer pequenas entrevistas, seja para se familiarizarem com os microfones, mesas de misturas e todos os aparelhos que constituem um estúdio de rádio. Em relação ao ensino secundário, e apesar de a rádio só aparecer no documento em análise nesta fase, entende-se que os jovens reúnem condições suficientes não só para “experimentar através da linguagem radiofónica as possibilidades de comunicação da língua oral” (Pereira *et al.*, 2014: 22), mas também para realizar programas de rádio com blocos informativos, peças de reportagem ou entrevista e músicas adequadas ao tema do programa.

<sup>1</sup> Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., J. (2014). *Referencial da Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.



## Competências sociais

### Espírito de equipa

Renato, do projecto *RadioActive101*, fala-nos sobre o pensamento que norteia o trabalho no centro: “eu sozinho não faço a rádio mas todos fazemos a rádio”. Partindo deste pressuposto tem que existir toda uma organização que permita que as coisas sejam feitas com método e com a participação de todos:

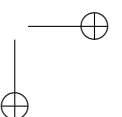
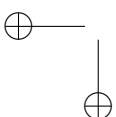
“adquirem um bocadinho de trabalho em equipa (...) então eles têm de trabalhar em grupo, têm de pensar em temas (...) acho que isso tudo são mais-valias para estes miúdos que, normalmente, não têm acesso a este tipo de material e a este tipo de trabalho”.

A professora Rosário, a coordenadora do projecto na escola, faz referência à ligação estabelecida com os alunos apontando-a como um ponto positivo nestes projectos: “aqui há um espírito familiar muito grande, eles até por brincadeira chamam-me mãe (...) tem que haver uma ligação porque nós estamos aqui muitas horas”.

A dinâmica de uma rádio escolar ou em contexto extra-escolar subentende a criação e o desenvolvimento de capacidades que são consideradas como obrigatórias no que toca ao trabalho em grupo e à dedicação exigida por este tipo de projectos, como explica Sara Leal (2010: 11):

“O trabalho em equipa é de resto uma das dimensões relevantes na criação e dinamização de um projecto de rádio escolar. [...] As tomadas de decisão (escolha dos assuntos, convidados, constituição de equipas, definição de procedimentos de pesquisa e recolha de informação, etc.) são acções de natureza colectiva e requerem a análise e sugestões de todos os intervenientes”.

Nesse sentido, Rosário Valente aponta algumas competências que acredita que os jovens não conseguiam desenvolver se não estivessem integrados neste tipo de projectos: “em termos de competências, do saber estar, do saber ouvir, do espírito de equipa, do esforço, de saberem que as coisas não aparecem por nada, do espírito de sacrifício, isto eles só têm aqui”.





### **Integração e participação na comunidade e/ou ambiente escolar**

José, do *RadioActive101*, refere a importância da ocupação dos tempos livres com actividades que sejam criativas e que estimulem os jovens:

“acho que a coisa mais importante é que eles realmente estão a fazer alguma coisa, não estão parados a fazer asneiras ou a procurar confusão com alguém, estão interessados a fazer algo que realmente lhes dá prazer porque, apesar de aprenderem coisas novas, eles gostam daquilo que estão a fazer e muitas vezes vêm, se calhar, uma profissão no futuro, é uma nova porta que se abre para eles”.

Já no projecto Rádio e TV nas Escolas, existe também a preocupação em integrar os alunos neste tipo de projectos de modo a afastá-los de outras situações, como está patente nas palavras de Rosário:

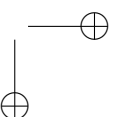
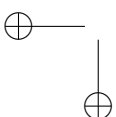
“é preciso algo que motive os alunos para não estarem noutros sítios, daí que eu às vezes diga aquelas coisas do ‘devias era ir para a TRIM’, porque enquanto estão aqui estão a trabalhar, estão a conviver, estão a aprender e não estão com outras situações de risco”.

### **Visibilidade**

Jonas chama a atenção para uma questão pertinente no que toca ao projecto *RadioActive101*, ou seja, a importância de estes jovens darem a sua opinião e exprimirem os seus pensamentos livremente: “têm visibilidade para tudo o que eles queiram fazer e têm voz também, eles próprios, eles conseguem fazer-se ouvir, ou seja, conseguem dar a perspectiva deles”.

No projecto Rádio e TV nas Escolas, Joana fala da rubrica *Fala por ti*, que tem como objectivo dar voz aos alunos e tratar problemas da actualidade e do interesse comum:

“Nós vamos abordar vários temas que são um problema na sociedade neste momento. O primeiro problema em que falámos foi sobre a crise e nós entrevistámos professores, entrevistámos alunos da escola e inclusive também a nossa turma de economia”.







“A união entre a Comunicação e a Educação se faz importante, sobretudo, por ser potencial agente de cidadania, representando um espaço de participação efetiva, onde o conhecimento ocorre de maneira não hierarquizada. Nesse ambiente protagonizado pelos alunos, a troca de experiência contribui para o desenvolvimento de um ser humano mais crítico, bem como para a reelaboração de conhecimentos já adquiridos” (Carias *et al.*, 2012: 1).

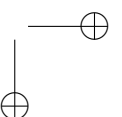
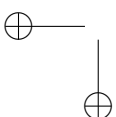
## **Entraves e facilidades à execução dos projectos**

### **Falta de apoio do corpo docente e comunidade escolar**

Bruno, do projecto Rádio e TV nas Escolas, fala da falta de apoio de alguns professores:

“por exemplo o ano passado tivemos de parar de pôr música porque os professores não gostavam de ouvir música nos intervalos porque fazia muito barulho. Depois voltámos a pôr música, porque conseguimos convencer esses professores, mas só podíamos pôr um determinado tipo de música (...) se calhar podíamos fazer muito mais coisas nesse ano [mas] nem sequer pensámos em fazer um programa porque não podíamos passar coisas na rádio, e isso vai-nos impedindo um pouco de ir mais além e tentar evoluir”.

Este problema é igualmente apontado por João, do mesmo projecto, que faz referência à falta de apoio e de incentivo por parte dos professores à rádio da escola, das queixas sobre o barulho e sobre as escolhas musicais: “A escola está toda equipada com sistema de som em certos pontos, desde o bar de alunos, sala de professores, secretaria, até na própria direcção e o que é que nós nos apercebemos? Que esse sistema de som está constantemente desligado”. Assim, a falta de apoio por parte do corpo docente inviabiliza grande parte dos objectivos destes projectos uma vez que limita a acção e a liberdade dos jovens e coloca entraves ao progresso.





### **Financiamento e apoio técnico por parte de entidades exteriores aos projectos**

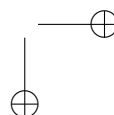
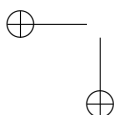
O financiamento e, por sua vez, a existência de programas e iniciativas que permitam a integração deste tipo de projectos na área da educação para os *media* são a base de crescimento e disseminação dos projectos que, sem qualquer tipo de apoio financeiro, não têm capacidade de implementação.

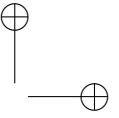
Como facilidades para a realização do *RadioActive*, podemos referir o financiamento por parte do programa Lifelong Learning da Comissão Europeia, e do programa Escolhas aos centros de jovens, e ainda a capacidade de liderança de alguns jovens que se constituem como ‘peças’ fundamentais no desenvolvimento das actividades e no investimento na formação dos jovens do centro.

A professora Rosário, quando se fala em apoio financeiro, começa por dizer que a rádio só existe devido à iniciativa da Câmara Municipal de Cascais, explicando: “São eles que nos apoiam, quer a nível financeiro, e isso é importante, mas a nível técnico também têm uma equipa que vem às escolas e que nos apoia e que nos aconselha em determinados aspectos”.

### **Sustentabilidade dos projectos**

Cabe aqui fazer referência a um dos maiores entraves que pauta estes projectos de rádio escolar – a sustentabilidade – como refere João Silva da Geração C: “Muitas vezes, uma das dificuldades que nós temos passa pelas equipas e pelos professores, é muito difícil contornar essa barreira (...) a tendência é que os professores cada vez tenham menos tempo para acompanhar as equipas, isso é muito complicado de gerir”. Perante este ponto de vista, é essencial ultrapassar a questão de renovação de alunos e professores que fazem com que os projectos nunca tenham uma continuidade e, deste modo, não atinjam o nível de desenvolvimento expectável. Esta questão pode ser ultrapassada através da formação de alunos cada vez mais novos para que, posteriormente, possam eles também formar outros colegas. Outra solução viável é a elaboração de manuais, por parte dos alunos, que permitam às novas equipas uma aprendizagem coesa. Em relação aos professores, é importante fomentar um espírito de abertura que lhes permita ver que a educação para os *media* não é um assunto marginal à realidade da escola e da educação.





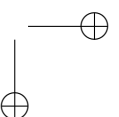
## Conclusão

A familiarização dos mais novos com as práticas associadas à educação para os *media* torna-se favorável e fundamental para a construção de um meio de “iniciação à política e consciencialização do mediatismo e das práticas de valores democráticos, através da produção de *media*” (Gonnet, 2007 cit. por Silveira, 2011: 798).

Relativamente às competências, podemos apontar como valências do uso educacional da rádio a aquisição de técnicas e ferramentas provenientes dos programas que utilizam; a aprendizagem, muitas vezes, é de cariz autodidacta e daí surge a formação de jovens estimulados e com espírito de sacrifício; a entreajuda e o espírito de equipa que contribui para o empoderamento da relação entre os jovens, colegas e comunidade; a motivação e satisfação fruto da visibilidade que os projectos proporcionam ao seu trabalho; e a aquisição de conhecimentos na área dos *media* que lhes permite a elaboração de entrevistas, de reportagens ou de notícias que ajudam a desenvolver capacidades orais e expressivas associadas à prática jornalística em rádio.

No que diz respeito aos entraves a este tipo de projectos, não são de negligenciar as questões de sustentabilidade e continuidade e do apoio técnico e financeiro. A escola e o próprio corpo docente ainda se encontram reticentes ao investimento na educação para os *media*, prejudicando o desenvolvimento deste tipo de projectos. A falta de apoio e participação dos professores, a falta de liberdade para a escolha dos conteúdos, que são seleccionados pela direcção da escola ou por entidades que trabalham em parceria com a rádio, ou a falta de motivação que, muitas vezes, afecta os jovens por não se tratarem de temas do seu interesse ou por problemas de concentração e empenho, são factores que importa aperfeiçoar.

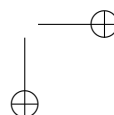
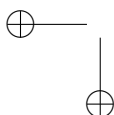
Relativamente ao financiamento destes projectos, este pode ser também entendido como um entrave, uma vez que seria necessário que fosse superior e por um maior espaço de tempo, pois torna-se impossível obter resultados sem uma formação e aprendizagem mais prolongadas. O interesse e envolvimento dos professores neste tipo de projectos seriam essenciais para que se assegurasse a sustentabilidade dos mesmos.





## Bibliografia

- Carias, L.; Cilião, M. & Maia, A. (2012). *Nas ondas da antena 23: A rádio escola e as suas interferências na formação dos alunos do Colégio de Aplicação João XXII*. In: 17º Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Ouro Preto.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Leal, S. (2010). Encontros com a rádio: Um espaço de cidadania e trabalho com o oral e o escrito na escola. In: *2º Encontro Nacional Os Mass Media e a Escola – Ondas Rádio*. Ponta Delgada.
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E.J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Silveira, A. (2011). A educação para os *media*: Uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In: *Actas do 1º Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”*. Braga, Março 2011, Centro de estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.





## 14. A rádio, o som e a infância – o relato de experiências de programas de rádio elaborados por crianças do pré-escolar

Luís Bonixe

### A rádio, a educação e a infância

A investigação de Paul Lazarsfeld nos anos 40 representa um dos principais marcos dos estudos sobre a rádio. O autor tentou compreender que papel a rádio enquanto meio de comunicação poderia ter enquanto veículo de formação e educação dos indivíduos. Para Lazarsfeld, a rádio estaria ao nível das invenções que tiveram a capacidade de mudar o mundo. Do mesmo modo que o automóvel e as estradas contribuíram para a mobilidade dos indivíduos, e a proliferação de bibliotecas para o aumento do nível de conhecimento dos americanos, o meio radiofónico trouxe, segundo Paul Lazarsfeld, a capacidade de acabar com o isolamento das pessoas: “Into this scene came the radio to make its contribution to the break down of isolation and to the development of a popular sense of participation in a larger world” (1940:201).

Para Lazarsfeld, a rádio enquanto meio de comunicação só poderia ter uma função educacional se difundisse *programas sérios* e os ouvintes fizessem um *escuta séria* (1940:30). Os programas *sérios* seriam aqueles em que se abordariam assuntos de interesse público, conhecimento geral ou temas educativos. Por *escuta séria*, o autor considerava que os ouvintes deveriam ter uma postura de atenção que os levasse à raiz dos problemas.

Lazarsfeld acabaria por concluir que a rádio não tinha a capacidade que ele julgava ser possível para se afirmar como um meio educacional:

“People who were deprived of educational opportunities in their youth, those who had never acquired too much skill in reading, could now learn just by listening to educational program. But this hope was never realized. Learning from radio required more motivation and more mental training than had been anticipated” (Lazarsfeld & Kendall, 1948:41).

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 149-157*



Apesar desta aparente desilusão acerca das capacidades do meio radiofónico para educar os indivíduos, a rádio teve sempre um papel importante neste domínio, quer num sentido mais lato, como se depreende do confessado desejo de Bertold Brecht de ver a rádio como um meio que “deve ter algo a dizer às pessoas” ou num sentido mais restrito, entendido aqui como uma rádio direcionada para a emissão de programas com o propósito de difundir conteúdos educativos, em particular para o público mais jovem.

De facto, os programas infantis começaram por fazer parte da rádio praticamente desde a sua origem. Robert Prot faz referência aos primeiros programas infantis em França em 1927. O primeiro, refere o autor, chamava-se *Grand-Papa Léonet Madame de Surgères*. A rádio francesa emitiu ao longo dos anos ainda um conjunto de programas tão diversos como concursos de música infantil, programas de literatura infantil, divulgação de eventos culturais para crianças, leitura de histórias, etc. O autor assinala que os programas infantis e juvenis na rádio francesa tendem, na sua maior parte, para o divertimento em detrimento da componente educativa (Prot, 1997: 224).

Também Walter Benjamin foi autor de um conjunto de programas infantis, nos anos 30 do século passado emitidos na Südwestdeutscher Rundfunk, de Frankfurt, Alemanha. Esse facto está documentado numa obra que revela a participação de Benjamin na rádio. O autor realizou vários programas nos anos 30 cujos conteúdos incluíam sobretudo histórias infantis. São contos que Benjamin revelou aos ouvintes em “L’Heure de la jeunesse” no qual transporta os ouvintes para o imaginário dos contos de fadas numa combinação entre o teatro e a arte radiofónica (Boudoin, 2014).

Em Portugal, os primeiros programas infantis também foram emitidos nos anos 30 do último século, no caso na Rádio Lusitânia, CTIDE, que emitia meia hora infantil, organizada pela poetisa Laura Chaves (Santos, 2005:277). Outros programas se seguiram como “O Senhor Doutor”, “Tic-Tac”, “Papa-gaio”, “As Lições do Menino Tonecas” (Santos, 2005; Maia, 1999), entre outros.

Tratava-se de programas cujo conteúdo andava em torno da leitura de histórias, poemas, lengalengas. Eram sobretudo programas falados pois só mais tarde incluíram “o primeiro número musical, cantado por uma garota de seis anos, inteligente e azougada: Maria Manuela Extremaduro, que se popularizou com o diminutivo ‘Mimi’” (Maia, 1999: 74-75). Com o aparecimento da televisão e a sua popularização, vários formatos de programas acabaram por



deixar a rádio. Entre esses formatos estão os programas infantis que praticamente deixaram de integrar as programações radiofônicas (Delorme, 2013; Maia, 1999).

Esta é uma realidade sentida também em Portugal onde, nos últimos anos, os programas infantis têm desaparecido da programação radiofônica nacional, incluindo do serviço público de rádio. Se a televisão pode ser apontada como uma das “responsáveis” por esse cenário, na medida em que oferece um vasto leque de programas com os quais a rádio, pelas suas características, não poderá competir (desenhos animados, séries infantis, por exemplo) não é menos verdade que tem faltado aos responsáveis pela programação radiofônica portuguesa alguma imaginação e criatividade no sentido de incorporar programas dirigidos a uma faixa etária inferior aos 10 anos.

### **A rádio e a educação para os *media***

A criação de rádios escolares é talvez a consequência prática mais comum no contexto da educação para os *media* que o meio radiofônico tem oferecido. Aproveitando, por um lado, a simplicidade técnica que a rádio implica e, por outro, a apetência dos jovens para a escuta de música, têm surgido vários projetos escolares de criação de rádios. A emergência das novas tecnologias de comunicação, em particular da internet, veio tornar essa prática ainda mais comum, pois em termos técnicos é ainda mais fácil criar uma webrádio. Acresce ainda a vantagem de poder tornar a sua escuta universal e não apenas limitada aos muros dos estabelecimentos de ensino, como sucede com as tradicionais rádios escolares.

A rádio oferece várias potencialidades no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Segundo um estudo no qual foram inquiridos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade (Pereira & Melro, 2014: 27), a rádio surge a meio da tabela quanto aos meios que os jovens consideram mais importantes para a aprendizagem. A rádio aparece atrás dos livros escolares, do professor, do computador, da internet, dos jornais e da televisão, mas à frente dos filmes, do telemóvel, dos videojogos, do cinema e dos vídeos.

A rádio contribui para a expressão oral, criatividade, sentido estético e capacidade de síntese de mensagens, para além, como é óbvio, de facilitar a





compreensão do processo de comunicação dos *media*, como sustenta Michel Delorme:

From a very young age, radio can introduce children to infinite worlds that are both fun and educational. Providing a place on the airwaves for children's songs, their music and literature will no doubt reach a wider audience. As is the case for adults, radio teaches children what they need to know in order to live within a society. It promotes socialization. Radio for children motivates and arouses curiosity (Delorme, 2014: *s/p.*)

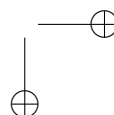
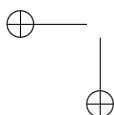
No entanto, a rádio nem sempre aparece como sendo a primeira opção no que toca à educação para os *media*. Na proposta de discussão pública do Referencial de Educação para os *Media* (Pereira *et al.*, 2014) apenas se inclui a rádio no ensino secundário, dando prioridade ao meio televisivo nos primeiros anos de escolaridade. A televisão acaba por ser o meio de comunicação que mais atenção merece no contexto da educação para os *media*, incluindo em crianças em idade pré-escolar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) não fazem qualquer referência à rádio pois, embora se reconheça no documento a importância da educação para os *media*, as práticas estão focalizadas na televisão e na imprensa.

## A rádio no pré-escolar

As experiências que iremos expor de seguida resultam de um objetivo comum: estimular a criatividade através do som em crianças em idade pré-escolar, utilizando para isso a linguagem radiofónica. Nesse sentido, foram realizados dois programas de rádio com crianças de uma sala de jardim de infância de Portalegre.

O programa “O Som, a Rádio e a Infância” foi realizado no contexto da iniciativa Sete Dias com os *Media* ([www.literaciamediatca.pt](http://www.literaciamediatca.pt)) que decorreu entre os dias 3 e 9 de maio de 2013.

O objetivo do programa foi estimular a aproximação de crianças em idade pré-escolar com a rádio, dando a conhecer a importância do som na nossa vida e, em particular, no quotidiano das crianças. Pretendeu-se ainda promover a rádio enquanto meio de comunicação e contribuir para entender o seu modo







de funcionamento, estimulando o processo criativo das crianças utilizando o som.

O programa foi gravado no estúdio áudio da Escola Superior de Educação de Portalegre, com a colaboração de 26 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade da sala B do Jardim de Infância do Atalaião, Portalegre. Tendo em conta que um dos objetivos do programa passava por permitir que as crianças tomassem contacto físico com o meio radiofónico, todos os alunos se deslocaram aos estúdios e aí tiveram oportunidade para conhecer o material necessário para uma emissão de rádio.

As crianças foram divididas em quatro grupos. Cada grupo entrou para o estúdio acompanhado pela educadora da sala, pelo professor de rádio e por um aluno da licenciatura em Jornalismo e Comunicação da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP). Sempre com os microfones abertos, as crianças foram estimuladas a conversar sobre a rádio: *O que é? O que ouvem? Quando ouvem?* Desta conversa foram retirados excertos, editados e incluídos no programa. Numa segunda fase, as crianças propuseram conteúdos para o programa: cantaram canções da sua escola, descreveram o jardim-de-infância que frequentam, inventaram histórias e sugeriram músicas para incluir no programa. Nesta fase, o papel da educadora foi fundamental, pois permitiu relembrar às crianças as atividades e a rotina do jardim-de-infância para que assim elas as pudessem verbalizar. O conteúdo do programa incluiu ainda uma história inventada em roda na altura em que se procedeu à gravação do programa, uma música cantada por uma das crianças durante a gravação e por iniciativa dela e várias descrições das rotinas do jardim-de-infância. Incluiu ainda músicas de grupos como os Muse ou Queen, selecionadas pelas crianças.

No final da gravação, as vozes das crianças foram reproduzidas, o que motivou reações de espanto e entusiasmo ao identificarem a sua própria voz. A única fase em que as crianças não participaram foi a edição do som no programa do computador utilizado para o efeito, trabalho assumido pelo professor de rádio responsável pela iniciativa e pelos alunos do curso de Jornalismo e Comunicação.

Depois de concluído e disponibilizado *online*, o programa foi escutado quer em contexto familiar, quer na sala de jardim-de-infância. Da escuta conjunta realizada em contexto de sala, as crianças verbalizaram vários comentários que transcrevemos:



*“Eu ouvi com o meu mano, o meu pai e a minha mãe. Divertimo-nos muito e rimo-nos com as coisas que dissemos na rádio” (Dinis)*

*“Eu já ouvi o programa no telemóvel da minha mãe, rimo-nos e o meu mano disse que era eu a apresentar os Muse” (Francisco Garagaté)*

*“A minha mãe chamou-me quando acabei de lavar os dentes depois do almoço e ouvi o programa no meu computador. A minha tia e eu achámos o programa fixe”. (Afonso Santos)*

*“Os meus pais e a minha mana acharam que foi engraçado. Eu disse ao meu pai que ele era o caçador da história, porque ele é caçador e quando a história acabou o meu pai fez de conta que tinha morrido, foi muito divertido” (Duarte).*

Em 2014, procedemos à gravação de um outro programa de rádio com um objetivo semelhante ao anterior. O programa foi realizado no âmbito de um projeto designado de Mini.Média e integrado na Unidade Curricular do curso de Jornalismo e Comunicação da ESEP tendo contado com a colaboração de uma turma de pré-escolar do mesmo estabelecimento de ensino de Portalegre.

No estúdio de rádio, divididos por dois grupos, os alunos do pré-escolar fizeram-se acompanhar de duas auxiliares e da educadora de infância. Durante esta visita, os alunos mantiveram contacto com o programa de edição de rádio, os microfones e a mesa de som. No decorrer do programa, as crianças falaram dos seus gostos musicais, do que aprenderam sobre os bichos-da-seda, do dia da cidade e das atividades extracurriculares de cada um. Criaram ainda uma hora do conto e uma história idealizada por eles. No final, cantaram músicas em inglês com o professor da disciplina. Muitos deles sabem que os jornalistas apresentam a meteorologia, por isso também quiseram apresentar “o tempo” previsto para Portalegre.

Os objetivos deste programa de rádio foram dar a conhecer o processo de gravação e de montagem de uma peça áudio, mostrar como funciona um estúdio de rádio e a importância que o som e o silêncio têm neste meio de comunicação.

Em ambos os casos, procurou-se incentivar a criatividade nas crianças através da utilização do som, por essa razão pretendeu-se que fossem as crianças a propor as atividades que fizeram parte do conteúdo dos programas.



Deste modo, as canções cantadas pelas crianças, a inclusão dos temas musicais ou de histórias resultaram, em ambas as experiências, de propostas das crianças e, nalguns casos, surgiram já durante o processo de gravação. Ao contrário do que sucedeu no primeiro programa, na segunda experiência, as crianças já propuseram conteúdos próprios da rádio, como seja um espaço para a informação meteorológica, o que revelou a existência de uma preparação mais direccionada para o meio radiofónico, que não tinha ocorrido no primeiro programa.

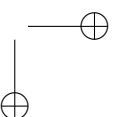
### Notas finais

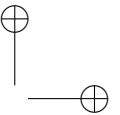
Tal como refere Rudolph Arnheim (1936), a rádio estimula a criatividade e a estética. Estas são dimensões muito importantes no processo de crescimento e aprendizagem das crianças e o meio radiofónico pode dar um forte contributo para esses estímulos.

As experiências aqui relatadas permitem-nos concluir que, a propósito das especificidades das crianças em idade pré-escolar como, por exemplo, não saberem ler convencionalmente, a rádio (por ser predominantemente oral) pode ser o meio privilegiado para que alunos destas idades tenham um contacto directo com a linguagem dos *media*, através da sua própria experiência. Ou seja, uma história contada por uma criança em idade pré-escolar necessitará sempre de um adulto para a reproduzir por palavras escritas. A rádio dispensa esse processo, já que a participação da criança é mais directa pois, uma vez aberto o microfone, a criança poderá verbalizar e contar uma determinada história, utilizando a sua imaginação e criatividade. Assim, a verbalização de histórias, de contos ou músicas, actividades que as crianças em idade pré-escolar fazem de forma natural, vai ao encontro do meio radiofónico.

A música, que faz parte do quotidiano destas crianças (temas musicais que ouvem ou que cantam em contexto de sala), é também um conteúdo apropriado a um programa de rádio e, como tal, contribui para olhar para a realização deste tipo de actividades como muito úteis para a formação de cidadãos nas suas dimensões estética e criativa.

Apesar do que descrevemos em relação ao afastamento da rádio profissional do público infantil, a verdade é que a rádio está no quotidiano das crianças, incluindo em idade pré-escolar. Escutar a rádio no carro quando se deslocam



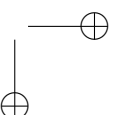
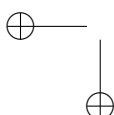


para o jardim-de-infância é ainda uma prática frequente entre as famílias do século XXI. Assim, não se deve descurar a identificação e proximidade das crianças com o meio radiofónico. Por esta via, a rádio deve ser vista como um excelente incentivo para a aprendizagem e conhecimento do mundo e da linguagem dos *media*, mesmo em idade pré-escolar.

**Agradecimentos:** As experiências relatadas foram realizadas com a colaboração dos alunos do curso de Jornalismo e Comunicação da Escola Superior de Educação de Portalegre. O programa “O Som, a Rádio e a Infância” foi realizado pelos seguintes alunos: Ana Catarina Silva, Carina Coelho, Daniela Senra, Francisca Cabedo e Tiago Silva. O programa Mini.Média foi realizado pelas alunas Ana Grenhas, Ana Machado, Daniela Laranjo e Joana Santos. Ambos os programas foram orientados pelo autor do presente artigo e contaram com a colaboração da educadora Ana Borges do Agrupamento de Escolas do Atalaião, Portalegre.

## Referências

- Arnheim, R. (1936/1986). *Radio*. New Hampshire: Ayer Company Publishers.
- Boudoin, P. (Org.) (2014). *Walter Benjamin – Ecris radiophoniques*. Paris: EditionsAllia.
- Brecht, B. (1932/1981). Teoria de la radio. In L. Bassets (Ed.), *De las Ondas Rojas a las Radios Libres* (pp. 48-61). Barcelona: Gustavo Gili.
- Delorme, M. (2014). *Radio for children*. Consultado a 20 de Julho de 2014: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Lazarsfeld, P. (1940). *Radio and the Printed Page*. New York: Duell, Sloam and Pearce.
- Lazarsfeld, P. & Kendal, P. (1948). *Radio listening in America – The people look at radio, again*. New York: Prentice-Hall.
- Maia, M. (1999). *A Telefonía*. Lisboa: Círculo dos Leitores.





Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Consultado a 20 de Julho de 2014: <http://www.dgidc.min-edu.pt>

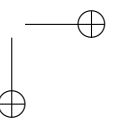
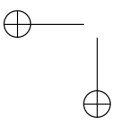
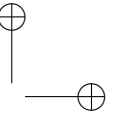
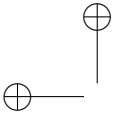
Pereira, S. & Melro, A. (2014). Acesso e usos do computador Magalhães na escola e em casa: Um estudo no concelho de Braga. In S.G. Silva & S. Pereira (Coord.) *Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"*. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

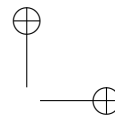
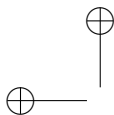
Pereira, S.; Pinto, M. & Madureira, J. (2014). *Referencial de educação para os media*, Ministério da Ciência e Tecnologia. Consultado a 25 de Julho de 2014: [www.dgidc.min-edu.pt](http://www.dgidc.min-edu.pt).

Prot, R. (1997). *Dictionnaire de la Radio*. Paris: INA.

Santos, R. (2005). *As vozes da rádio 1924-1935*. Lisboa: Caminho.







## 15. A rádio aos olhos das crianças: Reflexões em torno de uma experiência numa escola no Dia Mundial da Rádio 2013

Fábio Ribeiro & Luís António Santos

### Rotinas mediáticas das crianças com a rádio

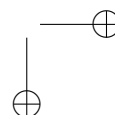
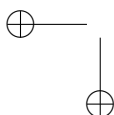
A relação que as crianças desenvolvem com a rádio continua a não figurar na lista de preocupações dos investigadores em Ciências da Comunicação em Portugal. A inclinação reside num esforço de compreender o contexto mediático que envolve os jovens com a televisão (Pereira, 2009) ou com os meios digitais e internet, como é o caso do estudo europeu EU Kids Online, publicado em 2014, em que Portugal também está representado<sup>1</sup>. Em todo o caso, é possível encontrar alguns estudos sobre a programação infantil nos *media*, num cenário que também parece ameaçado pela pouca propensão mediática para conteúdos dirigidos especificamente a crianças, desde os canais generalistas de acesso público às rádios nacionais (Silva, 2010). De acordo com Balsebre *et al.* (2011), a maioria dos estudos sobre os *mass media* debruça-se nos meios visuais e os que se interessam pela rádio cedem a perspetivas educativas.

Tomando a categoria de 'jovens' como um todo nesta reflexão, dos mais novos aos adolescentes, especialmente os que estão inseridos em períodos escolares, assiste-se por vezes a um certo descrédito em relação ao potencial que os jovens podem oferecer aos próprios *media*. Pelo menos é essa a convicção que parte de um texto publicado no *site* da BBC, o especialista de *marketing* e marcas Martin Lindstrom explica algumas características dos jovens entre os oito e os 14 anos que os tornam especiais e francamente ativos no contexto tecnológico e mediático. Definindo-os como “a primeira geração digital da história”<sup>2</sup>, o escritor atribui-lhes uma capacidade para adquirir rapidamente competências técnicas e tecnológicas. Lindstrom defende até que os pais são, em 80% das ocasiões, fortemente influenciados pelos adolescentes no pro-

<sup>1</sup> Acedido através de <http://eprints.lse.ac.uk>, em 10/11/2014.

<sup>2</sup> Acedido através de <http://news.bbc.co.uk>, em 10/11/2014.

*Metodologias Participativas: Os media e a educação*, 159-170



cesso de aquisição de serviços e bens, precisamente pela influência que a publicidade exerce nos jovens, com estratégias refinadas de *product placement*. Esta influência do *marketing* junto dos jovens foi também comprovada pela empresa de consultoria norte-americana Millward Brown que, em 2003, conduziu um estudo com mais de 2000 adolescentes, entre os oito e 14 anos, em 15 países, concluindo que 30% dos pais eram frequentemente influenciados pelos filhos no processo de compra (Balsebre *et al.*, 2011).

O relatório *Teens 2010*, da autoria da *Generalitat da Catalunya*, revela que os jovens dos 12 aos 19 anos, de países como Brasil, Espanha, EUA, França, Japão, México, Reino Unido e China, acreditam que, em 2020, vão estar mais ligados à internet, sobretudo para o contacto via *email* (83%), o estudo académico (81%), a compra de produtos (76%), a consulta de notícias (75%) ou navegar pelas redes sociais (73%). Neste caso, os jogos *online* e a escuta da rádio figuram entre os itens menos assinalados, a considerar em cenários futuros.

Neste quadro francamente hipermediatizado, um dos últimos estudos do grupo de investigação português Obercom, em 2009, revela que “cerca de metade dos inquiridos (46,9%) tem um computador em casa, ainda que a faixa etária mais jovem (entre os 8 e os 12 anos) seja aquela onde ainda não existe um computador por casa” (Silva, 2010: 19). Em Espanha, dados da Associação de Investigação de Meios de Comunicação (AIMC), referentes ao período de abril de 2013 a março de 2014 referem que, no caso específico de crianças e adolescentes, a rádio continua no segundo lugar em termos de penetração mediática<sup>3</sup>, com 61,3%, apenas superada pelos distantes 88,3% da televisão<sup>4</sup>.

Partindo deste pressuposto que, no fundo, se traduz no paradoxo de atribuir aos jovens uma importância decisiva num ambiente digitalmente mercantilizado e a ausência de estudos que reflitam sobre as suas rotinas com alguns meios de comunicação, podemos, ainda assim, recorrer a alguns dados de investigações internacionais realizadas neste sentido. No início dos anos 80, a maioria dos jovens ouvia, em média, três horas de rádio por dia, concluía o *Radio Advertising Bureau*, em 1982 (McClung *et al.*, 2007). Ao longo das décadas, este número foi diminuindo, pela mudança de hábitos e rotinas com os *media*, além da própria entrada em cena de outros meios de comunicação. Já

<sup>3</sup> A variável ‘penetração mediática’ mede a percentagem que a audiência representa em relação à população.

<sup>4</sup> Acedido através de [www.aimc.es, em 10-11-2014].





no início dos anos 2000, um estudo da *Edison Research* destacava já alguma alteração destas rotinas, assinalando a capacidade de *multitasking* dos jovens em relação à rádio. A rádio passaria, nessa altura, a desempenhar um importante 'tapete sonoro' enquanto os jovens utilizam videojogos e telemóveis.

Em Espanha, o grupo de investigação PUBLIRADIO, da Universidade Autónoma de Barcelona, publicou, em 2011, uma reflexão alargada sobre este tema, a partir de uma amostra com 212 crianças de cinco escolas da área metropolitana de Barcelona, sendo 120 delas com idades compreendidas entre os oito e nove anos e as restantes 92 entre os 12 e 13 anos (Balsebre *et al.*, 2011). Este estudo revela que todas as crianças inquiridas mostraram ter alguma familiaridade com a rádio. Quando a ela se referem, utilizam preferencialmente os termos 'objeto', 'meio', 'invenção', 'canal', 'máquina', 'lugar', 'caixa', 'estação' ou 'programa': 25% das crianças referiu-se à rádio como "algo que serve para ouvir música e notícias" (2011: 18). Sobre os hábitos de escuta, 61% disse ouvir rádio 'regularmente', a maioria na companhia dos pais e de outros familiares (avós e irmãos). O trajeto que efetuam entre casa e a escola assume-se, para a maior parte dos inquiridos, como o local privilegiado para ouvir rádio. Os investigadores concluíram também que os programas desportivos, ao fim-de-semana e à noite, constituem um importante formato radiofónico seguido por estes jovens. Ao citarem as suas estações de rádio preferidas, facilmente se concluiu igualmente que os conteúdos musicais dominam as preferências dos jovens (23%), seguido do desporto com 12,7% e as notícias apenas com 7,08%. Em termos gerais, as crianças demonstraram ter uma visão positiva da rádio.

## 2. Horizontes para possibilidades educativas a partir do som

Num texto publicado no *Educational Research Bulletin*, em 1930, escrevia J. L. Clifton, sobre a experiência com a *Ohio School of the Air*, que os resultados evidenciaram uma maior predisposição dos alunos para uma escuta mais atenta. Os professores, por sua parte, testemunhavam que a instrução se revitalizava, que se acrescentava variedade aos programas escolares e que "os alunos apreendiam informação com muito mais velocidade do que se lessem apenas livros", ficando "mais conscientes de si mesmos enquanto parte



do mundo em que vivem” (1930: 199). O programa mais vasto das ‘Escolas do Ar’ norte-americanas, que teve uma existência consistente pelo menos até meados da década de 1970, viria a ser globalmente criticado pelo seu falhanço em ajudar a rádio a fixar audiências mas leituras historicamente mais distanciadas perceberam nele um espaço vital, complementar da instrução em sala de aula, “preenchendo uma necessidade de envolvimento ativo” dos alunos na sua aprendizagem (Bianchi, 2008: 43).

A discussão sobre a valia de uma envolvência sonora na aprendizagem não começou na primeira metade do século passado nem terminou com ele. É, de certa forma, parceira inseparável da própria história e da evolução das metodologias de apreensão de conhecimento. Como nos relembra David Hendy, ela integra mesmo uma forma particular de entender a *timeline* da Humanidade, quando nos é apresentada como tendo tido um passado ‘oral’ (algo mágico) por contraponto a um presente ‘letrado’ (mais racional). Nesse entendimento, em que uma cultura do escutar deu lugar a uma cultura visual, a primeira é percebida como mais supersticiosa, mais próxima do rumor (‘Quem conta um conto acrescenta um ponto’) e de uma postura passiva e a segunda é entendida como mais abrangente e fiável (2013: xiii).

Esta é uma leitura incompleta e imprecisa – diz-nos ainda Hendy –, uma vez que o subestimar desse universo mágico que emana do sonoro é, de certa forma, uma negação da relevância da resposta emocional ao que nos rodeia. Numa outra dimensão, o som tem ainda – como se sugeriu na leitura da experiência norte-americana – uma capacidade enorme para equalizar relacionamentos sociais e relações de poder: “nunca traz poder absoluto a ninguém porque, pela sua própria natureza, é muito difícil que alguém o controle ou possua na totalidade” (2013: xiv).

Em 2014, o Ministério da Educação e Ciência aprova o Referencial de Educação para os *Média*, que reconhece, no contexto português, a importância da adoção de contextos de aprendizagem envolvendo o som, não apenas enquanto espaço que se explica mas, de forma significativa, um espaço que se constrói. Com efeito, diz-se na introdução ao documento que a Educação para os *Média* “implica fazer dos *media* – não apenas dos ‘tradicionais’, mas também dos novos *media* – objeto de estudo, de reflexão e de prática. E isto para se ser mais esclarecido no seu uso; para compreender criticamente as suas linguagens, mensagens e modos de funcionamento; para desvendar o mundo que



os ecrãs ocultam, quais biombos entre nós e os profissionais, as empresas, as tecnologias” (Pereira *et al.*, 2014: 3).

Ao longo de todo o documento está presente um espírito de aproximação dos mais jovens ao universo sonoro, nomeadamente através de propostas de incremento da discussão e debate sobre a produção radiofónica, os profissionais e as empresas, mas também – como se sugere no subtema ‘Participar nos/pelos Média; Produzir conteúdos/Mensagens’ – a experimentação concreta com a agregação, construção, montagem e difusão de produtos radiofónicos/sonoros (2013: 41-42).

### 3. Descrição da atividade na escola

Motivados pela anterior reflexão que combinou a questão das rotinas das crianças com a rádio e a necessidade de repensar sobre o som e o seu poder criativo e educativo numa sociedade eminentemente visual e icónica, pensou-se na possibilidade de levar algumas destas questões para o contexto escolar. Neste sentido, a atividade desenvolvida pela equipa do projeto de investigação ‘Estação NET: moldar a rádio para o ambiente web’<sup>5</sup> na escola não teve uma vocação eminentemente académica, de investigação de práticas, sistematizando dados de um modo mais comum academicamente. A intenção passou, então, pela possibilidade de promover uma oportunidade de contacto dos jovens com a rádio e o som, através da escuta de determinados conteúdos nobres da rádio (Ilustração 1).

A 13 de Fevereiro de 2014, os investigadores juntaram-se às iniciativas levadas a cabo pelo Dia Mundial da Rádio, uma efeméride celebrada desde 2011 pela UNESCO, que pretende dedicar um dia à reflexão em torno do impacto e da importância da rádio na vida quotidiana. Ao longo da manhã, os investigadores começaram por levar, literalmente, a rádio à Escola E.B. 1 de S. Pedro D’Este, em Braga. Numa pequena sala perto do refeitório, instalou-se um estúdio de rádio, onde algumas crianças do 1º ao 4º anos tiveram a possibilidade de participar numa emissão dinamizada por alguns deles. Ao lado, um refeitório amplo concentrava todos os alunos da escola que iam acompanhando a emissão através de um rádio e de um emissor FM.

<sup>5</sup> Com referência PTDC/CCI-COM/122384/2010, financiado pela FCT e por fundos estruturais COMPETE e QREN. [Site: [www.lasics.uminho.pt](http://www.lasics.uminho.pt)].



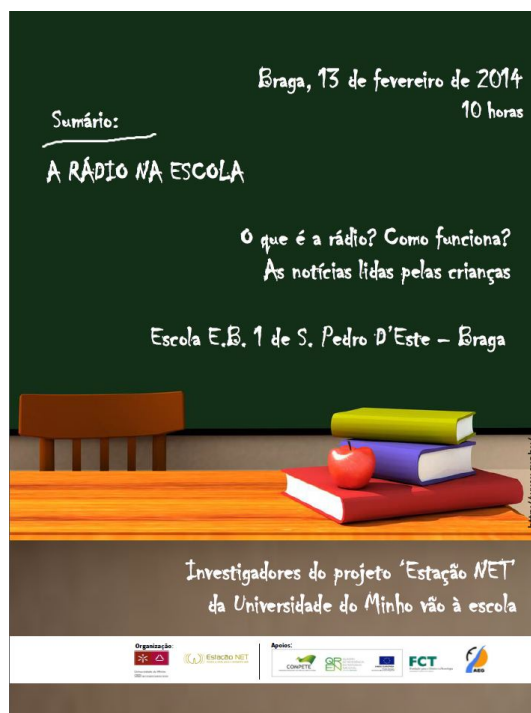


Ilustração 1 – Cartaz informativo da iniciativa.

Pedro Portela, um dos investigadores da equipa, conduziu toda a emissão a partir do estúdio e apresentou a iniciativa aos alunos<sup>6</sup>, dando a conhecer o plano de atividades previsto para aquela manhã. Ao longo da emissão, as crianças acompanharam diversos formatos radiofónicos, como por exemplo um noticiário, escrito e lido em antena pelos alunos do 4.º ano, sobre alguns aspetos quotidianos da escola. Posteriormente, dinamizou-se um espaço de entretenimento, porque, tal como se explicou durante a emissão, a rádio vive destes momentos. Em primeiro lugar, e em articulação com uma preparação prévia com alguns professores da escola, escolheram-se alguns alunos para uma encenação dramática de um conto infantil. Em segundo, depois de se explicar ao microfone que ouvir rádio significa, muitas vezes, criar imagens na nossa

<sup>6</sup> Consultar em [www.soundcloud.com].

mente, os alunos sentados no refeitório foram desafiados a tentar desenhar num papel branco as sensações ou imagens lhes eram suscitadas enquanto escutavam uma determinada música na rádio<sup>7</sup>. As seguintes ilustrações revelam algumas dessas representações:



Ilustração 2 – Desenhos de crianças sobre o que uma música ouvida através da rádio lhes sugeria (Imagem 1 e Imagem 2).

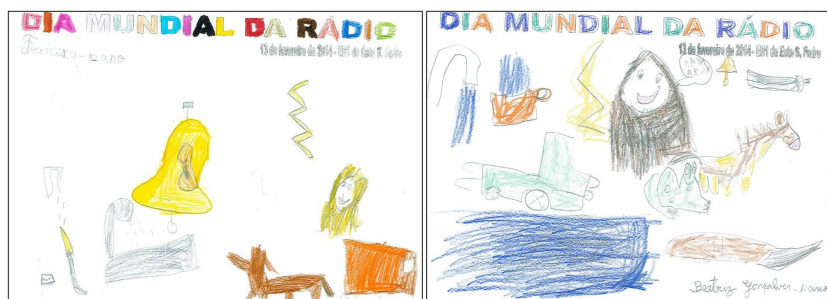


Ilustração 3 – Desenhos de crianças sobre o que uma música ouvida através da rádio lhes sugeria (Imagem 3 e Imagem 4).

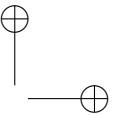
<sup>7</sup> Consultar em [<https://soundcloud.com>].



Ilustração 4 – Desenhos de crianças sobre o que uma música ouvida através da rádio lhes sugeria (Imagem 5, Imagem 6 e Imagem 7).

Ainda que estas sete imagens não permitam um trabalho cuidado sobre as representações mentais das crianças relativamente à música que ouviram através da rádio, parece-nos que podemos ensaiar algumas sugestões a este respeito. Todas as figuras acabam por apelar a noções do quotidiano, o que nos parece indicar que os jovens inserem a noção de rádio e de música como parte integrante das suas rotinas familiares e caseiras. Caso contrário, observaríamos cenários futuristas, representações oblíquas, eventualmente. Neste contexto, vemos, por exemplo, nas Imagens 6 e 7 ambientes imaginários que refletem a ideia de música com a dimensão física de instrumentos e objetos musicais. Esta quotidianidade pode revelar-se na presença de animais (Imagens 1, 2, 3 e 6), do sol, céu e rostos sorridentes (Imagens 2, 3 e 4), o que em teoria poderá corroborar a ideia positiva que as crianças têm da rádio, tal como sugeriam estudos referidos anteriormente.

Depois de uma hora de contacto próximo com a rádio, as crianças pareciam estar satisfeitas com esta experiência. Eram visíveis os sorrisos, a alegria



e a animação que este contacto proporcionou, numa manhã diferente. Já com a sala arrumada, alguns deles conversaram com os investigadores do projeto sobre a relação que têm com a rádio. Sobre os formatos radiofónicos que ouvem com maior frequência, a generalidade deles apontou conteúdos humorísticos (*Mixórdia de Temáticas* e *O Homem que Mordeu o Cão*, ambos da Rádio Comercial) e musicais: “ouço músicas clássicas, populares... só músicas de que gosto muito e conheço”, referiu um dos alunos<sup>8</sup>.

No contexto familiar e doméstico, a maioria das respostas sublinharam um enquadramento relativamente expectável: “ouço sempre a caminho da escola, é o meu pai que põe a rádio que dá no carro”, dizia um deles, o que pode intuir que as preferências radiofónicas dos pais influenciam decisivamente neste processo de escuta da rádio. “Ouço rádio com a minha família e às vezes antes de ir tomar banho, enquanto a água aquece, ouço rádio e danço”, referiu entusiasticamente uma das crianças.

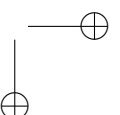
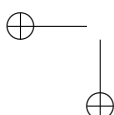
O coordenador pedagógico da escola, José Teles, fez um balanço positivo da experiência, salientando a animação que o anúncio da iniciativa gerou na escola: “as crianças ficaram muito entusiasmadas com a ideia de simularmos um estúdio de rádio aqui na escola. Ficaram muito curiosas. É sempre uma surpresa agradável termos uma atividade muito participada”. Questionado sobre algumas das ideias que os alunos partilham sobre o meio radiofónico, o docente do 1º ano referiu que, para os mais novos, a música continua a ser o elemento definidor da rádio: “eles dizem que é uma caixa que dá música”, sublinha. Nos dias que antecederam a atividade, os docentes da escola fizeram algum trabalho exploratório com os estudantes, explicando em que consiste um estúdio ou uma emissão. “Estamos ainda numa fase muito primária para os meninos, mas há sempre alguma ideia que fica”, constatou José Teles<sup>9</sup>.

#### 4. Notas conclusivas

Embora pouca ambiciosa na abrangência de meios técnicos a que reportou, e da amostra de alunos que considerou, esta pequena experiência adensou, no seio da equipa de investigação, o debate sobre algumas das matérias fraturantes que aqui se assinalaram brevemente, que fundamentalmente se concre-

<sup>8</sup> Consultar o áudio completo das declarações em [<https://soundcloud.com>].

<sup>9</sup> Consultar o áudio completo das declarações em [<https://soundcloud.com>].





tizam em duas grandes questões: a necessidade imperiosa de considerar as crianças como audiência real dos meios de comunicação, conhecendo as suas rotinas mediáticas e experiências, dando também voz àquelas que são as suas representações sobre o meio, as virtudes e debilidades que encontram possivelmente no universo da rádio; depois, promover uma reflexão mais alargada teórica e empiricamente, que se concretiza na reflexão sobre o som na vida das crianças, criando condições práticas para que os jovens considerem e experimentem o imaginário sonoro. Pinto (1994, cit. por Silva, 2010) considera que nada substitui as relações diretas que permitem diluir, amortecer, filtrar e atribuir significado às mensagens recebidas, através do diálogo, da conversa e do tempo que nisso se investe<sup>10</sup>.

A proliferação de novos *media*, um terreno sedutor para investigações recentes, não pode continuar a marginalizar a rádio como meio francamente auspicioso na interação humana e na distinção do som como elemento eterno da sua atividade. Parece até pouco compreensível perceber que, no seio de amplas discussões sobre a adequação e adaptação da rádio ao contexto *web* e *mobile*, as propostas de investigação não explorem com a devida profundidade as questões que se relacionam com a estética do ouvir, ou uma educação para o ouvir.

## Referências

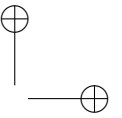
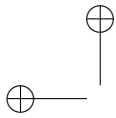
- Balsebre, A.; Perona, J.; Fajula, A. & Barbeito, M. (2011). The hidden radio audience in Spain: Study on children's relationship with the radio". *Journal of Radio & Audio Media*, 18(2): 212-230.
- Bianchi, W. (2008). Education by radio: America's Schools of the Air. *Tech Trends*, March/April, 52(2): 36-44.
- Clifton, J.L. (1930). Education by radio. *Educational Research Bulletin*, 9 (7), April 2: 199-201.
- Generalitat de Catalunya; ESADE (2010). Teens 2010, Com són els adoles-

---

<sup>10</sup> Fotogaleria completa da atividade 'A Rádio na Escola' em [www.facebook.com].  
Produção a cargo de Luís António Santos.







cents d'avui i como evolucionaran els seus hàbits de consum. Barcelona: Creafutur.

Hendy, D. (2013). *Noise – A human history of sound and listening*. Londres: Profile Books.

Mariotti, S.L. (2013). Adorno on the radio: Democratic leadership as democratic pedagogy”. *Political Theory*, XX(X): 1-28.

McClung, S.; Pompper, D. & Kinnally, W. (2007). The functions of radio for teens: Where radio fits among youth media choices”. *Atlantic Journal of Communication*, 15(2): 103-119.

Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os média para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, S. (coord.) (2009). *A televisão e as crianças. Um ano de programação na RTP 1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Silva, A. (2010). *A programação infantil nas rádios portuguesas: Dos primeiros ensaios ao desafio online*. Dissertação de Mestrado, Covilhã: Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Comunicação e Artes.

### **Referências online**

<http://eprints.lse.ac.uk>, publicado em 15/11/2014 e acedido em 20/11/2014.

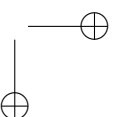
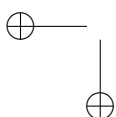
<http://news.bbc.co.uk>, publicado em 19/03/2003 e acedido em 10/11/2014.

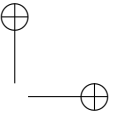
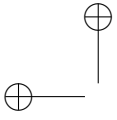
[www.aimc.es](http://www.aimc.es), publicado em 2/12/2014 e acedido em 10-11-2014.

[www.facebook.com](http://www.facebook.com), publicado e acedido em 3/03/2014.

[www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com), publicado e acedido em 3/03/2014.

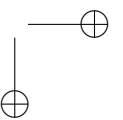
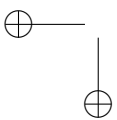
[www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com), publicado e acedido em 3/03/2014.





[www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com), publicado e acedido em 3/03/2014.

[www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com), publicado e acedido em 3/03/2014.





## 16. Educação para os *media* numa instituição de solidariedade social: Diálogo entre gerações

Simone Petrella, Manuel Pinto & Sara Pereira

### 1. Novos riscos e novas necessidades em tempo de crise

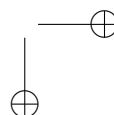
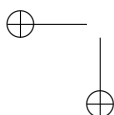
O projeto sobre o qual pretendemos refletir neste artigo teve início em 2012, no decorrer do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações. Nasceu de uma atenta análise da realidade social de um país, Portugal, entre os mais afetados por uma profunda crise financeira e socioeconómica e por destabilizantes mudanças sociodemográficas (INE, 2012; Caritas Europe, 2014). Estas ‘feridas sociais’<sup>1</sup>, que foram alimentando a taxa nacional de desemprego, colocaram Portugal entre os dez países mais envelhecidos da Europa (atualmente o continente mais envelhecido), contribuindo ainda para o aumento constante do índice de risco de pobreza e exclusão social<sup>2</sup>. Olhando para este cenário, numa fase preliminar do nosso estudo, identificámos três necessidades para as quais considerámos ser urgente dar resposta e à volta das quais fomos construindo o trabalho:

- Pensar novas práticas educativas centradas em crianças, jovens e idosos, dentro dos grupos desfavorecidos os mais afetados pela crise: 26,6%, 29,7% e 19,3%, respetivamente (se a população idosa regista a percentagem mais baixa, por outro lado representa um dos grupos maiores, por idade<sup>3</sup>);
- Promover a intergeracionalidade, numa sociedade onde vários fatores, como a falta de renovação geracional, a crise do modelo familiar tradi-

<sup>1</sup> Nas palavras do então Presidente da Comissão Europeia José Manuel Barroso sobre a comunicação de 02/10/2013: “Reforçar a dimensão social da União Económica e Monetária”. <http://europa.eu>.

<sup>2</sup> Como mostrado pelas estatísticas, cerca de 2.7 milhões de portugueses vivem em situação de risco (um cada quarto portugueses) e o 35% deste são crianças e jovens com menos de 24 anos. Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (Acedido em: 2014.04.15).

<sup>3</sup> [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (Acedido em 2014.05.10).





cional e a crise económica, acrescem à distância demográfica e socio-cultural entre gerações e o isolamento e exclusão do idoso;

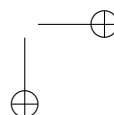
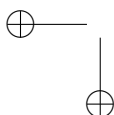
- Promover a Educação para os *Media* como ferramenta concreta de resposta a fenómenos emergentes como o aumento da exclusão social e digital, focando-se nos grupos mais desfavorecidos e potencialmente mais frágeis<sup>4</sup>.

Nesta fase preliminar, pudemos também confirmar a escassez de políticas, investigações científicas e iniciativas, a nível nacional e local, que cruzassem as três grandes áreas identificadas, intergeracionalidade, inclusão e Educação para os *Media*. Foi neste contexto que, acreditando e apostando no potencial relacional e inclusivo da Educação para os *Media* (Scurati, 2002; Carlsson *et al.*, 2008; Petrella, 2014), decidimos empreender uma investigação que juntasse ao processo de compreensão a intenção de mudar (Kemmis & McTaggart, 1988) encontrando na investigação-ação a metodologia ideal para o nosso projeto.

## 2. Investigação-Ação para a mudança

Como nos lembram Caronia e Caron (2002), não existe um método universal ou ideal para compreender, estudar e analisar as dinâmicas relacionais intergeracionais. Sabemos também que cada um destes grupos sociais, idosos e crianças, apresenta necessidades e problemas diferentes, que por sua vez variam ao mudar de contexto (Kaplan *et al.*, 2002). Foi por isto que, tendo em conta as necessidades identificadas no estudo preliminar, decidimos olhar para o terreno, para a realidade social, efetuando um levantamento e análise de iniciativas e práticas implementadas na cidade de Braga, de alguma forma focadas nas três dimensões referidas. Através das lentes das instituições de solidariedade social espalhadas no território, enriquecemos assim o conjunto de necessidades e problemas já identificados, e ao mesmo tempo confirmámos

<sup>4</sup> O presente trabalho é inserido no projeto EMEDUS – European Media Literacy Education Study, no específico no WP5 European Research on Inclusion of Disadvantaged Groups in Media Education, liderado por Manuel Pinto e de responsabilidade do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UM). Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (Acedido em: 2014.04.15).





a falta de estratégias de resposta e projetos duradouros. Pudemos ainda constatar a consciência, por um número exíguo de instituições, quer da urgência de ações que promovam a relação intergeracional e a inclusão social e digital na própria comunidade, quer da falta de meios, e em alguns casos competências, para que estas ações possam ser acompanhadas por um processo reflexivo e avaliativo, fundamental para a sua eficácia. Foi o caso do Centro Cultural e Social de Santo Adrião (CCSSA), que nos desafiou a introduzir aquela mudança auspiciada por Baskerville (1999), cuja observação e estudo dos efeitos num processo social complexo pode representar a melhor forma de o entender.

## **2.1 Entrar na instituição: para observar, identificar, envolver e planear**

O primeiro passo na instituição consistiu num período de adaptação e compreensão do contexto institucional, de conhecimento do seu funcionamento, dos utentes e das valências da infância e da terceira idade. Tivemos a possibilidade de constatar a convivência dos utentes no mesmo espaço comunitário, uma condição rara, em instituições desta natureza, e ideal para a realização de uma investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 1988). Permite, de facto, operar uma mudança nas práticas quotidianas e suas dinâmicas sem interferir artificialmente nas rotinas diárias e no espaço natural de atividade e do possível encontro intergeracional, constituindo mais um elemento útil para confirmar a adequação da escolha metodológica. Apesar desta condição, pudemos confirmar a falta de atividades e momentos de encontro e contato entre as duas gerações e, por outro lado, o desejo por parte de utentes e animadores de as implementar. Através de entrevistas de diagnóstico e de observação participante, esta fase tornou-se relevante quer do ponto de vista da *análise das necessidades* (Guerra, 2007), quer do ponto de vista da procura de equilíbrio entre a mudança que achamos necessária na comunidade e a mudança pela qual a comunidade está intencionada a esforçar-se (Freire, 1997). Trata-se de facto de um delicado processo de negociação e construção dialéctica de significado que passa pela responsabilização da comunidade no mesmo, através da procura e reconhecimento do problema para o qual criar uma resposta. É a comunidade que o define, analisa e resolve (De Landsheere, 1986). Neste sentido, os utentes do CCSSA foram desde o princípio considerados como sujeitos participantes e não passivos da investigação, o único caminho para que





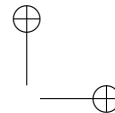
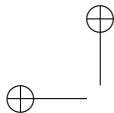
a mudança seja não uma resposta ideal a problemas predefinidos, mas uma resposta eficaz a problemas reais (Werdelin, 1979; Park, 2001). Os utentes convidados a participar na ação representaram então das diferentes valências do CCSSA, constituindo um grupo homogêneo de cerca de 40 participantes entre os idosos do Centro de Dia e Lar (68-86 anos), as crianças do Centro de Atividades de Tempo Livre (9-16 anos) e as crianças e jovens em risco do projeto Ger@ções3D (10-18 anos).

## 2.2 Objetivos e ciclos da investigação-ação

Numa fase seguinte, tendo em conta a essência da metodologia participativa escolhida, ou seja o desejo de compreender e, ao mesmo tempo, de mudar, na conjugação e congregação de duas ordens de preocupações e de atores (Almeida, 2001), definimos um conjunto de objetivos específicos para a investigação e para a ação, interligados e interdependentes. Os principais objetivos da investigação são compreender o contributo da relação e aprendizagem intergeracional em vista da aquisição de competências mediáticas; identificar os fatores socioeconómicos, culturais, contextuais e motivacionais que influem nos usos dos *media* e na construção da literacia mediática de crianças e idosos; e analisar as dinâmicas relacionais, e os capitais investidos e trocados, no encontro intergeracional em torno dos *media*. Tendo em conta as necessidades da comunidade, a motivação e as competências de cada participante, fomos definindo os objetivos específicos da ação. São estes:

- promover a comunicação e a relação intergeracional no contexto institucional;
- combater o risco de exclusão social e digital das gerações envolvidas, tendo em particular atenção o isolamento, a doença e a exclusão digital que caracterizam a população idosa;
- favorecer a aquisição de competências mediáticas, nas suas dimensões sociais e culturais, de crianças e idosos;
- desenvolver práticas educativas e inclusivas replicáveis em contextos similares.

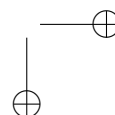
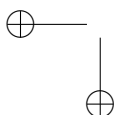




Depois da definição de necessidades, objetivos e participantes na ação, seguiu-se a fase de planeamento, segundo a abordagem cíclica da investigação-ação, sendo cada ciclo constituído pela observação e reflexão, por um novo planeamento e uma nova ação (Kemmis & McTaggart, 2000; Tripp, 2005). É esta dinâmica cíclica, em que a investigação se gera através da ação e a ação de mudança através da investigação (Elliott *et al.*, 1993), que torna esta metodologia flexível e rigorosa, permitindo também responder aos constrangimentos inerentes a qualquer intervenção. Fundamental para a fase de planeamento foi a tradição dos Programas Intergeracionais, que se cruza com a Educação para os *Media* e as metodologias participativas na partilha de meios abrangentes e flexíveis assim como de princípios e pressupostos. Estes são: envolver os participantes na construção e planeamento do programa, podendo assim experienciar um sentido de pertença e poder; focar as atividades no desenvolvimento de relacionamentos e na aquisição de competências para a participação ativa na vida pública, baseá-las na partilha de conhecimentos e saberes, desenhá-las para compreender e responder às necessidades de todos os envolvidos, de forma a que os benefícios sejam mútuos e recíprocos para todos os envolvidos (Springate *et al.*, 2008; Pinto *et al.*, 2008).

A ação que nos propusemos realizar consistiu em três ciclos distintos onde foram realizadas cerca de vinte sessões intergeracionais, caracterizadas por momentos de interação, jogo e aprendizagem colaborativa sobre e através de novos e velhos *media*<sup>5</sup>. Estimulando a partilha mútua de conhecimentos e proporcionando um conjunto de atividades desafiantes foi assim possível assistir a descobertas e partilhas inesperadas. O primeiro ciclo teve lugar entre maio e junho de 2013, com o desenvolvimento das primeiras sessões cujo objetivo principal foi aproximar os dois grupos, adaptar os instrumentos e avaliar e confirmar a eficácia e a pertinência da ação, registando contingências, constrangimentos e *feedbacks* dos participantes. Este primeiro ciclo revelou-se então de fundamental importância no planeamento final da ação e na realização dos seguintes dois ciclos, que se estenderam durante todo ano letivo de 2013/2014.

<sup>5</sup> É possível aprofundar os conteúdos das atividades realizadas no blogue do projeto: <http://intergeracoesmediaticas>.



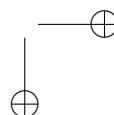
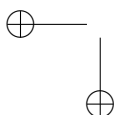


### 2.3 Web rádio e diálogo intergeracional. Observando a mudança

Na procura contínua de formas diferentes e estimulantes de promover a inclusão e a relação intergeracional, juntamente com os participantes foi possível criar e realizar uma série de atividades originais e desafiantes. Uma das atividades centrais do plano da ação foi *Locutores de Rádio*, baseada no fortalecimento de competências focadas nas dimensões da análise crítica e da expressão autónoma e colaborativa (Petrella *et al.*, 2013). Utilizando o imaginário e universo simbólico representado pelo ‘objecto rádio’, quisemos estimular e desafiar os participantes na criação de um programa radiofónico intergeracional, escolhendo como primeiro dia de trabalho o dia 13 de fevereiro, Dia Mundial da Rádio<sup>6</sup>. A atividade, baseada num processo criativo colaborativo e participativo, foi desenhada à volta de três momentos centrais: diálogo livre e troca de conhecimentos sobre música e universo radiofónico; criação de uma emissão, desde os conteúdos até à escolha das músicas; e gravação da emissão no estúdio da *RádioFF*, web rádio universitária da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Braga. Géneros e artistas desconhecidos, melodias nunca ouvidas, novas estações radiofónicas e novas plataformas digitais alimentaram a curiosidade e estimularam novas descobertas e trocas inesperadas, e não mediadas, geradas na espontaneidade da relação e comunicação intergeracional. Quer os idosos quer as crianças foram cativados pela ideia de gravar num estúdio de rádio, vendo esta como uma possibilidade rara de ser protagonistas e autores de um discurso mediático, de poder falar, potencialmente, para a sociedade portuguesa, para o mundo. A troca foi enriquecedora e as temáticas escolhidas para a emissão foram o amor, a cultura do futebol, os videojogos e as brincadeiras de um tempo, o trabalho no campo e a escola, do rock dos anos 70 à música electrónica. “Não sei se tenho algo a dizer...?” foi o comentário mais ouvido no princípio da atividade. Porém, muito foi escrito durante as horas seguintes, na liberdade e informalidade construídas e alimentadas durante todo o processo de investigação e ação<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<sup>7</sup> É possível ouvir duas das emissões gravadas nas seguintes páginas: <https://soundcloud.com> e <https://soundcloud.com>.







### 3. Novos desafios e possíveis caminhos

Este projeto apresenta-se como um possível caminho, uma possível resposta à imperiosa necessidade de práticas educativas e inclusivas centradas nos *media*, na relação intergeracional e nos grupos desfavorecidos. Quisemos então olhar para os *media* como oportunidades de encontro e não de afastamento entre gerações distantes (Rivoltella, 2003), inserindo-os num espaço informal aberto à partilha e troca simbólica entre diferentes universos culturais e experienciais (De Kerckhove, 1993; Bourdieu, 1994). Como foi possível observar ao longo da ação, este encontro intergeracional, alimentado pelos princípios e recursos da Educação para os *Media*, pode de facto favorecer a aprendizagem daquelas competências relacionais, sociais e culturais, que são necessárias para se ser incluído e para, na moderna sociedade da informação, se poder exercer de forma autónoma e crítica a própria cidadania. A investigação-ação permitiu criar uma resposta às necessidades de uma pequena comunidade, introduzir uma mudança, observar e refletir em conjunto sobre a mesma. Neste processo dialético, a participação desta comunidade tornou-se vital, na plena consciência de que o projeto representaria só uma parte, um arranque, do longo e mais complexo processo de inclusão e empoderamento (Park, 2001; Pérez Tornero, 2008), que a mesma comunidade, através de cada participante na investigação, é chamada agora a continuar.

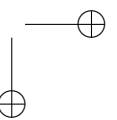
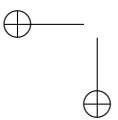
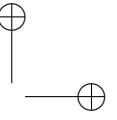
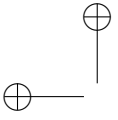
### Referências

- Almeida, J-C. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia, problemas e práticas*, 37: 175-176.
- Baskerville, R. (1999). Investigating information systems with action research. *Communications of The Association for Information Systems*, (2), Article 19.
- Bourdieu, P. (1994). *Razões práticas*. Oeiras: Celta.
- Caritas Europe (2014). *The European crisis and its human cost. A call for fair alternatives and solutions*. Consultado a 4 de abril de 2014: [www.caritas.eu](http://www.caritas.eu).



- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G. & Pérez Tornero, M. (2008). *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103-116). Göteborg: International Clearinghouse on Children/Youth and Media/Nordicom.
- Caronia, L. & Caron, A. (2002). Investigando sobre los medios: una reflexión sobre la metodología. *Comunicar*, 18: 15-19.
- De Lansheer, G. (1986). *A Investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- De Kerckhove, D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.
- Elliott, J.; Giordan, A. & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freire, P. (1977). *Acção cultural para a libertação*. Lisboa: Moraes.
- Guerra, I. (2007/2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Cascais: Principia.
- Kaplan, M.; Henkin, N. & Kusano, A. (2002). *Linking lifetimes: A global view of intergenerational exchange editors*. Lanham: University Press of America.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research. Handbook of qualitative research*. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Eds). (567-605). Thousand Oaks: Sage.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011. Resultados definitivos*. Consultado a 25 de maio de 2014: [www.ine.pt](http://www.ine.pt).
- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) (81-90). London: SAGE.

- Pérez Tornero, J. (2008). Media literacy: New conceptualisation, new approach. *Empowerment through media education: An intercultural dialogue*. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jauinot-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero, (Eds.). Goteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom.
- Petrella, S. (2014). Educação para os media e comunicação intergeracional. Prática inclusiva para crianças e idosos. *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. I. Eleá, (Ed.). (197-202). Göteborg: The International Clearinghouse of Children, Youth and Media, Nordicom.
- Petrella, S.; Pessoa, C.; Silveira, P.; Carvalho, A. & Pinto, D. (2013). Entre a escola e a família: Um estudo em torno de práticas de educação para os *media* em Portugal. *Revista Comunicando*, 2, (2): 189-202.
- Pinto, T.; Mareel, I. & Hatton-Yeo, A. (2008). *Guide of ideas for planning and implementing intergenerational projects*. [www.matesproject.eu](http://www.matesproject.eu), acedido em 12/08/2010.
- Rivoltella, P.C. (2003). Media e comunicazione intergenerazionale. *Dialoghi*. Março, 28-37.
- Scurati, C. (2002). *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Springate, I.; Atkinson, M. & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature*. Consultado a 2 de abril de 2014: [www.nfer.ac.uk](http://www.nfer.ac.uk).
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e Pesquisa*. 31(3): 443-466.
- Werdelin, I. (1979). *Participatory research in education*. Linköping: Linköping University.





## **17. *Sangue na Guelra*: Um retrato cinematográfico do combate ao abandono escolar**

Inês Gil

O Projeto 12/15 foi criado pela Escola Intercultural da Amadora no polo da Reboleira para combater o abandono escolar de 60 jovens entre 12 e 15 anos. Depois de serem repetidamente expulsos de outras escolas, estes adolescentes têm agora uma segunda oportunidade. Marginalizados pela sociedade, muitos deles têm cadastro e não têm expectativas para o futuro depois dos estudos. A Escola Intercultural cria objetivos e dá espaço para interagirem com os adultos. E lá também podem alimentar-se e cuidar da higiene pessoal. *Sangue na Guelra* (Gil, 2014) foi filmado entre Janeiro e Junho de 2013, sem sentimentalismo nem sensacionalismo, mostrando a viagem destes jovens que têm uma última chance para adquirir os conhecimentos básicos. Ao longo do filme descobrimos as relações e os conflitos entre eles e com os professores. No documentário é o lado humano que mais importa. *Sangue na Guelra* procura envolver o espetador diretamente na realidade, através de uma estética sem artifícios.

### **Primeiros contatos com os jovens**

Durante as filmagens, só três pessoas estavam presentes: o operador de imagem, o técnico de som e a realizadora. Uma equipa maior podia atrair demasiado a atenção dos jovens e desviá-los da sua rotina. O objetivo do documentário era registar momentos do quotidiano dos adolescentes no seu ambiente escolar, o mais objetivamente possível para observar os seus comportamentos. Os professores e a psicóloga que mais interagiram com eles têm também um papel importante no filme e através da sua representação, tornou-se evidente que os jovens precisam de uma atenção especial para se sentirem estimulados e envolvidos nas aulas.

A integração da equipa de filmagem na escola foi feita por um professor de Artes, com quem os alunos têm uma relação de grande proximidade, apesar de ser muitas vezes conflituosa por causa dos limites e das regras a

*Metodologias Participativas: Os media e a educação*, 181-189





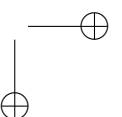
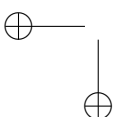
cumprir na escola. A psicóloga do projeto aceitou o desafio, conservando, no entanto, uma reserva em relação ao efeito que a câmara podia provocar no comportamento dos alunos.

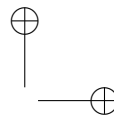
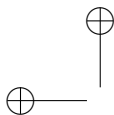
Os primeiros dias de filmagens foram difíceis, em particular com os alunos mais velhos que tinham cadastro na polícia e que nos chamavam “paparazzi” ou “bófia”. Alguns dos alunos esconderam o rosto dentro do casaco até ao fim das filmagens para não aparecerem no documentário. Para instaurar confiança, foi-lhes explicado o porquê da nossa presença na escola e o objetivo das filmagens: queríamos mostrar que jovens como eles, com muitas dificuldades pessoais, também tinham direito a ter um futuro através de uma nova oportunidade para recomeçar a estudar. Aos poucos e poucos, a presença da câmara deixou de ser um problema e o que contava era a nossa interação e o diálogo que se proporcionava.

Assim filmámos aulas na parte da manhã (de Português, Matemática, Ciências, Inglês, etc.) e as aulas artísticas ou de informática da parte da tarde. Em quase todas as sessões surgia uma tensão ou um conflito entre os alunos ou entre aluno(a) e professor(a), em grande parte devido à dificuldade de concentração dos alunos.

### **Estrutura do documentário – Edição – Correção de cor**

Antes de começar as filmagens, a ideia fundamental do documentário era ter duas personagens principais, protagonistas da narrativa. Não foi possível cumprir este projeto por causa do absentismo. O conteúdo do documentário acabou por se tornar totalmente imprevisível e tivemos que lidar com sequências que envolviam diferentes alunos de cada vez. O desafio foi encontrar uma forma estrutural para ligar os momentos escolhidos para a edição final. Apesar de não nos podermos focar num ou noutra aluno para ter as nossas personagens principais, havia a necessidade de destacar alguns deles, para dar densidade à narrativa. A solução encontrada foi uma entrevista áudio, sem registo visual, um plano individual, olhando diretamente para a câmara sem sorrir, para não tornar a sua expressão artificial. Esses planos podiam pontuar ritmicamente o documentário, apontando um aluno que se iria destacar na sequência a seguir. Alguns retratos não são acompanhados de texto áudio porque o silêncio realça a imagem do rosto apresentado e fala por si.





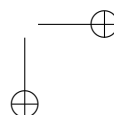
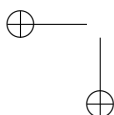
Como sublinha Corinne Maury em *Habiter Le Monde*: “O olhar frontal para a câmara deixa desenrolar o viver do tempo e sacode parcimoniosamente as palavras subentendidas, escondidas nos cantos da cidade” (Maury, 2011: 25). As pausas que acompanham os rostos dos alunos afastam-se do ilustrativo, muito presente em *Sangue na Guelra*. O silêncio do tempo imerge o espetador nas palavras não-ditas mas subentendidas, expressão de uma condição não compreendida mas vivida de forma profundamente dolorosa.

Além dos retratos individuais, as sequências são intercaladas com planos de corte de exteriores, bastante longos, para criar respirações profundas que baixam a tensão sempre alta das sequências que envolvem os alunos. São talvez os únicos momentos poéticos do filme que permitem ao espetador sair por um momento da algazarra angustiante dos adolescentes.



Imagem 1 – *Sangue na Guelra*, 2014 (Inês Mendes Gil ©)

O documentário foi filmado com uma câmara fotográfica Canon 5D, que tem tendência em realçar as cores vivas. Os planos registados apresentavam uma estética demasiado próxima da imagem vídeo, com cores “berrantes”, o que não correspondia ao ambiente da escola que se queria representar. O espaço exterior devia exprimir o que se passava no espaço interior dos jovens, isto é, uma atmosfera de violência iminente e de profunda solidão. Baixou-se consideravelmente a saturação para obter uma tonalidade geral acinzentada,





para reforçar a expressão de existências difíceis que cada um tem que atravessar sem compreender o porquê do “seu destino”, tal como Eveline sugere quando Lucas diz que o seu pai está na prisão. Como se merecessem o que lhes aconteceu e que os parece perseguir. Os alunos do Projeto 12/15 não vêem a beleza na vida, lutam contra ela para poder sobreviver e não com ela para ultrapassar os obstáculos. A vida parece ser o adversário desses jovens cuja violência está sempre na iminência de irromper.

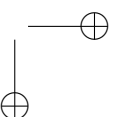
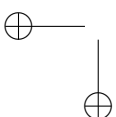
Sendo o ponto de vista principalmente dos alunos, a câmara tinha que estar perto deles durante as aulas, quando estão a trabalhar ou a conversar com os professores. Mas a proximidade ao assunto permitiu também transmitir a sensação de um aprisionamento interior saturado de tensões descontroladas.

### **A questão ética de representação do sofrimento**

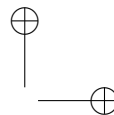
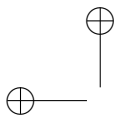
Como apresentar cinematograficamente a realidade de um sofrimento sem fazer dele uma imagem-espetáculo ou uma imagem-reportagem televisiva, isto é, sem acrescentar drama nem sentimentalismo àquilo que já em si é trágico? É fácil utilizar a imagem da dor ou da violência para seduzir o olhar do espetador, torná-lo um voyeur passivo, tirando um prazer ambíguo em ver uma infelicidade que lhe é exterior. É também fácil mergulhar o espetador em sentimentos que não lhe permitem refletir sobre aquilo que está a ver porque a identificação funciona com tanta força que o espírito crítico desaparece. O que fica é o lamento, e a inércia. Susan Sontag interroga-se sobre o comportamento do espetador frente a uma imagem de sofrimento:

“Essas imagens só podem convidar-nos a ter atenção, a refletir, a apreender, a examinar as racionalizações pelas quais os poderes estabelecidos justificam o sofrimento massivo. A quem se deve o que a imagem mostra? Quem é responsável? (...) Acusam-se as imagens por serem o suporte de um sofrimento que olhamos a distância, como se existisse outra forma de olhar. Mas olhar de perto – sem a mediação da imagem – continua a ser unicamente olhar” (Sontag, 2003: 124-125).

A grande pergunta aqui é o fato de olhar para a dor sem poder agir contra ela, sem poder ajudar quem sofre. É necessário mostrar a realidade do so-





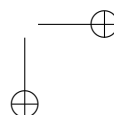
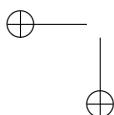


frimento de forma a criar compaixão e vontade de intervir. É o que Siefried Kracauer mostra em *Theory of Film: the Redemption of Physical Reality* (Kracauer, 1960). A imagem permite despertar a consciência, e a consciência leva à ação ou leva a que o espetador tome posição.



Imagem 2 – *Sangue na Guelra*, 2014 (Inês Mendes Gil ©)

Em *Sangue na Guelra* levantou-se uma série de questões éticas, a nível narrativo como também sonoro. Era fácil cair num repertório sensacionalista mostrando os miúdos a insultarem-se e a humilharem os professores. Filmamos inúmeras brigas e situações que reduziam os alunos a simples delinquentes incapazes de se concentrarem ou de reflectirem sobre a matéria dada durante as aulas. Aliás, as lutas que são apresentadas no documentário foram filmadas a partir de uma posição neutra em que o operador de imagem não procura um ângulo que captasse melhor o que estava a acontecer. Pela sua imprevisibilidade e pela espontaneidade com que aconteciam, a câmara era apenas accionada e não dirigida. O técnico de som, por sua vez, nem tinha tempo de acionar o mecanismo de registo por ser mais demorado e as lutas serem prontamente interrompidas pelos vigilantes. Havia o risco de não se ter registado nada que se pudesse aproveitar, mas como o objetivo também não era ter imagens-choque ou de fazer parte da ação durante os conflitos, mas precisamente o contrário: realçar as qualidades, isto é, mostrar como esses





jovens têm uma capacidade de pensar quando são motivados e incentivados. No entanto, o estímulo não passa pela pedagogia convencional, à qual eles não se adaptam, nem nunca irão aderir. De fato, foi justamente pelo desajuste que apresentaram nas escolas anteriores que acabaram por encontrar o seu lugar no Projeto 12/15. Optou-se por apresentar o sofrimento dos adolescentes sobretudo através do discurso apresentado nas entrevistas. Por vezes, o desejo de se exprimir e de contar a sua dor era intenso, tornando o conteúdo da conversa pesado e constrangedor para quem estava por detrás da câmara (e para o espetador). A opção foi guardar o mínimo e deixar de lado o que podia parecer excessivo sobre a desgraça alheia. A imagem de um rosto a olhar diretamente para a câmara e a voz em fora de campo, que supostamente corresponde à pessoa representada no ecrã, provoca um certo distanciamento entre o filme e o espetador, que era afinal o que se pretendia para possibilitar a sua interpretação. Os rostos apresentados não pretendem exprimir a alma de cada um, mas apenas um pouco, à maneira do fotógrafo Thomas Ruff, que, segundo Dominique Baqué, na

“escolha da neutralidade absoluta: o rosto tornou-se face, os olhos nunca fazem olhar, e a fraca marca sociocultural não permite o reconhecimento identitário. Aqui, só uma superfície sem profundidade, um exterior sem interior, uma exterioridade sem interioridade” (Baqué, 2007: 181).

É a voz e o sentido das palavras que devem tocar o espetador.

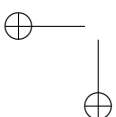


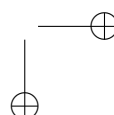
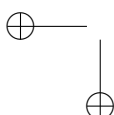


Imagem 3 – Sangue na Guelra, 2014 (Inês Mendes Gil ©)

O sofrimento é também muito grande nos professores e da psicóloga na frustração de não poder fazer mais pelos alunos. Muitas vezes o professor sai da sua postura de pedagogo porque não consegue lidar com a insolência dos jovens, ou com a sua falta de atenção. É então o indivíduo em si que irá manifestar-se, como um pai ou uma mãe que perde a cabeça quando os filhos agem como se não houvesse regras e grita para se impor. Quem tem sangue na guelra: os alunos ou os professores?

### **A imagem devolvida ao seu objeto**

O documentário foi apresentado aos alunos numa primeira versão, em Junho de 2013, alguns dias antes da conclusão do ano letivo. Todos sentiam a importância da presença na imagem e ficaram espantados com os conteúdos: não se lembravam de praticamente nada daquilo que tinham dito. A consciência da sua imagem representada no ecrã impressionou-os muito e alguns manifestaram muito orgulho ao ver-se interagir e participar durante as aulas. Os planos fixos dos alunos a olhar para a câmara, com a sua voz em fora-de-campo, foram particularmente apreciados e aclamados. Apesar de visualmente não ter nenhuma profundidade psicológica, os rostos estão descontextualizados e a



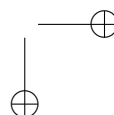


sua individualidade encontra-se reforçada. A imagem do retratado olha para quem olha para ela e reenvia-lhe a forma como é olhada. Nesse momento, utilizando as palavras de George Didi-Huberman:

“é um poder do olhar emprestado pelo observador ao próprio observado: isto olha-me e isto implica-me. Aqui tocamos no caráter evidentemente fantasmático desta experiência, mas, antes de pretender avaliar o seu teor de verdade, retenhamos a fórmula pela qual [Walter] Benjamin dava conta desta experiência: Ter a experiência da aura de um fenómeno significa dotá-lo da capacidade de retribuir o olhar” (Didi-Huberman, 2011: 118).

Ao olhar para a sua imagem projetada, os jovens confrontaram-se com a sua realidade, apresentada fora deles, num encontro entre uma representação do seu mundo interior e da visão cinematográfica desse mundo interior. Apesar do desejo exibicionista de se mostrar e de serem vistos por outros, os alunos tomaram consciência de que aquilo que estavam a ver era um filme que ia ser mostrado a pessoas estranhas àquele mundo, por pessoas que eles não conheciam nem chegariam a conhecer mas eles iam ser olhados e descobertos por espetadores desconhecidos.

*Sangue na Guelra* procurou não exercer o poder da câmara sobre os jovens, nunca escondeu a sua presença e os que não queriam ser filmados não apareceram no filme. O poder das imagens e da montagem é tal que tanto pode respeitar a realidade e a integridade dos que estão presentes, como pode manipular os acontecimentos, guardando os momentos mais espetaculares para seduzir o olho do espetador. A propósito da representação do poder, Marie José Mondzain escreve: “O poder procura sempre assegurar-se da submissão dos corpos para fazer reinar o seu desejo. O poder precisa de visibilidade, aliás ele é o principal organizador do espetáculo do seu domínio” (Mondzain, 2013: 255). A apropriação dos corpos pela câmara sem o conhecimento daquele que é filmado, como aconteceu em *Sangue na Guelra*, já que os alunos esqueciam que havia um dispositivo que estava a registar as suas ações, é uma questão delicada. Quem filma pode sempre ser um ladrão de imagens, e aqui o que era pretendido era utilizar o ato de filmar como participação com alguns momentos da vida escolar dos jovens do Projeto 12/15. Por isso, era fundamental devolver o poder da imagem fílmica àqueles que emprestaram o





seu corpo para ela existir e tornar-se contador de histórias humanas para as próximas gerações.

## Referências

Baqué, D. (2007). *Visages, du masque grec à la greffe du visage*. Paris: Editions du regard.

Didi-Huberman, G. (2011). *O que nós vemos, o que nos olha*. Porto: Dafne Editora.

Kracauer, S. (1960). *Theory of film: The redemption of physical reality*. Oxford: Oxford University Press.

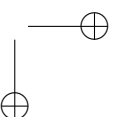
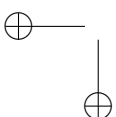
Maury, C. (2011). *Habiter le monde. Éloge du poétique dans le cinéma du réel*. Crisnée: Yellow Now.

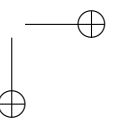
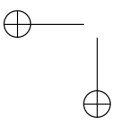
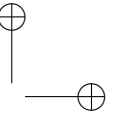
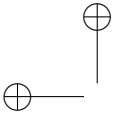
Mondzain, M.J. (2013). *Homo spectator*. Montrouge: Bayard.

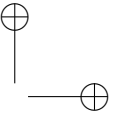
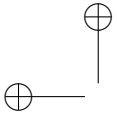
Sontag, S. (2003). *Devant la douleur des autres*. Paris: Christian Bourgeois.

## Filmes

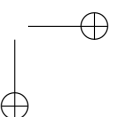
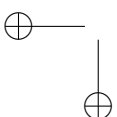
Gil, I.M. (2014). *Sangue na Guelra*. Produção: Inês Mendes Gil; Câmara: Gabriel Oliveira; Som: Ruben Almeida; Edição: Rui Lopes. 75 minutos.

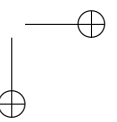
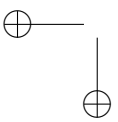
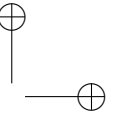
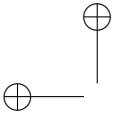






# **PARTE III – EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS INTERNACIONAIS**









## 18. Antenados: Uma experiência brasileira de metodologia participativa em radioescola

Alexandre Barbalho & Tarciana Campos

### 1. Introdução

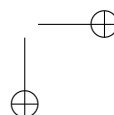
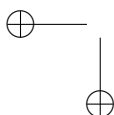
As reflexões que se seguem baseiam-se nas experiências de estudantes em quatro radioescolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, Brasil<sup>1</sup>. Conforme situa Bondía, “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Bondía, 2002: 26). Nosso interesse é perceber como se constrói um processo educativo participativo que possibilita a formação e a transformação de educandos e educadores. As escolas que formaram o *corpus* da pesquisa<sup>2</sup> participaram do projeto “Rádio-escola pela Educação”, por meio do qual era produzido o programa “Antenados”, veiculado na Rádio Universitária FM, da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, durante os anos de 2008, 2009 e 2010. A partir de tal recorte, analisamos como se deu a participação dos jovens estudantes<sup>3</sup> nas radioescolas dois anos após a instalação dos equipamentos e da mediação de oficinas por parte da Organização Não-Governamental (ONG) Catavento.

A pesquisa procurou analisar também se essas produções radiofônicas constituíram exercícios para a cidadania, partindo do pressuposto de que “a cidadania, para as minorias [nas quais podemos incluir os jovens], começa, antes de tudo, com o acesso democrático aos meios de comunicação” (Barbalho, 2005: 37). Nesse sentido, investigamos as possibilidades e as limitações

<sup>1</sup> Fortaleza é a capital do Ceará, estado brasileiro situado na região nordeste do Brasil. Com uma população de quase 2 milhões e 500 mil habitantes, a cidade possui a terceira maior rede escolar pública do país, com mais de 140 mil discentes distribuídos em 271 escolas de ensino fundamental. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br). Acesso em 12.set.2014.

<sup>2</sup> Trata-se da pesquisa de Tarciana de Queiroz Mendes Campos, “Entre Letras e Músicas: Experiências Juvenis em Radioescolas de Fortaleza”, desenvolvida no Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, sob orientação do professor Alexandre Barbalho, entre 2009 e 2011. A esse respeito ver Barbalho; Campos (2012a; 2012b; 2012c).

<sup>3</sup> A idade dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa varia entre 13 e 17 anos.



das radioescolas de constituírem espaços conquistados pelos estudantes para falarem de si e serem ouvidos.

## 2. Situando o “Antenados”

O projeto analisado foi proposto e implementado pela ONG Catavento, que possui um percurso consolidado no Ceará na área de educação e comunicação por meio da radioescola. Desde 2003, entre outras coisas, a Catavento desenvolve o projeto “Segura Essa Onda: Rádio-escola na Gestão Sociocultural da Aprendizagem”, tanto em cidades do interior do Ceará como em Fortaleza, cujo objetivo é incentivar “a utilização do rádio como instrumento de apoio pedagógico e dinamizador da cultura na comunidade escolar”<sup>4</sup>.

A operacionalização do “Segura Essa Onda” consiste na mediação de oficinas por uma equipe constituída por profissionais e estagiários tanto da área da comunicação como da pedagogia. As oficinas têm uma média de duração de nove meses, nas quais são discutidos conteúdos mais gerais, tais como análise crítica dos meios de comunicação, além de temas mais específicos referentes às técnicas radiofônicas. As últimas oficinas são destinadas a discussões sobre a gestão da radioescola no cotidiano escolar e da comunidade. Algumas edições do projeto partem da demanda de instituições que já têm equipamentos de rádio ou acesso a estúdios, mas precisam de apoio para a operacionalização da técnica. Outras edições preveem desde a compra de equipamentos para instalação nas escolas até à realização das oficinas<sup>5</sup>.

Por conta dessa experiência, em 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza estabeleceu um convênio com a ONG com o objetivo de implementar o projeto “Rádio-escola pela Educação” em quatro escolas públicas de Fortaleza. O objetivo da SME era que as radioescolas funcionassem como um meio para trabalhar os temas transversais da educação, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>6</sup>. As escolas selecionadas

<sup>4</sup> Disponível em: [www.seguraessaonda.org.br](http://www.seguraessaonda.org.br). Acesso em: 8 ago. 2010.

<sup>5</sup> Os equipamentos que estruturam as radioescolas são mesa de áudio, microfones, amplificadores. Além disso, cornetas (auto-falantes) e caixas de som são instaladas em diversas áreas das escolas (corredores, pátios, quadras etc.).

<sup>6</sup> Os PCNs definem seis temas a serem abordados em sala de aula entre estudantes de 6a e 9a série: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. A proposta é que professores das disciplinas (matemática, língua portuguesa, história,



responderam aos critérios: desejo da comunidade escolar de participar do grupo de radioescolas; disponibilização de local adequado para a instalação dos equipamentos da rádio; abertura para a participação da comunidade nas escolas, bem como à participação dos estudantes; e garantia do respeito ao processo democrático de gestão da radioescola a ser organizado pela própria comunidade escolar. A primeira atividade do “Rádio-escola pela Educação” foi a apresentação do projeto a grupos de estudantes e professores mais ligados às radioescolas. Foram convidados a participar aqueles que tinham interesse nas atividades a serem desenvolvidas. Em uma dessas reuniões de apresentação do projeto, os estudantes pensaram no nome do programa. Entre os sugeridos, o mais votado entre o grupo foi “Antenados”. Como dito anteriormente, o espaço de veiculação foi articulado pela Catavento na Rádio Universitária FM, às 13h30 dos sábados.

### 3. Relatando uma experiência

Podem ser diversas as buscas que levam meninas e meninos a produzir programas radiofônicos seja nas radioescolas, seja na rádio FM. A travessia dos sujeitos nesse processo envolve desde a saída de casa para a participação em reuniões de pauta na escola, nas quais se define a temática dos programas, passa pelo desafio da busca de informações sobre o tema até o momento em que as vozes, os sons e os discursos se expõem na veiculação dos programas.

Começar do zero. Tal era o desafio que o grupo de cinco estudantes, uma professora da escola e três integrantes da equipe da ONG Catavento precisavam superar na primeira reunião de pauta para a discussão de como seria o primeiro programa “Antenados”. Durante a reunião, várias questões foram elaboradas pelo grupo. O que falar no primeiro programa era uma das indagações colocadas. A resposta a essa questão mostrou que, antes da reunião de pauta, o grupo de estudantes e a professora já haviam discutido, de forma que uma das estudantes relatou a sugestão dada pela professora de que o programa fosse sobre o meio ambiente. Restava saber se havia interesse por parte do grupo sobre a temática sugerida.

---

geografia, ciências naturais, arte, física e língua estrangeira) incluam os temas transversais nas aulas (MEC/SEF, 1998).



Escolhido o primeiro tema, mais duas questões foram colocadas pela equipe de mediação da ONG Catavento: uma vez que se tratava do primeiro programa, como os ouvintes entenderiam quem estava envolvido naquela produção e sobre o que falariam ao longo da programação? Como resultado dessas discussões, uma estrutura do roteiro começou a ser esboçada. O primeiro bloco, então, seria a apresentação dos estudantes e educadores responsáveis pela produção. O segundo bloco explicaria o conteúdo geral dos programas e o terceiro inauguraria a abordagem do tema “meio ambiente”. Finalizada a reunião, cabia à equipe da escola se reencontrar para a escrita do roteiro. Uma semana depois, a estagiária de jornalismo da Catavento voltaria à escola para tirar dúvidas e ajudar na complementação do texto.

Nos dias seguintes à reunião, mesmo escolhidos os tópicos dos assuntos que estariam presentes nos blocos, o grupo de estudantes tinha de enfrentar o obstáculo das páginas em branco. Diante de si, as sucessivas linhas das folhas dos cadernos esperavam pelos textos que mais tarde seriam transformados em sons. Dois estudantes responsabilizaram-se pelo primeiro bloco, em que fariam uma apresentação da equipe de produção do “Antenados”. Analisando a primeira versão do roteiro elaborado pelos estudantes, percebemos a brevidade do texto, além da opção de se apresentarem vinculados institucionalmente à escola e também à ONG Catavento.

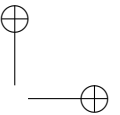
A partir da mediação da ONG na revisão dos roteiros<sup>7</sup>, os textos foram sendo ampliados. Percebemos que é ao longo do processo de produção que os estudantes vão compreendendo melhor o projeto e tirando dúvidas que antes não eram comentadas. Ao final desse processo, uma segunda versão do roteiro foi elaborada. O primeiro bloco, cujo principal objetivo era a apresentação da equipe de produção, manteve a vinculação institucional dos estudantes:

“LOC. 1: Mas o que você acha de nós falarmos um pouco da nossa história?”

LOC. 2: Acho ótimo, mas por onde vamos começar?”

LOC. 1: Que tal começar dizendo que nós somos alunos da Escola “D”, e, assim como nós, existem mais três escolas participando da criação desse programa. Nós fazemos parte do projeto “Rádio-escola pela educação”, realizado pela ONG Catavento

<sup>7</sup> Em Português de Portugal: *guiões* – Nota dos editores.



Comunicação e Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

LOC. 2: Mas quais são as outras escolas que estão participando com vocês?

LOC. 1: São as Escolas “A”, “B” e “C”. Os estudantes de cada uma dessas escolas também vão veicular programas criados por eles mesmos” (roteiro Antenados, 2008)<sup>8</sup>.

Percebemos que a opção inicial dos estudantes de se apresentarem como alunos de determinada escola pública, ratificada pela revisão da ONG Catavento – que mantém o texto do grupo, mas desenvolve com ele a complementação das informações –, acaba por definir um tom de programa que, se por um lado assume um discurso que busca representar a escola pública e mesmo mostrar as possibilidades de produção criativa dessa escola; por outro, afasta-se de possibilidades menos institucionalizadas, que valorizem as histórias de vida de cada jovem locutor. A escolha inicial do primeiro caminho levou a ONG a assumir em produções posteriores a busca por um envolvimento dos estudantes de forma que percebessem seu próprio poder de expressão, menos vinculado às instituições.

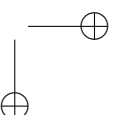
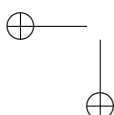
Após a apresentação da equipe responsável pelo programa radiofônico, inicia-se o segundo bloco, em que há explicações sobre o conteúdo do “Antenados”. Como estava previsto no projeto “Rádio-escola pela Educação” que os programas deveriam abordar os temas transversais da educação, os estudantes desenvolveram o bloco de modo a esclarecer para os ouvintes o que são esses temas. Duas jovens responsabilizaram-se pela elaboração dessa parte do roteiro. Conforme relatório da ONG Catavento, ficou acordado que:

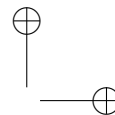
“Será feita uma pesquisa sobre esse assunto [os temas transversais da educação] por meio de entrevistas com educadores, pesquisas à internet. As estudantes ficaram responsáveis por escrever uma reportagem sobre o assunto”.

Acreditamos que, neste ponto, o detalhamento do processo de produção descrito revela algumas das potencialidades da comunicação, e, em especial,

---

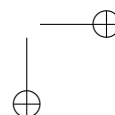
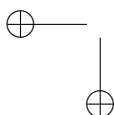
<sup>8</sup> Os roteiros citados estão disponíveis em <http://www.seguraessaonda.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2011.





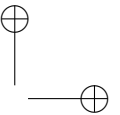
do rádio, para a educação. As jovens produtoras, bem como a educadora e a equipe da ONG Catavento, foram compreendendo mais detalhes do que são os temas transversais enquanto elaboravam o programa. A pesquisa dos estudantes não só na internet, mas em livros analisados com a ajuda da professora, possibilitava o exercício de interpretação e reescrita em forma de roteiro. Além disso, a característica da oralidade radiofônica permitia aos estudantes saber mais sobre os temas a partir de conversas com sujeitos da comunidade escolar e da gravação de entrevistas com as abordagens mais importantes. O compromisso assumido pelos estudantes em elaborar roteiros, reportagens e entrevistas sobre os temas transversais cria, portanto, outros sentidos e finalidades para a compreensão dos assuntos, para além de responder a questões de uma prova, por exemplo. Dessa forma, já a proposta de produção radiofônica em si vai ao encontro do que se pretende com a abordagem dos temas transversais, qual seja, conferir “sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de ‘passar de ano’” (MEC/SEF, 1998: 30).

Mas, para avançarmos na análise do processo de produção do segundo bloco do primeiro programa (bloco-chave por explicar o conteúdo principal do “Antenados”), procederemos a uma comparação entre a primeira versão do roteiro, elaborada por duas estudantes responsáveis pela produção, e a segunda versão, revisada pela equipe da ONG Catavento. A análise da primeira versão do roteiro elaborado pelas jovens nos permite perceber seu esforço na fase de pesquisa, além da previsão de entrevista com uma educadora da escola. O detalhamento da pesquisa pode ser percebido em função da consistência das informações presentes no roteiro. No entanto, a primeira versão do bloco apresenta um texto com pouca adaptação da forma de redação escrita para a oral, exigida pela rádio. Portanto, a revisão elaborada pela Catavento consistiu em auxiliar a dupla nessa adaptação, bem como simplificar alguns termos da área da pedagogia que estavam presentes no roteiro das jovens.



<b>Primeira versão do roteiro</b>	<b>Segunda versão do roteiro</b>
<p>TÉC.: Solta entrevista.</p> <p>LOC. 1: Agora deu para nós entendermos melhor os temas transversais.</p> <p>LOC. 2: Os temas transversais estão divididos em ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo. Que são temas sociais atuais e urgentes do cenário nacional.</p> <p>LOC. 1: Vocês sabem quais os critérios adotados para a eleição dos temas transversais?</p> <p>LOC. 2: São a urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, além de favorecer a compreensão da realidade e participação social.</p> <p>LOC. 1: Todos sabem que educadores de várias áreas têm se preocupado, nas últimas décadas, com a formação integral do educando e não apenas com a transmissão dos conteúdos científicos.</p> <p>LOC. 2: Com a entrada dos temas transversais da educação, o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e parece também apresentar-se de forma concreta, clara e organizada.</p>	<p>TÉC.: Solta entrevista.</p> <p>LOC. 1: Agora começou a ficar mais claro. Já tá dando pra gente entender melhor os temas transversais. Mas vamos continuar que agora tá esquentando.</p> <p>LOC. 2: Os temas transversais estão divididos em seis: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. São temas sociais, atuais e urgentes do cenário nacional.</p> <p>LOC. 1: E vocês sabem por que foram escolhidos justamente esses assuntos?</p> <p>LOC. 2: Ora! Não prestou atenção não? Todos esses assuntos são importantes e são urgentes demais. Não dá pros estudantes ficarem de fora dessas coisas que todo mundo discute no país inteiro. Presta atenção de novo: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.</p> <p>[...]</p> <p>LOC. 1: Mas eu andei sabendo que os educadores de várias áreas estão ficando muito preocupados com isso. Eles querem que a gente discuta também os assuntos do dia a dia e os problemas que existem em nosso país e em nossa comunidade.</p> <p>LOC. 2: Ah... agora eu entendo melhor essa história dos temas transversais. Assim a nossa educação fica mais completa.</p> <p>LOC. 1: É isso mesmo. Sabe como a gente chama essa educação completa que você tá falando? Educação integral. Nome bonito, né não?</p> <p>LOC. 2: É bonito mesmo... Principalmente, se todo mundo levar a sério. Educação integral... Tá! Gostei!!!</p>

Tabela 1 – Análise comparativa das versões do primeiro roteiro do “Antenados”



Realizadas essas reelaborações do roteiro, os estudantes continuavam em contato com o texto produzido para ensaiar as respectivas locuções. Durante os ensaios, ainda alguns ajustes nos textos eram feitos. Gravadas as locuções, a expectativa dos estudantes era pela veiculação do programa, pela escuta de suas vozes e pelo resultado final da produção.

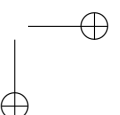
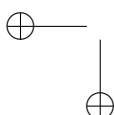
O processo descrito representou, portanto, uma possibilidade de metodologia para a abordagem dos temas transversais da educação. Alguns dos programas, além de veiculados na Rádio Universitária, foram veiculados diretamente para a comunidade escolar em algumas das radioescolas.

A análise em especial do segundo bloco do primeiro programa nos faz perceber que a demanda inicial da SME de abordagem dos temas transversais, a partir do projeto “Rádio-escola pela Educação”, leva ao exercício da cidadania, compreendida em uma dimensão que envolve o direito à comunicação, definido como “o direito de todo cidadão de informar e ser informado e a ter acesso aos meios de comunicação – rádio, televisão, jornal, internet etc. – na condição de sujeito de todo o processo comunicacional” (Peruzzo, 2010: 10).

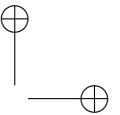
A experiência relatada revela a possibilidade da radioescola trabalhar a comunicação não como simples transmissão de mensagens, mas envolvendo “um processo de troca, ação partilhada, prática concreta, interação”, no qual os sujeitos atuam como interlocutores com determinados papéis sociais, “envolvidos em processos de produção e interpretação de sentidos” (França, 2001: 15).

## Referências

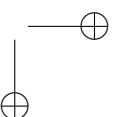
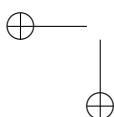
- Barbalho, A. (2005). Cidadania, minorias e mídia ou algumas questões postas ao liberalismo. In A. Barbalho & R. Paiva (Org.), *Comunicação e cultura das minorias* (pp. 27-39). São Paulo: Paulus.
- Barbalho, A. & Campos, T. (2012a). Juventude, radioescola e cidadania: Apontamentos teórico-metodológicos. *Comunicação e Educação* (USP), 2: 121-130.
- Barbalho, A. & Campos, T. (2012b). Fique antenado e segure essa onda: Práticas cidadãs em radioescolas de Fortaleza. *Comunicação & Sociedade* (Online), 34: 131-152.

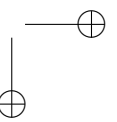
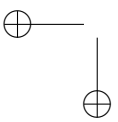
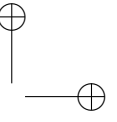
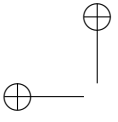






- Barbalho, A. & Campos, T. (2012c). Antenados, segurem essa onda: Radioescola e educação na rede pública de Fortaleza. *Revista Educação em Questão* (UFRN. Impresso), 43: 157-181.
- Bondía, J.L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 19: 20-28.
- França, V.V. (2001). Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? *Ciberlegenda: revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro, 5: 1-19. Consultado a 24 de fevereiro de 2011: [www.uff.br](http://www.uff.br).
- MEC/SEF (1998). Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF,.
- Peruzzo, C.M.K. (2002). Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *PCLA: Pensamento comunicacional latino-americano*, 4(1). Consultado a 5 de agosto de 2010: [www2.metodista.br](http://www2.metodista.br).







## **19. Olhares do saber e do fazer: O uso do método Photovoice como instrumento para a literacia visual com jovens em contextos de exclusão e vulnerabilidade**

Daniel Meirinho

### **Introdução**

Desde sua invenção até à sua alargada acessibilidade, a fotografia tem sido tratada como uma ferramenta que observa o mundo tal qual ele se apresenta (Sontag, 1986). Após muitos debates acerca da veracidade e representação fidedigna de uma realidade estática, a imagem fotográfica passou a ser compreendida como um novo formato de enquadrar as diversas perceções do mundo real. Estudiosos e entusiastas passaram a compreendê-la não apenas como janela, mas como um espelho que ultrapassa a perceção do objeto retratado, aprofundando o olhar numa subjetividade além do enquadramento e indo ao encontro dos interesses do seu produtor (Meirinho, 2013).

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

Como Banks (2001) havia sugerido sobre os métodos participativos visuais, as fotografias produzidas pelos jovens para o projeto Olhares em Foco serviram para motivar uma colaboração mais estruturada entre o investigador e os participantes, assim como para desenvolver competências pessoais e coletivas nos envolvidos para documentar e refletir sobre suas realidades. Para a investigação social, o ato da captação fotográfica foi compreendido como algo mais do que o registro documental ou a memória visual de um objeto, sujeito, instante ou grupo social. A proposta converge nas declarações de Singhal, quando apontam para “um ‘empowering’ mais humano e uso participativo incorporado a uma estratégia metodológica que fornece a oportunidade

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 203-212*



para desenvolverem uma história que foi anteriormente rejeitada, silenciada ou negligenciada” (2006: 4).

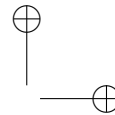
Na ação participativa, a narrativa fotográfica tornou-se um lugar mais amplo e colaborativo de trocas entre os participantes, estimulando-os a refletirem, discutirem e analisarem as questões que os defrontavam.

A partir da experiência e percepção visual de cada jovem, foram promovidos diálogos sobre as questões que eles apontavam ser importantes, tanto a nível individual quanto coletivo, estimulando um processo de *engagement* e *empowerment* juvenil (Wang & Burris, 1994, 1997; Wang *et al.*, 1996).

A opção metodológica que caracterizou este trabalho foi fundamentada nos usos da fotografia participativa (Clover, 2006; Prins, 2010; Singhal *et al.*, 2007), associada com os aspectos metodológicos que incorporam elementos de uma abordagem baseada na *Youth Participatory Action Research* (YPAR) (Schensul *et al.*, 2004; Cammarota, 2007). Contudo, toda a investigação foi estruturada nos conceitos do método Photovoice (Wang, 2006). Criado na década de 90 pelas investigadoras Caroline Wang e Mary Ann Burris (Wang & Burris, 1997), o método se propõe a inserir no processo investigativo atividades de base comunitária com a finalidade de capacitar em conjunto membros de grupos sociais em situação de exclusão no intuito de “identificar, representar e reforçar os recursos das suas comunidades através de técnicas e representações fotográficas” (Wang & Burris, 1997: 369).

Influenciado pelos resultados dos estudos *community-based participatory research* dos investigadores Nina Wallerstein e Bernstein Edward (1988), a fundamentação da metodologia Photovoice é construída a partir dos princípios inerentes à fotografia documental, à teoria feminista e aos estudos da educação para a consciência crítica, do pedagogo Paulo Freire (Wallerstein & Bernstein, 1988; Wang & Burris, 1994, 1997).

Carole Wang aponta que “no *Photovoice*, as primeiras formas de representação mediada pela câmara são das vidas dos participantes para si próprios e para os outros” (2006: 157), identificando assim um terreno comum. O conhecimento coletivo, e depois a ação, surgem a partir das experiências compartilhadas de um grupo para a compreensão das instituições dominantes que afetam suas vidas.

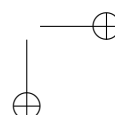
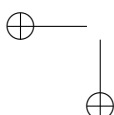


## O Projeto Olhares em Foco

Incentivar livremente as possibilidades subjetivas da imagem para a construção de um discurso visual decorrente das escolhas e percepções dos participantes foi uma das estratégias traçadas pelo projeto Olhares em Foco. Como Killion (2001) observou, “uma simples fotografia pode conter milhares de referências, apresentando um enorme potencial para estimular ideias e levantar questões” (2001: 50). No caso desta proposta, as imagens representaram as experiências dos jovens e projetaram-nas enquanto espelhos que refletiram a subjetividade das diversas identidades dos participantes (Yates, 2010).

O projeto de investigação foi desenvolvido com 56 jovens entre 12 e 20 anos de três contextos sociais diferenciados. A proposta iniciou em 2011, no Brasil, com a comunidade rural quilombola do *Pega*, no Vale do Jequitinhonha. A investigação seguiu para o ambiente urbano da *Vila Santana do Cafetal*, no Aglomerado da Serra onde vivem cerca de 65 mil habitantes, na cidade de Belo Horizonte, ambas no Estado de Minas Gerais. Em 2012 e 2013, o projeto Olhares em Foco foi realizado num bairro de realojamento social, essencialmente composto por descendentes de imigrantes africanos, nos arredores da cidade de Lisboa, chamado *Quinta do Mocho*. Os jovens produziram no total 5499 fotografias.

O estudo foi estruturado em oficinas de intervenção social nas comunidades mediadas pelo investigador/facilitador. Cada grupo possuía uma média de 18 adolescentes com relativa igualdade etária e de género. Em cada contexto foram dinamizados 15 encontros entre três e quatro horas para cada grupo. Nos dois primeiros projetos a ação foi intensiva com imersões do facilitador durante 45 dias em cada comunidade. Em Portugal, devido a demandas logísticas, o trabalho foi dinamizado durante seis meses no bairro social (Meirinho, 2013). A proposta de aprendizagem das oficinas foi dividida em três módulos: o primeiro contendo dinâmicas lúdicas, diálogos sobre as imagens e vivências com os jovens; o segundo foi destinado à produção e debate sobre as imagens captadas pelos jovens; e no terceiro, exposições fotográficas finalizavam as ações convidando familiares, membros da comunidade, grupos juvenis, lideranças e atores políticos e sociais envolvidos.





## **A literacia visual desencadeada pela investigação-ação participativa**

O benefício mais significativo proporcionado pelo projeto Olhares em Foco foi a capacidade de utilização da imagem fotográfica como instrumento mediático lúdico-pedagógico. Através da aprendizagem criativa visual e da consciência crítica (Freire, 1970), os participantes adquiriram competências pessoais e técnicas que possibilitaram uma multiplicidade de análises de como observam suas relações, contextos e se expressavam visualmente. Esse fato permitiu que os envolvidos expusessem suas preocupações, anseios e angústias através de uma linguagem que ultrapassava as limitações de alfabetização e domínio das formas de expressão escritas e orais (Allen, 2002). As fotografias forneceram uma visão detalhada dos níveis de importância de cada temática para cada participante.

As imagens e os diálogos obtidos nos encontros com os jovens demonstram a valiosa contribuição que os grupos de pares, as famílias e o meio social possuem para os participantes. Esse argumento corrobora o que vem sendo defendido há mais de vinte anos pelo *Center for Documentary Studies* da Universidade de Duke, na Carolina do Norte, sobre a *Literacy Through Photography*, onde desde 1990 investigadores como Wendy Ewald (2001) vêm solidificando uma filosofia de aprendizagem e metodológica que incentiva crianças e jovens a explorarem os seus mundos fotografando as suas próprias vidas, sendo as suas imagens catalisadores para a expressão verbal e escrita. A fotografia foi trabalhada nos três territórios como uma ferramenta de literacia para que temas universais como o autorretrato, a comunidade e a família pudessem ser trabalhados através de uma nova compreensão das diversas dinâmicas que se refletiram nos perfis identitários dos envolvidos.

Ao debruçarmo-nos em torno dos resultados empíricos, decompomos especificamente as mudanças associadas à participação dos jovens no projeto Olhares em Foco como experiência de um processo de literacia visual. Ficou evidente que os objetivos de promoção da ação social, a participação e a expressão proporcionaram efeitos referentes a algumas transformações psicossociais, competências técnicas e habilidades (Wang & Burris, 1997). A essas mudanças juntam-se o aumento da autoconfiança, o sentimento de respeito ao outro, a importância de estarem a fazer algo socialmente útil e a construção de





uma visão positiva de futuro (Meirinho, 2013). Em relação ao conhecimento e aptidões adquiridas, incluímos as capacidades práticas e técnicas relativas à fotografia, aos dispositivos tecnológicos, às ferramentas e ambientes digitais também encontradas por Ewald (2001). Ressaltamos ainda as competências comunicativas, os novos entendimentos e informações sobre as estruturas das suas próprias comunidades (Prins, 2010). Foram perceptíveis as mudanças nas relações entre os pares e os membros da comunidade. Esses efeitos refletiram sobre os impactos individuais da intervenção social através da experimentação a partir do desencadeamento de um processo de *empowerment* (Wilson, 2007; Zimmerman, 2000).

### Competências pessoais associadas à participação

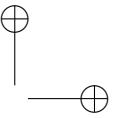
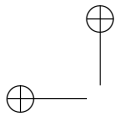
Uma das mudanças associadas à participação mais discutida pelos jovens foi acerca de o seu envolvimento os ter levado a sentirem-se mais autoconfiantes (Ewald, 2001; Lykes *et al.*, 2003). Os jovens participantes mencionaram terem-se sentido mais “estimulados e autónomos de suas capacidades pessoais e habilidades adquiridas durante o processo e mais capazes em abordar pessoas e falar em público” (Meirinho, 2013: 237).

*“... Eu era um pouco calada e tímida antes de fazer esse curso. Aí durante o projeto aprendi a me soltar mais e ser mais espontânea”* (Nádia, Comunidade do Pega, 16 anos)

Para alguns dos jovens, o fato de se tornarem mais autoconfiantes foi evidente na forma como se engajaram durante as oficinas e nas exposições fotográficas comunitárias. Os efeitos da autoestima nos participantes foram transversais a todos os projetos desenvolvidos, em diferentes níveis, expressando suas capacidades de incidência para uma mudança positiva em suas comunidades.

A participação dos jovens no projeto Olhares em Foco pôde ainda ser associada a um sentimento de respeito mútuo entre o grupo, por assumirem uma posição de importância e *status* (Vaughan, 2011). Muitos descreveram se sentirem respeitados por terem sido vistos a fazer algo que era potencialmente útil para a comunidade, mencionando um retorno positivo e incentivo por parte dos familiares e membros da comunidade.





*“... conseguimos demonstrar aos outros que não somos jovens irresponsáveis, como todos nos veem. Mas sim jovens capazes de mudar o que tem de ruim na nossa realidade”* (Thatiana, Comunidade do Pega, 14 anos)

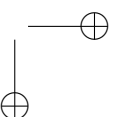
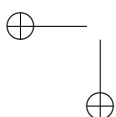
A maioria dos participantes percebeu que havia adquirido habilidades técnicas e práticas. Apesar de haver uma discrepância, por alguns jovens nunca terem fotografado, como no caso do Pega, e outros possuírem câmaras fotográficas em seus telemóveis com melhor qualidade do que as disponibilizadas pelo projeto, como na Quinta do Mocho, fazer fotografias foi para todos uma nova experiência de expressão (Streng *et al.*, 2004). Sentiam que o projeto os distanciava da condição excludente de coadjuvantes sociais para a de protagonistas de suas próprias histórias e narrativas.

*“... aprendi coisas que eu não tinha ideia como o jeito de segurar a câmara para a foto não sair tremida, a posição, o lado em que a foto sairá melhor, o funcionamento da câmara. Aprendi a pensar pela câmara e falar através dela”* (Abel, Vila Santana do Cafezal, 15 anos).

Apesar de todos os participantes possuírem laços estreitos com as suas comunidades e seus residentes, descreviam a ampliação deste conhecimento, a partir da experiência de fotografá-los (Streng *et al.*, 2004). O processo de busca de novas formas de representação visual das suas comunidades, grupos de amigos e famílias facultou-lhes a oportunidade de estarem mais atentos ao ambiente em que vivem, observando objetos, lugares e indivíduos que tinham negligenciado ou tomado como saber adquirido (Hodgetts *et al.*, 2007).

*“... o curso me ajudou a conhecer melhor e a perceber que onde eu vivo é um lugar de onde se veem diversas e belas paisagens”* (Natacha, Vila Santana do Cafezal, 11 anos)

Acerca das capacidades comunicativas, inicialmente alguns dos jovens se sentiam desconfortáveis em explicar o projeto às pessoas que queriam fotografar para que fossem autorizados. No entanto, muitos descreveram como evoluíram rapidamente as suas competências comunicativas de se aproximarem e interagirem com os membros das suas comunidades.







*“...o projeto de fotografia foi muito bom porque nós aprendemos a tirar fotografias. Eu perdi a vergonha de pedir às pessoas para tirar fotografias”* (Thamires, Comunidade do Pega, 15 anos)

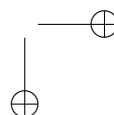
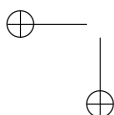
O aumento da confiança dos envolvidos em comunicarem levou alguns jovens a tornar-se mais envolvidos nas atividades comunitárias de que não faziam parte (Wang e Burris, 1997). O desenvolvimento da capacidade de falar em público foi, dos efeitos observados, o mais comentado entre os participantes.

A investigação proporcionou aos participantes a oportunidade de ensaiar as articulações de suas próprias ideias, de aceitar a opinião dos outros e de obter um retorno que intensificou a sua autoestima e confiança em falar em público e defender suas concepções (Vaughan, 2011). Alguns jovens perceberam a importância de ouvir diferentes pontos de vista para formular o seu próprio.

## Notas conclusivas

A compreensão de suas comunidades e das dinâmicas sociais locais foi reforçada pelos diálogos sobre as imagens em torno das preocupações, prioridades e perspectivas dos jovens envolvidos durante as oficinas. Os participantes foram motivados a compartilhar seus conhecimentos sobre as suas comunidades através dos diálogos e das imagens fotográficas com o investigador, projetando novas perspectivas e olhares (Meirinho, 2013).

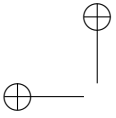
Identificámos os contributos do projeto Olhares em Foco para uma literacia em que fotografia participativa e o método Photovoice (Wang & Burris, 1997) possibilitam ferramentas úteis e válidas para um processo de aprendizagem lúdica e dialógica, no âmbito da educação com os *media*. A possibilidade de criação de significados a partir de uma literacia visual desencadeia múltiplas interpretações de conteúdos associado ao repertório de vida e às experiências pessoais de cada participante.



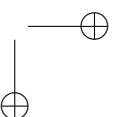
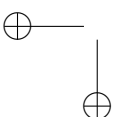
## Referências

- Allen, D. (2002). Research involving vulnerable young people: A discussion of ethical and methodological concerns. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 9(2): 275-283.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Londres: Sage.
- Cammarota, J. & Fine, M. (Eds.). (2007). *Revolutionizing education: Youth participatory action research*. Nova York: Routledge.
- Clover, D.E. (2006). Out of the dark room participatory photography as a critical, imaginative, and public aesthetic practice of transformative education. *Journal of transformative education*, 4(3): 275-290.
- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Hodgetts, D.; Chamberlain, K. & Radley, A. (2007). Considering photographs never taken during photo-production projects. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4): 263-280.
- Killion, C.M. (2001). Understanding cultural aspects of health through photography. *Nursing Outlook*, 49(1): 50-54.
- Lykes, M.B.; Blanche, M.T. & Hamber, B. (2003). Narrating survival and change in Guatemala and South Africa: The politics of representation and a liberatory community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(1): 79-90.
- Meirinho, D. (2013). *A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance?. *Action Research*, 8(4): 426-443.

- Schensul, J.J.; Berg, M. J.; Schensul, D. & Sydlo, S. (2004). Core elements of participatory action research for educational empowerment and risk prevention with urban youth. *Practicing Anthropology*, 26(2): 5-9.
- Singhal, A.; Harter, L.; Chitnis, K. & Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method and praxis: Analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 21(1): 212-227.
- Singhal, A.; Harter, L.; Chitnis, K. & Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method and praxis: Analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 21(1), 212-227.
- Sontag, S. (1986). *Ensaio sobre fotografia* (J. Furtado, Trans.). São Paulo: Publicações Dom Quixote.
- Streng, J.M.; Rhodes, S.D.; Ayala, G.X.; Eng, E.; Arceo, R. & Phipps, S. (2004). Realidad latina: latino adolescents, their school, and a university use photovoice to examine and address the influence of immigration. *Journal of Interprofessional Care*, 18(4): 403-415.
- Vaughan, C.M. (2011). *A picture of health: Participation, photovoice and preventing HIV among Papua New Guinean youth*. Unpublished PhD thesis, London School of Economics and Political Science, Londres.
- Wallerstein, N. & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15: 379-394.
- Wang, C.C. (2006). Youth participation in Photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2): 147-161.
- Wang, C.C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24: 369-387.
- Wang, C.C.; Burris, M.A. & Xiang, Y.P. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers. *Social Science and Medicine*, 42: 1391-1400.



- Wang, C. & Burris, M.A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2): 171-186.
- Wilson, N.; Dasho, S.; Martin, A.C.; Wallerstein, N.; Wang, C.C. & Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through Photo-voice: The youth empowerment strategies (YES!) Project. *Journal of Early Adolescence*, 27(2): 241-261.
- Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: Young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Visual Studies*, 25(3): 280-291.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: psychological, organisational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.) *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-59). Nova York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.





## **20. “Soy Niño, Sou Criança”: Una experiencia para vivir la palabra, el ambiente y la ciudadanía infantil sin fronteras**

Grecia Rodríguez & Leonardo de Albuquerque

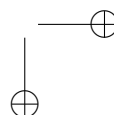
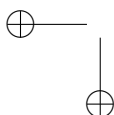
### **Introducción**

¿Es posible que los medios de comunicación puedan modificar el mundo en que vivimos? ¿Es la comunicación un ejercicio capaz de despertar el pensamiento, la palabra y la acción de niñas y niños que participan en una acción formativa en la radio y que ellos contribuyan a transformar contextos locales? ¿De qué manera las tecnologías modernas de comunicación controlan el tiempo y definen el comportamiento infantil? Si la comunicación tiene poder... ¿Cuál es el sentido de este poder?

En un momento de la historia de la humanidad en el cual la comunicación se ha definido como un valor omnipresente, la sociedad contemporánea está marcada por saberes, poderes e ideales ambiguos. En este marco, “*Soy Niño, Sou Criança*” actúa como una iniciativa que defiende los derechos y deberes de la niñez y promueve oportunidades para que las “infancias” despierten y compartan sus capacidades plenas de pensar, sentir y actuar con espíritu crítico sobre su lugar en el mundo y reflexionen sobre el rol dominante que ocupan las tecnologías en sus vidas, en la búsqueda de una comunicación solidaria y de interacción más auténtica.

Ante la presión de consumo vivida cotidianamente en ciudades fragmentadas y repletas de espacios de riesgo y de seducción, símbolos de poder, soledad y desidentificación (Sarmiento, 2004), la educomunicación puede ser un instrumento de transformación individual y colectiva. Niñas y niños que la experimentan inician procesos de reflexión crítica que determinan sus comportamientos como promotores de cambios en materia de valores humanos, culturales, ambientales y urbanos.

*Metodologías Participativas: Os media e a educação*, 213-224





## ¿Por qué la radio?

La radio es un medio cautivante para el imaginario infantil. Su lenguaje ofrece posibilidades para reafirmar, en el niño, su espíritu lúdico de inventar, hacer y rehacer. Sus dinámicas, con características particulares, permiten la complicidad, la intimidad, la sensibilidad y la confianza para que la destreza sea identificada en un juego de responsabilidad e internalizada como valor propio.

La palabra oral y escrita, la escucha visual y corporal, y la convivencia inter e intra generacional junto al lenguaje radiofónico y su mensaje, transforman a un habitante en un ciudadano. Los niños ejercen su ciudadanía desde lo real a lo imaginario en una red de comunicadores infantiles donde la radio se transforma en un territorio-laboratorio para construir conocimiento infantil, desarrollar habilidades naturales de comunicación y estimular la curiosidad por la investigación, teniendo al afecto y el respeto, como bases del aprendizaje.

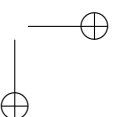
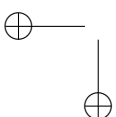
La experiencia de radio “Soy Niño” surge en Venezuela en 1993. Comienza su tarea de formación con la participación de niños de escuelas urbanas de diferentes estratos sociales<sup>1</sup>. En Portugal, se desarrolla a partir de una investigación doctoral que analiza su alcance, en esta ocasión desde la perspectiva de la sociología de la infancia. Las niñas y niños portugueses, participantes de la investigación, demandaron seguir con la actividad una vez concluida la fase empírica del estudio<sup>2</sup>.

Los resultados de la experiencia en contextos latinoamericanos y lusos han determinado que cuando el aprendizaje se estimula en el marco de relaciones sociales intra e inter generacionales, en atmósferas de respeto y convivencia, se preservan, en las niñas y niños participantes, memorias a largo plazo. Han

---

<sup>1</sup> Su acción de formación, durante 15 años, fue analizada en el estudio de Máster “Análisis de elementos cooperativos y colaborativos en ‘Soy Niño’”. Una acción de formación venezolana junto a la infancia con el soporte de la radio y las nuevas tecnologías. Un estudio de casos. (2008). Autora: Grecia Rodríguez en el marco de la formación Erasmus Euromime (Francia, Portugal, España). Tutor: Prof. Dr. Juan de Pablos Pons.

<sup>2</sup> Investigación doctoral “Niñas y niños educomunicadores sin fronteras” – Contribución de niñas y niños en la creación, producción e integración de conocimientos con el soporte de la radio a partir de la perspectiva de la educomunicación y la sociología de la infancia – “Soy Niño”, un Estudio de Caso. Instituto de Educación. Universidad de Minho. Portugal. Autora: Grécia Rodríguez / Investigador cooperante: Leonardo de Albuquerque. Tutor: Prof. Dr. Manuel Sarmento.

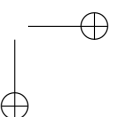
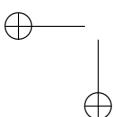




manifestado recordar, con alegría estos momentos, cuando se sentían libres, cómodos, seguros, con una mayor autoestima y la oportunidad de aprender. También han destacado su agrado por los contenidos trabajados en las áreas de “educación, ambiente y ciudadanía infantil” cuando exploraron espacios de la ciudad. Centrarse en el bienestar emocional y en la calidad de los ambientes, estimula el involucramiento, la motivación, la fascinación y una total implicación en el proceso, ofreciendo mejores resultados (Laevers & Declercq, 2011). “Soy Niño, Sou Criança” ha organizado sus contenidos programáticos y ejercitado sus dinámicas en el marco de “Talleres de Formación de Comunicadores Infantiles”. Se ha comprobado que una niña o un niño que participa en esta experiencia, demuestra un aumento de la confianza en sí mismo, una mayor claridad de ideas, propiedad y criterio para opinar, capacidad investigadora, progreso en la lectura y dicción, respeto por la palabra como habilidad natural, sensibilidad por la responsabilidad de los medios de comunicación, conciencia de equipo, puntualidad y compromiso (Rodríguez, 2000).

### **Una experiencia que atravesó fronteras**

Niñas y niños de la contemporaneidad son víctimas de una paradoja. A pesar de ser nativos y usuarios digitales, no son convocados, con frecuencia, para experiencias educacionales donde asuman roles como portavoces capaces, sujetos actores de propuestas provenientes de su mundo. La práctica radiofónica trabaja el contexto de la palabra, hecho que la hace muy valiosa en el ejercicio del aprendizaje de una convivencia democrática, además de estimular a los niños a que sean autónomos y promotores de su mundo lúdico e imaginario (Fotografía 01). Cuando un niño permanece ausente no presente, frente a las múltiples pantallas siendo un operador de la máquina y un receptor inactivo, se transforma en un niño sordo cuya relación comunicativa es pobre y se reduce sólo a la de recibir imágenes e información. Un niño que será un adulto sordo, marcado por una atrofia cultural (Sartori, 2008, pág. 42) e insensible ante su compromiso como ciudadano con acción local y global.





Fotografía 1: La radio ha sido una ventana para escuchar, mirar, oler y tocar la vida junto a la infancia y a partir de ese encuentro intergeneracional comenzar a entender el mundo y cooperar, de manera individual y colectiva. El Programa de radio “Soy Niño” fue un espacio de radio semanal en vivo donde adultos y niños compartían y difundían saberes.

La vivencia de las niñas y niños en América Latina (Venezuela) fue marcada por la transmisión semanal del programa de radio “Soy Niño” (Fotografía 02) en la Emisora Cultural de Caracas, Radio Nacional de Venezuela y Radio Fe y Alegría (1993-2008). En esa práctica sistemática, los comunicadores infantiles ejercían sus derechos a opinar y participar. Redactaban sus guiones y hacían entrevistas con diferentes actores sociales, culturales, educativos y políticos.





Fotografía 2: Niñas y niños asumían roles de comunicadores infantiles y en esa dinámica, generaban un ambiente acogedor y amigable, de camaradería. El programa “Soy Niño” les ofrecía una plataforma de participación organizada y construida por ellos mismos, donde todos eran protagonistas de sus opiniones, en un clima de libertad, ludicidad y al mismo tiempo de responsabilidad.

La práctica radiofónica en Europa (Portugal) fue caracterizada por una actividad itinerante, inserta en el salón parroquial de la comunidad rural de Vitorino dos Piães, en Ponte de Lima (Fotografía 03). La sala fue adaptada para la simulación de programas de radio con el apoyo de la Radio Universitaria de la Universidad de Minho (Radio RUM). El ambiente lúdico estimuló la participación y el debate de ideas entre los niños que asistían, voluntariamente, todos los sábados por la mañana.



Fotografía 3: Niñas y niños eran invitados a dialogar sobre un tema escogido previamente y de interés colectivo. Pensaban, compartían saberes, investigaban y después escribían y dibujaban sus historias. Al ritmo de cada uno se realizaban los ensayos y grabaciones para las series de radio y conjuntamente, cuando se trataba de entrevistas con invitados o entre ellos mismos.

La educomunicación, un campo de acción emergente que entrelaza a la educación y la comunicación, (Soares, 2011), impulsa la interrelación entre actores diferentes de la vida en sociedad a través de áreas concretas de intervención. Es una dinámica que va interconectándose en un sistema mediante el uso constructivo de los medios y de manera transdisciplinar. Se puede describir como un ecosistema comunicativo que desordena y remodela las formas de adquisición del conocimiento. Todo comunicar exige alteridad. La comunicación es ruptura y puente, es mediación (Martín-Barbero, 2003).

“*Soy Niño, Sou Criança*” ha utilizado una metodología de participación que visibiliza y escucha a la niñez mediante la educomunicación como práctica educativa. Gracias al diálogo auténtico, que implica el "reconocimiento del otro y de sí en el otro", se origina la decisión y compromiso de colaborar la construcción del mundo común, diverso y multicultural (Freire, 2004).

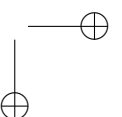
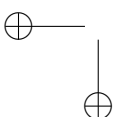
Aunque se generan muchos procesos intergrupales de opinión, el conocimiento se apoya también en la búsqueda de la información “pues no todo es fruto del autodescubrimiento, conocer no es adivinar” (Kaplún, 1998). En



este sentido, se promueve la investigación y la responsabilidad individual a través de mediadores como los dispositivos mediáticos y tecnológicos (Vigotsky, 1986).

“Soy Niño, Sou Criança” convoca a vivir sus procesos en ambientes “movilizadores”. En Caracas, Venezuela a través de la radio (Programa semanal), en espacios públicos (Tribunas de radio en plazas, paseos y jardines), lugares próximos a la naturaleza (parques, jardines). En Portugal, en un salón parroquial (con teatro, dramatizaciones y juegos), en un periódico regional (con la publicación de textos, guiones y dibujos hechos por los niños), en recorridos por espacios exteriores (áreas rurales), en las calles de la Villa de Ponte de Lima (intervención en planos urbanos y visitas a áreas naturales), en la radio (Programa “Soy Niño” en vivo transmitido como experiencia de la investigación doctoral en la radio local), en iniciativas de compromiso social (venta de periódicos hechos por los niños para recolección de fondos).

Las niñas y los niños se incorporan en el cambio local y se hacen partícipes de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Al estar más conscientes de su palabra, elaboran mensajes y contenidos con autonomía, desarrollan pensamiento crítico, adoptan actitudes colaborativas y aplican conocimientos adquiridos a situaciones reales (Fotografía 04).



## La filosofía de “Soy Niño, Sou Criança” como práctica comunicativa para fomentar pensamiento y sentimiento socio-ambiental



Fotografía 4: Los dispositivos tecnológicos son recursos de apoyo para la motivación, el descubrimiento y la participación constructiva. Su utilización responsable y con objetivo transforma a niñas y niños, en maestros y aprendices, aprendices y maestros. Registran sus opiniones sobre un tema específico y graban sus ideas y las de sus colegas sobre lo que les conmueve y afecta.

**Los niños tienen destrezas y habilidades naturales.** Son capaces de producir e integrar conocimiento actualizado. Las culturas actuales de la infancia giran en torno a los medios y las nuevas tecnologías, volviéndose vulnerables a estímulos, necesidades, hábitos y comportamientos. En casa y en la escuela se incorpora la tecnología en múltiples tareas, pasando el *oficio del alumno* a constituirse en el *e-oficio* preferido por las nuevas generaciones (Sarmiento, 2004). Niñas y niños intervienen en los contextos y no sólo lo hacen los adultos en sus vidas. Tienen un protagonismo social desde donde son seres capaces de proponer, transformar y generar efectos en su propia cultura. Los roles sociales que asumen en sus prácticas y rutinas permiten una notoriedad



cada vez mayor en el imaginario colectivo. Niñas y niños son capaces de apropiarse, reinventar y reproducir el mundo (Corsaro, 1997).

**Aprendizaje cooperativo.** Se propicia un aprendizaje amistoso, estético, innovador, que tiene por base primordial la lógica del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1998). Los niños participantes se acompañan y apoyan en la búsqueda propia de sus talentos y desarrollo potencial.

**Se diferencia el escuchar, el oír y el actuar.** En las dinámicas, se ejercita el escuchar (dar atención) más que el oír (acto biológico) y una vez, recibido el mensaje, se intenta actuar del mismo modo que lo hacen dos amigos que se respetan. No sólo se realiza contacto con el oído sino también con los ojos, la postura y el tacto. Todos son ejercicios divertidos que profundizan el conocimiento mutuo y elevan la calidad del diálogo conjunto, acciones que a largo plazo fortalecen los valores democráticos. Los logros de los niños son conmemorados efusivamente, se fortalecen lazos afectivos y el espíritu de cooperación y unidad del grupo, torna cómodo y cautivante el ambiente de trabajo.

**Abrir espacio para una comprensión empática.** Niñas y niños intervienen en ejercicios de construcción de ideas, se observan a sí mismos y a la vez son observados por los colegas de clase, quienes analizan sus competencias orales y de expresión corporal.

**La naturaleza como un aula a cielo abierto.** Salir del aula con un grabador ofrece a los niños el desafío del involucramiento con la comunicación fuera de la escuela. Se convierten en investigadores tanto de temas escolares como de su propio interés. Es la oportunidad para aprender y vivir los contextos urbanos y ambientales y expresar opiniones sobre su realidad cotidiana.

**Diálogo horizontal y creativo.** El diálogo desafiante es un factor de construcción de saberes y valores. En las conversaciones se estimula la palabra respetuosa y el ejercicio inventivo de la participación. “Buenas conversaciones no tienen fin y muchas veces también no tienen inicio” (Gudeman & Rivera, citados por Christensen, 2011). Son procesos espontáneos. Se utilizan lemas de reafirmación sobre valores canciones compuestas a la comunicación y la radio para entusiasmar y estimular la comprensión.

**Observar y reconocer.** En las dinámicas de “*Soy Niño, Sou Criança*” se observan las experiencias, intereses, valores y rutinas de niñas y niños como nativos digitales para incentivar el uso constructivo del lenguaje de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.





**Relaciones afectuosas.** En un mismo lugar durante mucho tiempo, surgen gestos de cariño y momentos espontáneos, cada vez más cercanos. Además de surgir en el grupo una “relación más compleja”, de proximidad y complicidad, se fortalece la inteligencia emocional individual al manifestarse de manera natural los sentimientos y expresarlos con creatividad.

**La educomunicación razonada y apasionada.** A través de la educomunicación, los niños reflexionan, crean, producen e integran conocimiento. Utilizan dispositivos tales como grabador de audio, cámara de fotos y video, computadora, la radio, el internet, los filmes, entre otros. “El aprender haciendo”, impulsa procesos individuales y colectivos de transformación. De este modo, la manipulación tecnológica se cuestiona y tiene un fin movilizador, sensibilizador... conmigo, con el otro y para todos, desde la cooperación.

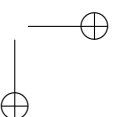
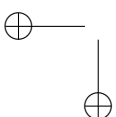
**El niño, sujeto y actor de sus propias propuestas.** Puede ser un motivador y co-creador de cambios para su entorno junto a adultos, que estimulen, comprendan y respeten su creatividad. Para ello necesita “Maestros artistas”, que promuevan la utopía, la esperanza, los sueños; el oficio de transmitir el conocimiento de manera sabia, con afecto, con poesía, con arte.

## Consideraciones finales

La participación de niñas y niños como protagonistas envuelve una serie de cambios sociales, culturales y académicos. Reconocerlos como sujetos, en vez de objetos, acarrea aceptar que pueden hablar con su propio derecho a expresarse y relatar sus opiniones y experiencias válidas (Alderson, 2000). “Soy Niño, Sou Criança” desde su propuesta de participación y construcción de conocimiento infantil es una iniciativa educomunicacional en radio de sensibilización ambiental y ciudadana y a la vez, una propuesta de ideario que implica la transformación del pensamiento, la palabra y la acción, junto a la infancia.

El cruce de la experiencia, en contextos de lenguas y geografías distintas, permite observarla y analizarla desde escenarios interculturales diferentes. Niñas y niños, en común denominador, experimentan y comparten entre pares, sus saberes, capacidades y propuestas, desafiados por el compromiso social y el uso constructivo de la comunicación.

Escuchar la voz de niñas y niños es el inicio para un diálogo donde haya



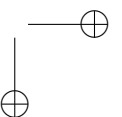
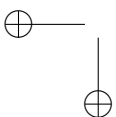


un compartir de saberes y poderes que atraviere la frontera intergeneracional y cultural. El logro de una participación interactiva pasa por ofrecer las posibilidades de escuchar, hablar y ejercer la ciudadanía infantil sin discriminación de edad, origen o creencia.

La autonomía de niñas y niños y su argumento crítico sobre sí y el mundo es un proceso construido socialmente a partir de experiencias comunicativas que incorporen los valores de solidaridad y cooperación. La materialización de un conocimiento, útil y sensible, en este ejercicio de ciudadanía infantil es el resultado coherente de una práctica comprendida, reconocida y respetada de cómo ejercer la libertad y disfrutarla, como derecho y valor inalienable de todo ser humano.

## Referencias

- Alderson, P. (2000). Children as researchers. In J. P. Christensen (Ed.) *Research with children* (pp. 241-257). Londres: Falmer Press.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge.
- Fernandes, N. (2009). *Infância e direitos: Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra S. A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, CREFAL.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Londres: Allyn & Bacon.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Laevers, F. & Declercq, B. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Revista Infância na Europa*, 21, Rede de Revistas Europeias, Lisboa, 17-19.



- Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- Pérez Tornero, J.M. (2007). *Comunicação e educação na sociedade da informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2000). *A Televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodríguez, G. (2000). Medios de comunicación: Hilos capaces de tejer y dar sentido a la expresión de niños, niñas y jóvenes. *Revista Espacio para la Infancia*, 14. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2da. Modernidade. Crianças e miúdos. In M. Sarmento & A.B. Cerisara (Coord.) *Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns, la sociedad teledirigida*. México: Ediciones Taurus.
- Soares, I. (1999). *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Edições Paulinas.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

### **Internet**

- Christensen, P. (2011). *Novos desafios para a etnografia nos quotidianos das crianças*. Conferência disponível em [www2.warwick.ac.uk](http://www2.warwick.ac.uk).





## **21. Experiencias radiofónicas en las cárceles de España: Una herramienta liberadora**

Paloma Contreras-Pulido & Ignacio Aguaded

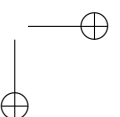
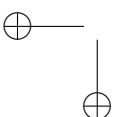
### **1. Introducción**

Introducirse para investigar en el medio carcelario sigue siendo hoy día una tarea complicada que casi siempre es vista con recelos por las administraciones, por los profesionales que trabajan en él y hasta por los propios presos. Tras la investigación realizada para la elaboración de la tesis doctoral “La alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones” (Contreras-Pulido, 2014), se mostró la actividad que a lo largo de todos estos años se está llevando a cabo en varias prisiones españolas y que todas tienen en común el objetivo, entre otros, de *sacar* de dentro de los muros hacia fuera una realidad completamente desconocida para la sociedad de la mano de los propios presos, utilizando para ello algún tipo de medio de comunicación: radio, revista, blog, etc. Concretamente en este capítulo se expondrán aquellas que se realizan en España utilizando el medio radio como herramienta de intervención socioeducativa en prisiones.

### **2. La radio como herramienta de intervención en contextos de exclusión social**

La comunicación en general es un potente instrumento para favorecer el conocimiento mutuo, la rotura de estereotipos y el fortalecimiento de las autoestimas, así como una ayuda eficaz para hacer visibles a los invisibles. Y esto lo comprobamos planificando actividades que usan algún tipo de medio de comunicación en contextos de exclusión social. De hecho, así sucede cada vez que se prepara, diseña y emite un programa de radio realizado por personas presas y que tiene alcance fuera de los muros de la prisión. Esta afirmación la podemos realizar tras haber llevado a cabo durante siete años un trabajo de intervención en el Centro Penitenciario de Huelva (España) usando la radio. Tras comprobar la eficacia de esta actividad e intuyendo que también

*Metodologías Participativas: Os media e a educação, 225-233*



en otras prisiones se venían realizando ejercicios parecidos, se planificó esta investigación con la que se llegó a diversas conclusiones que aquí se exponen.

Aunque pudiera parecer que el fin de este tipo de actividades es simplemente el de hacer un programa de radio, no es así. El fin no es el producto que resulta de un taller con medios de comunicación, es el camino, el proceso, los enfoques transversales que se trabajan en paralelo con la actividad. El producto final en realidad es solo el medio para conseguir muchas otras variables enfocadas a la inserción/reinserción social, a la educación o re-educación. En definitiva a la construcción o re-construcción de la persona para que pueda ejercer como ciudadano de una manera integral. Como transmite Correa-Urquiza en su tesis sobre *Radio Nikosia*<sup>1</sup>, la radio hecha por enfermos mentales de Barcelona, “este es un medio que posibilita multitud de opciones que redundan en cuestiones mucho más trascendentales que el mero hecho de hacer un programa de radio. Y sobre todo en este tipo de realidades” (Correa-Urquiza, 2009: 125). Por tanto, la radio es uno de los medios fetiches para trabajar en contextos de exclusión social.

Referente a lo anterior, D’Antoni-Fattori destaca algunas de las consecuencias positivas de este tipo de trabajo en contextos similares a los de la prisión:

“El sentido de pertenencia a un grupo también forma y reconstruye a personalidades tal vez nunca expuestas a la cultura de la solidaridad o de la amistad; claro está que el sentido de la autoestima se refuerza, a la luz de un nuevo conocimiento de sí mismo” (2000).

Por tanto, tener la capacidad de conocer otras posibilidades vitales, de ser partícipe de algo común, pero también de descubrirse en nuevas capacidades y verse hábil en ellas, tendrá consecuencias positivas en su día a día.

En España existen un total 16 radios en prisiones. La propia Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, que cada año organiza un premio al mejor programa de radio de los centros penitenciarios españoles apunta en las bases<sup>2</sup> del mismo que “este concurso se convoca con el fin de estimular y

<sup>1</sup> Se puede consultar en <http://radionikosia.org> (06-10-2014).

<sup>2</sup> Estas bases fueron solicitadas expresamente a la Secretaría General de Instituciones penitenciarias al no encontrarse publicadas on line y fueron remitidas en papel a la investigadora.



recompensar las capacidades de creación, comunicación y expresión oral, y de promover el interés por la cultura, la comunidad y el entorno. La realización de programas de radio promueve la participación de los internos en la vida diaria del centro penitenciario, al tiempo que es un cauce para expresar ideas y opiniones que deben enriquecer tanto a los que las articulan como a los que las escuchan”.

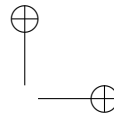
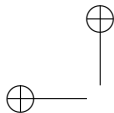
Gumucio-Dagrón (2001), experto en la perspectiva de la “Comunicación para el cambio social”, apuesta por este medio en particular, la radio, como herramienta eficaz de visibilización de los colectivos menos favorecidos:

“La radio ha sido durante más de cincuenta años el instrumento más atractivo para la comunicación y el desarrollo participativos. Sin duda es la herramienta comunicacional más extendida en el mundo y el medio ideal para provocar cambios sociales. [...] Pero sobre todo, ha servido a sus comunidades diariamente, sin hacer mucho ruido, abriéndose a las ideas y a las voces del pueblo” (Gumucio-Dragón, 2001: 215).

El hecho de que el medio radio sea, si no el más común, uno de los más comunes en este tipo de ámbitos de los que habla Gumucio-Dragón se debe a que ofrece la oportunidad de preservar el anonimato de los locutores y a cuestiones de eficacia y eficiencia. Estos mismos argumentos pueden ser utilizados en el caso de la utilización de la radio en prisiones:

- es un medio sostenible en cuanto a recursos, con lo que los centros donde están insertas, no suelen acusar una necesidad constante de inversión, una vez que la inicial está hecha;
- llega a esta población, que se encuentra en un estado de exclusión social, de manera más eficaz y potente, entre otras cosas porque es muy común observar cómo la radio es el medio más utilizado por los internos en su día a día, para informarse o entretenerse;
- aquellas emisoras que trascienden de la emisión por FM pasando a emitir los programas en formato *podcast* gracias a internet, logran que las voces y la realidad de los propios presos llegue a la sociedad, favoreciendo la autoestima, su percepción como personas presas y la visión





que del exterior se tienen tanto de las cárceles como de las personas que en ellas viven.

Las potencialidades de los medios de comunicación, y en este caso de la radio, aportarán además un nuevo discurso que romperá no solo con el mensaje en sí, casi homogéneo en los medios de comunicación de masas, sino también con el imaginario colectivo que en este caso se tiene de los presos. Si VanDijk (1984) apuntaba que a través de los medios de comunicación y su discurso se perpetúan por ejemplo mecanismos como el racismo, también a través de ellos comprobamos que pueden ser incluso una eficaz herramienta de intervención e inserción social, de derribo de estereotipos, y por tanto de transformación social.

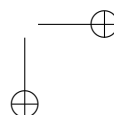
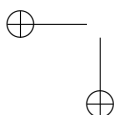
También nosotros podemos aportar aquí el significado que la inmersión de las nuevas tecnologías ha tenido para la radio, sobre todo de cara a la re-orientación y a la pérdida de su carácter fugaz. Esto supone un factor importante para conseguir una mayor entrega, compromiso y rigurosidad por parte de quienes hacen la radio, en este caso los presos. A través de los *blogs* o las redes sociales con las que cuentan algunos de estos programas se reciben mensajes de aliento, ánimo, complicidad y también críticas. Así ocurre por ejemplo con el caso de Radio Encadenados de la cárcel de El Dueso en Santander<sup>3</sup> o con el programa El Zapato Roto<sup>4</sup> de la cárcel de Huelva. Por tanto, la interacción, no solo con el medio, sino con la sociedad se hace efectiva y posible. La situación de aislamiento, su sensación, se aminora con este tipo de acciones que provienen del impulso mismo de personas anónimas que escuchan el programa.

Por tanto, y volviendo a la importancia que tienen este tipo de cuestiones y al igual que en el caso de Radio Nikosia, aquí también, como afirma Correa-Urquiza:

“habilitando un contexto en cuya construcción participan los propios afectados y en el que el desarrollo de esas capacidades es posible, no solo recuperan un lugar y vuelven al proceso de la identidad en movimiento, sino que se transforman en seres más

<sup>3</sup> Se puede consultar en <http://eldueso.blogspot.pt> (06-10-2014).

<sup>4</sup> Sus programas están en el siguiente link <http://goo.gl> (06-10-2014).





poderosos, más autónomos, más fuertes en relación a sí mismos y a la constante fricción que es lo social” (2010: 205).

Precisamente, D’Antoni-Fattori destaca el valor primordial de este tipo de actividades: “El primer obstáculo para las personas que provienen de un lugar desfavorecido es la posibilidad de imaginarse otra vida y de realizar un proyecto a partir de esas imágenes” (2000). Y por ello invita a disfrazarse, metafóricamente hablando, de la siguiente manera:

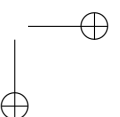
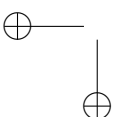
“Aunque no construyan un proyecto de vida concreto y detallado acerca de eso, tienen la posibilidad de representarse mentalmente como un profesional, de jugar, al menos en su imaginación, con la proyección de otra posibilidad de vida. Eso es un inicio” (2000).

En definitiva, de lo que se trata es de que ellos mismos, al igual que los oyentes, perciban que son locutores de radio como cualquier otro de los que participa en el medio, que interioricen ese rol y no lleguemos a entender, ni los de allí ni los de aquí – emisor y receptor – que son objeto del discurso, sino por el contrario constructores del mismo, ejerciendo así una determinada función. ¿Qué pueden aportar ellos como comunicadores? ¿Podrían ejercer una verdadera labor social desde la radio? Sí, en cuanto a su propia visión de utilidad para los “otros”, el sentido de re-pertenencia puede hacer que den valor a la reincorporación a la sociedad de la que una vez salieron, condenados a ser privados de libertad.

El empoderamiento está por tanto justificado y de esta manera también la transformación de una sociedad que verdaderamente crea en la capacidad de cambio de las personas, en otorgar oportunidades a quienes las merecen y trabajan para ello y en no anteponer ideas preconcebidas a cada individuo como si formara parte de un todo indivisible y homogéneo.

### 3. La radio en las cárceles de España

En España existen más de una decena de experiencias de radio en la prisión. Es verdad que ahora se están abriendo paso nuevas formas de comunicación con la incursión de las TIC también prisiones. Sin embargo, la mayoría de



estas experiencias no están suficientemente reconocidas por los órganos competentes, lo que conlleva una falta de recursos y una mayor implicación de la sociedad en dichos proyectos. Pero todas ellas tienen algo en común: como en el caso de cualquiera de las propuestas comunicativas que se realicen en el seno de las prisiones, éstas son tomadas por los presos como una ventana al exterior donde se puede hacer posible la reinserción social.

A continuación se ofrece un mapa, elaborado *ad hoc* en el que aparecen los lugares donde existen este tipo de proyectos:

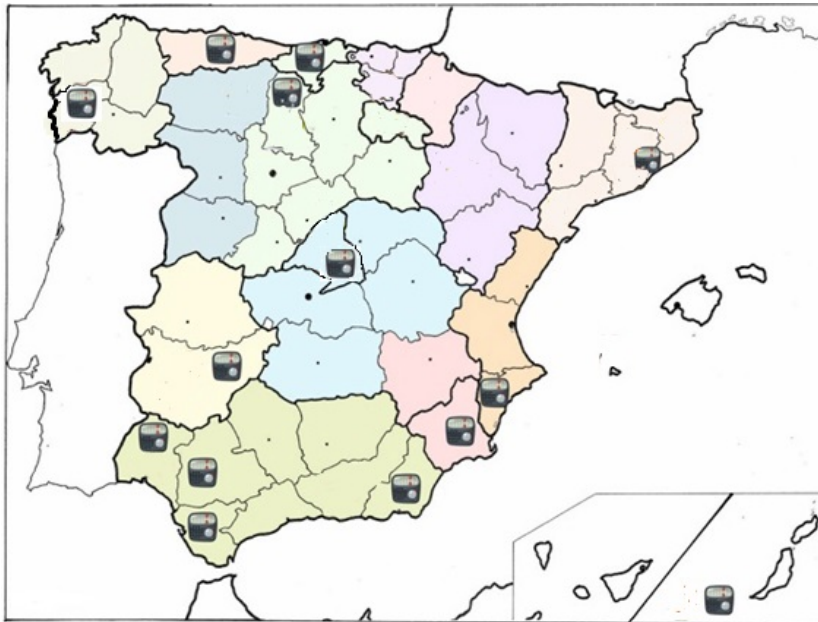
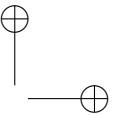


Figura 1: Proyectos de radio en cárceles en España (elaboración propia)

Concluimos este capítulo con una pequeña guía de las distintas emisoras existentes en las cárceles de España:

1. Radio-Activa. C P. de Valdemoro (Madrid)

Son un total de dieciocho internos los encargados de realizar la programación diaria de la emisora que contiene programas de música, cultura, informativos, deportes o pedagogía.



2. Radio La Moraleja (108.0). C.P. La Moraleja (Dueñas-Palencia)

Gracias a la colaboración con la Cadena Ser a través de la firma de un convenio con el Centro Penitenciario se crea en 2008 un estudio radiofónico, que permite desde entonces emitir bajo el nombre de Radio La Moraleja.

3. Radio Encadena2. C.P. El Dueso (Santander)

Esta radio es una de las más veteranas de España ya que cuenta con 25 años de experiencia. El proyecto está enmarcado dentro del programa de compromiso social que tiene activo la prisión y ha conseguido algunos premios por su labor.

4. El zapato Roto. C.P. de Huelva

Desde el año 2007 se viene llevando a cabo una colaboración entre la emisora de radio universitaria UniRadio, de la Universidad de Huelva y el centro penitenciario de Huelva. El programa cuenta con su propia página de Facebook y Twitter.

5. Radio en el C.P. El Acebuche (Almería)

En este centro penitenciario se llevan a cabo tres programas de radio distintos, los cuales se transmiten por la emisora municipal Candil Radio de Huércal de Almería.

6. Radio Realidad del C.P. Tenerife II

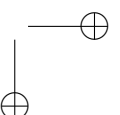
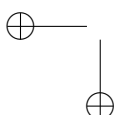
Esta emisora de radio comenzó sus emisiones en 2011 gracias al impulso de un conocido locutor de radio de Tenerife, Cruz Roja y del educador del centro. Actualmente colaboran también con RNE.

7. La voz de la UTE de Albocasser del C.P. de Albocasser (Alicante)

Este programa de radio que se emite desde el centro penitenciario alicantino desde el año 2012, tiene la peculiaridad que su emisión se realiza exclusivamente a través del blog de la Unidad Terapéutica y educativa de la prisión.

8. "A Radio" del C.P. de Al Lama (Pontevedra)

En el año 2010 comenzó las emisiones de esta radio desde el centro penitenciario de Al Lama. Su emisión abarca las 24 horas al día y cuenta con una variada programación, incluso los fines de semana.



9. Universo Cultural-El Magazine cultural del C.P. de Quatre Camins

Consiste en la realización de una serie de programas que nacen del taller de formación intercultural que se lleva a cabo en el C.P. de Quatre Camins y que se comparte con la formación digital de los internos.

10. Aktiva Radio 92.7 FM, del C.P. de Quatre Camins (Barcelona)

Aktiva Radio es la emisora del Centro Penitenciario de Quatre Camins. Produce varios programas musicales, un programa con formato de tertulia donde se tratan temas de actualidad y otros humorísticos, sobre leyes, y lecturas.

11. Presyradio del C.P. de Murcia II (Murcia)

Esta emisora se puso en marcha a través de una serie de cursos ofrecidos por la asociación Colectivo Parlante que trabaja en inserción social de los internos de los Centros Penitenciarios de la Región de Murcia y Alicante.

12. Radio Legal. Centro de internamiento Bahía de Cádiz (Puerto Real-Cádiz)

Comenzó en 2012. Ésta es la primera emisora de menores infractores de Andalucía.

13. La voz crítica de los internos de In VOCE del C.P. de Villabona (Asturias)

Este programa se emite una vez por semana en el magazine de la mañana de la Cadena Ser en León.

14. Onda Cerebral. 107.8 FM. Hospital psiquiátrico penitenciario C.P. Sevilla

Esta emisora tiene la peculiaridad de estar realizada íntegramente por presos que tienen una enfermedad mental grave. Está en funcionamiento desde diciembre de 2008.

15. Radio C.P. Puerto II (Cádiz)

Esta emisora se puso en marcha gracias a la colaboración de la Pastoral Penitenciaria y lleva en funcionamiento dos años. Por ella han pasado unas 60 personas aproximadamente.





16. “Derechos en el Aire” del C.P. de Badajoz

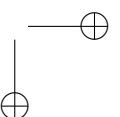
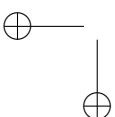
El programa “Derechos en el Aire” se emite desde el año 2010 y es un programa realizado por internos del C.P. de Badajoz gracias al taller de prensa que la Asociación de Derechos Humanos realiza en dicha prisión.

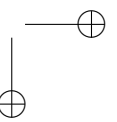
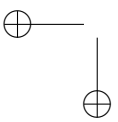
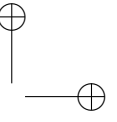
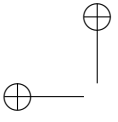
## Conclusión

Con este texto se muestran algunas de las experiencias mediáticas, en concreto radiofónicas, que se están llevando en algunas de las cárceles españolas. En esta exposición probablemente no se reflejen todas las que existen, ya que como hemos comentado, muchas de ellas permanecen aún hoy en la invisibilidad, por no salir fuera de los muros de la cárcel ni tener reconocimiento oficial alguno. Poco a poco y gracias a la implicación voluntaria y vocacional de muchos educadores españoles, las voces de este colectivo son cada vez más escuchadas, dentro y fuera de la prisión.

## Referencias

- Contreras-Pulido, P. (2014). *La Alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones* (Doctoral thesis, University of Huelva: Spain). Consultado a 6 de outubro de 2014: <http://goo.gl>.
- Correa-Urquiza, M. (2005). Radio Nikosia. La voz y la cura en la locura. *Lateral*, XII (124): 30-31.
- D’Antoni-Fattori, M. (2000). En la cárcel: Contextos comunicativos y capacitación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 27. Consultado a 5 de outubro de 2014: <http://goo.gl>.
- Gumucio-Dagron, A. (2001). *Haciendo olas: Historias de comunicación participativa para el cambio social*. New York: The Rockefeller Foundation.
- Van Dijk, T.A. (1984). *Prejudice in Discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: Benjamins.







## **22. “Maasai Voices on Climate Change (and Other Changes, Too)”: Participatory video and communication about environmental changes in the East African rangelands**

Joana Roque de Pinho & Kathleen A. Galvin

### **Introduction**

Human adaptive responses to climate change occur at the local scale, where climatic variability is experienced. It is thus crucial to investigate local adaptive strategies in order to understand how a system might respond to future climatic changes (Adger *et al.*, 2003; Berkes & Jolly, 2001). Place-specific analyses of adaptation to climate change have further called attention to the importance of coproduction of knowledge on climate change by local communities and scientists (Shaw *et al.*, 2009) and of integrating indigenous knowledge in formal climate change mitigation and adaptation strategies (Nyong *et al.*, 2007). With a view to developing co-management strategies (Berkes & Jolly, 2001), Howden *et al.* (2007) have called for an interdisciplinary approach based on integrated rather than disciplinary science and a strengthening of the interface with decision makers. Studies of climate change communication have also emphasized the importance of engaging with local understandings of climate change and of moving from unilateral communication to dialogue and reflexive engagements that consider people’s culture, values and identity in communication strategies (Nerlich *et al.*, 2010).

One approach to documenting and communicating local perspectives and knowledge on global environmental changes has been through Participatory Action Research (PAR), whose goals are collaborative research, local empowerment for positive social change and communication with policy-makers and outside audiences (Bacon *et al.*, 2005; Tschakert & Dietrich, 2010). In recent years the advent of affordable and user-friendly visual digital technologies has made such PAR methods as participatory photography (i.e., Photo-voice) (Wang & Burris, 1997) and participatory video (Turner, 1991) popular among researchers and activists, as a way to give a voice to members of mar-

*Metodologias Participativas: Os media e a educação*, 235-248



ginalized groups (Wheeler, 2011) who are given the means to tell their stories. Putting cameras in the hands of collaborators from local communities, these methodologies allow for the production and dissemination of rich visual and narrative data that is guided by local collaborators' knowledge, concerns and priorities (Gubrium & Harper, 2013). Examples of the application of both approaches to communicating local understandings of climate change specifically include Baldwin and Chandler (2010), Baumhardt *et al.* (2009), Plush (2009) and Penna-Firme and Roque de Pinho (2014).

We adopted a participatory audiovisual research methodology in the context of the research project *Pastoralist Transformations to Resilient Futures: Understanding Climate from the Ground Up* (hereafter, PTRF), at Colorado State University, USA. This project aims at exploring East African pastoralists' perceptions of climate change and engaging scientists, local pastoralists and policy-makers in coproduction of knowledge about climate change adaptation in the East African rangelands. Resulting insights into how local human and livestock systems are adapting to climate change may suggest future trajectories for pastoral systems elsewhere. The PTRF project promoted dialogue around climate change and adaptation through collaborative workshops with pastoralists, policy-makers, representatives of the civil society and US and Kenyan scientists in two Kenyan pastoralist areas (Kajiado and Narok Counties) in 2011. Knowledge of climatic changes and local adaptive strategies were also discussed in focus groups with Kenyan pastoralists of both genders (Galvin *et al.*, 2013).

In a third approach, we conducted a participatory video project aimed at producing a community-created documentary reflecting local perspectives on climate change. The objectives were to 1) explore and elicit local perceptions of climate change and adaptation, and 2) communicate these local insights across East African pastoralist communities and beyond. In this chapter, we focus on the content of the Maasai-created participatory documentary, entitled *Maasai Voices on Climate Change (and other changes, too)* and address the potential of participatory videomaking with young pastoralists to facilitate communication about climate change across pastoralist communities and with external audiences. Elsewhere (Roque de Pinho, 2013), we discussed the social and political dynamics at play in our endeavor, which are inherent to collaborative research with participatory video (Turner, 1991).

## East African pastoralism and climate change

Although East African pastoralists have historically coped with seasonal and annual climatic variability, their livestock-dependent livelihoods are vulnerable to the long-term climatic changes projected for the region (Kirkbride & Grahn, 2008). In 2008-09, Kenya suffered what Kajiado County Maasai elders have described as the worst drought since the 1960's (Roque de Pinho, unpublished data). This extreme event caused major livestock losses and human hardship across Kenya and Tanzania Maasailand (Goldman & Riosmena, 2013; Hazzah *et al.*, 2013). As the regional climate variability is expected to intensify, such extreme events, including heavy rainfalls, are expected to become more frequent (IPCC, 2007). Concurrently, East African rangelands are undergoing other rapid changes, such as land tenure/use changes, migrations and economic diversification.



Figure 1 – Herding in Maasailand (J. Roque de Pinho ©)



## The Mpuuai Participatory Videomaking Project

One pastoral area featuring these changes is the Maasai Mara in eastern Kenya. Located within the larger Greater Serengeti-Mara Ecosystem, it includes the Maasai Mara National Reserve and surrounding Maasai-owned and managed group ranches. We conducted the participatory film project in the now subdivided and privatized Koyiaki Group Ranch (GR), on the outskirts of the national reserve. In September 2011, over three weeks, our video facilitation team<sup>1</sup> offered video production training to members of the Maasai community of Mpuuai near Talek town. Fifteen young volunteers of both genders<sup>2</sup> (hereafter, the Maasai filmmakers) learned to shoot, conduct interviews, create sequences, storyboard and conduct basic editing. We then invited them to use their new skills to create short videos about local climatic changes and any aspects of their livelihoods they would like to share with and beyond their community. Employing two simple high-definition digital cameras, the Maasai filmmakers worked both individually and in groups, and created a short film entitled *Maasai Voices on Climate Change (and Other Changes, Too)* (Fig. 2).

---

<sup>1</sup> JRP and Nicolas Tapia (Department of Communication and Creative services, Colorado State University, Fort Collins at the time of the research).

<sup>2</sup> Most in their early twenties.

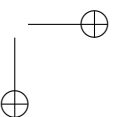
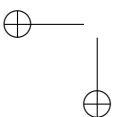




Figure 2 – Learning to shoot (J. Roque de Pinho ©)

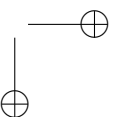
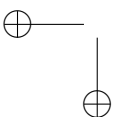
Most of the filmmakers were young pastoralist men who were also performers for tourists at “cultural villages” and/or had small businesses and jobs in the tourism sector. About half of them had some formal education. Of the four female participants initially attending the training, one completed it and contributed substantially to the documentary. Directing and editing decisions were the Maasai filmmakers’ alone, who had full creative freedom. All footage was shot by them and the film reflects their vision and narrative as they storyboarded it. We offered training, feedback and logistic support in the field; and only slightly edited the film to make it more adequate for online viewing. The filmmakers organized a community screening of their work to thank the Mpuuai community for their support. In the next sections, we briefly analyze the *Maasai Voices* film in terms of its content and discuss the adequacy of participatory video to facilitate communication about climate change in the rangelands of East Africa and beyond.



### **“The land has changed” narrative**

“Yes, the land has been subdivided, it has been compressed”, says a Maasai elder featured in the *Maasai Voices* documentary. He is mentioning a sweeping change that has occurred throughout Maasailand – *i.e.*, land privatization – whereby pastoralists have become owners of parcels; and the inclusion of land (communal and private) in areas for wildlife conservation (protected areas and conservancies). The elder goes on explaining how cattle can no longer “graze in a straight path” because of fenced parcels of land; and that they must “negotiate corners” to access pastures. “The land is no longer what it used to be”, he concludes. Younger men in the film (some filmmakers themselves) qualify this elder’s argument by actually emphasizing advantages of land privatization for livestock management and economic diversification.

The film starts by mentioning changes in rainfall and ends with shots of the huge unseasonal rain that was falling then, putting climate change at the center of the narrative. Yet, it also portrays a range of other transformations on “the land” that are both environmental and socioeconomic; both positive (e.g., changes in food) and negative. The latter include unregulated tourism effects on local environments (e.g., water scarcity; river pollution, Fig. 3), tree cutting and livestock-wildlife conflicts. The filmmakers propose solutions to deal with these issues, such as reducing the number of cattle “to a point that your land can accommodate your cows” and communicating with local policymakers. They discussed this issue profusely off-screen too, suggesting using their cameras (which became their property after the project ended) to capture evidence of problems caused by wildlife and conservation policies, and use their images for political pressure.





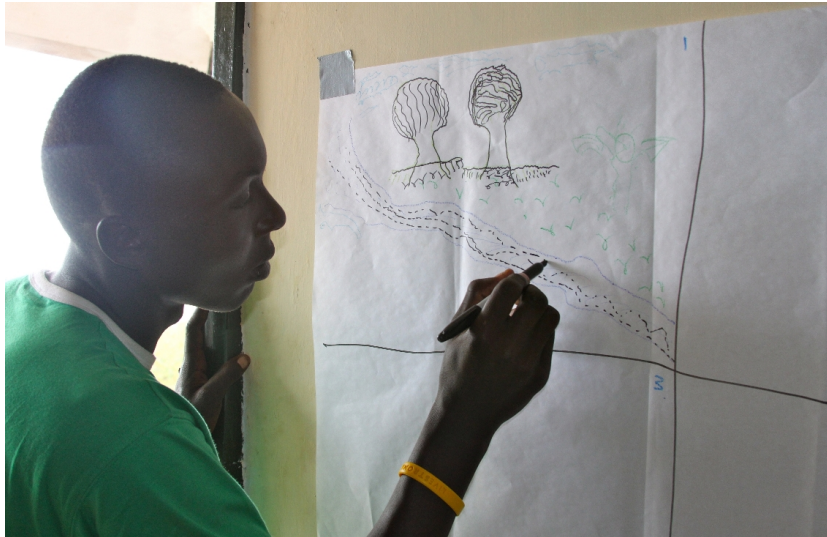


Figure 3 – Storyboarding: the Maru River pollution story (J. Roque de Pinho ©)

Considering that the initial focus of the participatory film project was on climate change, how did the *Maasai Voices* film come to present such a diverse array of perceived socio-environmental changes? It seems clear that for Maasai pastoralists, climate change (perceived as increased variability in rainfall frequency and seasonality), while critical in its consequences for livelihoods, is one change among other significant and immediate issues, such as fences crisscrossing the landscape and environmental degradation. It is also not experienced as an isolated phenomenon. Depending on one’s point of view, as the film shows, private parcels of land negatively affect livestock herding, especially during droughts, or are assets when it comes to diversify one’s livelihood strategies in order to cope with climatic changes. In this, the *Maasai Voices* narrative reflects a finding of the broader PTRF project, namely, that climate change does not act in isolation (Galvin *et al.*, 2013), its effects exacerbating and being exacerbated by socioeconomic transformations. This, as we discuss below, carries consequences for cross-culturally communicating about climate change.

## The *Maasai Voices* film and communication

With its representation of the complexity and interconnectedness of the ongoing changes in Maasailand, the film reflects a cognitive model of the “environment” that is widespread among Maasai pastoralists. Indeed, Maasai understand “the land” (*enkop*) as an inclusive category that comprises humans, their livestock, wildlife, vegetation and even built infrastructures as part of an integrated whole (Roque de Pinho, 2009). The presence of this cultural model in the film narrative suggests that communication strategies about climate change with East African pastoralists should adopt an inclusive perspective that recognizes the interconnectedness of environmental and socioeconomic changes and related adaptive strategies.

Also, shot and created by Maasai directors, with Maasai actors and interviewees speaking Maa (except for a few sequences in English, as decided by the filmmakers), this documentary speaks directly to Maa-speaking audiences<sup>3</sup>. This makes it a suitable medium to communicate perspectives and information across Maa-speaking pastoralist communities. Instances of shaky footage, problems with camera focus, inferior sound quality, and some obvious staging can be ascribed to time and logistic constraints in the field and filmmakers’ lack of experience. Additional time for the filmmakers to shoot and edit would have improved the documentary. Given these limitations, it was crucially important that the video facilitation team was present non-stop in the field to deal with arising problems (see Nakamura, 2008 for an argument against giving cameras to informants and leaving the field). On the other hand, actors walking in and out of the frame while waving a stick in their hands and interviewers loudly punctuating interviewees’ speech with interjections<sup>4</sup>, while perhaps disconcerting to Western audiences, actually reflect Maasai style of communication. We would contend that it is important not to edit out these “mistakes” as they potentially contribute to facilitating communication through the medium of film across communities of East African pastoralists.

<sup>3</sup> Other Maa-speaking peoples include the Samburu and the Ilchamus in Kenya and the IlParakuyo in Tanzania.

<sup>4</sup> Both traits reflect, respectively, how people argue at traditional Maasai meetings (*enkigwenā*) and share news (*ainosaki ilomon*; “eating the news”).



Figure 4 – Local directors and cameramen (J. Roque de Pinho ©)

The documentary was mainly directed by young men, despite our efforts to include female filmmakers (see Roque de Pinho, 2013). Thus, it only conveys a fraction of the diversity of voices on the changes occurring in Maasailand. Biased towards male perspectives, to the detriment of those of women and older community members, this is a shortcoming that could be overcome with the production of more films by more people of different groups had we had the time and resources for that.

### Post-fieldwork outcomes

Our goal of bringing back to Kenya the Maasai videos and particularly their *Maasai Voices* documentary for screening with local policy-makers and members of other pastoralist communities, Maasai and non-Maasai, has unfortunately been curtailed by lack of funding. Nevertheless, the Mpuuai pastoralists have been able to share their vision internationally through the *Maasai Voi-*



ces film's participation in international film festivals<sup>5</sup>. In the wake of their participation in this participatory video project and reflecting the critical dialogue inherent to PAR methodologies and ensuing social mobilization, the filmmakers created a local official association, *The Pastoralists and Wildlife Initiative*, which advocates for the “sustainability of natural resources and the pastoralist way of life” (unpublished PWI Mission Statement, 2013). Having received course certificates for their participation in this project, some of the filmmakers have also leveraged their experience with videomaking to enroll in further formal education.

## Conclusion

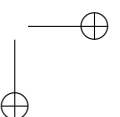
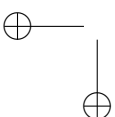
Maasai pastoralists having control of this documentary's creative process resulted in the creation of contextualized knowledge that complements ethnographic research on climate change and facilitates sharing of knowledge and experiences with adaptive strategies across pastoralist communities and beyond. The *Maasai Voices* narrative points at an inclusive, integrated model of the environment and environmental changes as they are experienced at the local scale. Climate change is only one of the many issues local pastoralists are concerned and actively coping with by diversifying their livelihoods. For film and other audio-visual media to be used for communication about climate change in East African rangelands, we would recommend that such communication efforts be framed so as to reflect pastoralists' perceived interconnectedness of climatic changes with place-specific, immediate issues such as land tenure changes and environmental degradation. As the Maasai filmmakers shared with us in video, climate change does not act in isolation.

## Acknowledgements

We are grateful to the enthusiastic and talented Mpuuai Maasai filmmakers (i.e., Stanley ole Neboo, Noah Meoli ole Kaai, Sasine ole Neboo, Noola-

---

<sup>5</sup> I.e., the 7th International Streaming Festival (Netherlands, 2012); *Seminário Imagem, Pesquisa e Antropologia*, UNIFESP (São Paulo, Brazil, 2013). The 2013 Society for Visual Anthropology Film and Media Festival (AAA, Chicago, USA, 2013) awarded the Maasai filmmakers and this project the Jean Rouch Award for Collaborative Filmmaking. The documentary is available here: <http://vimeo.com/73980798>.

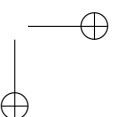
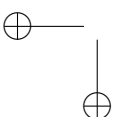




rami enole Kapirotoi, Kuntayo ole Kirrokor, Debra Seenoi Kaigil, Moses Simel ole Rarin, Alex K. ole Koshal, Otumoi ole Keeko, Daniel Partalala ole Mpatiany, Nickson ole Kirrokor, Benson Molonko ole Kirrokor, Denis Sasine ole Lenjir, Sabaya ole Mpatiany, Emily Soipanoi enole Kapirotoi and Miton ole Kirrokor.); and to the Mpuuai community that welcomed us and shared their knowledge. This project was possible through grants from the Feed the Future Innovation Laboratory for Collaborative Research on Adapting Livestock Systems to Climate Change at Colorado State University and from the CGIAR Research Program on Climate Change, Agriculture and Food Security (CCAFS). A *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* postdoctoral grant to JRP (SFRH/BPD/43242/2008) supported the writing of this article. We also wish to thank Dickson ole Kaelo, James ole Kaigil, Adil Bashir, Karim Kara and Clement Lenashuru for their precious technical and logistic support; and Alexandro Solórzano, Joana Melo, Robin Reid and Nicolas Tapia for comments to earlier drafts.

## References

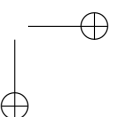
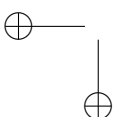
- Adger, W.N.; Huq, S.; Brown, K.; Conway, D. & Hulme, M. (2003). Adaptation to climate change in the developing world. *Progress in Development Studies*, 3, 179-195.
- Bacon, C.; Mendez, V.E. & Brown, M. (2005). *Participatory Action Research and support for community development and conservation: examples from shade coffee landscapes in Nicaragua and El Salvador*. (Vol. Research Brief #6). Santa Cruz, CA: Center for Agroecology and Sustainable Food Systems, University of California, Santa Cruz.
- Baldwin, C. & Chandler, L. (2010). At the water's edge: community voices on climate change. *Local Environment*, 15(7): 637-649.
- Baumhardt, F.; Lasage, R.; Suarez, P. & Chadza, C. (2009). Farmers become filmmakers: Climate change adaptation in Malawi. In H. Ashley, N. Kenton & A. Milligan (Eds.), *Participatory Learning and Action: Community-Based Adaptation to Climate Change*, 60: 129-138: IIED.



- Berkes, F. & Jolly, D. (2001). Adapting to climate change: Social-ecological resilience in a Canadian Western Arctic community. *Conservation Ecology*, 5(2): 18.
- Galvin, K.A.; Reid, R. S.; Nkedianye, D.; Njoka, J.; Roque de Pinho, J.; Kalo, D. & Thornton, P.K. (2013). *Pastoral transformations to resilient futures: Understanding climate from the ground up Research Brief RB-10-2013* (Vol. RB-10-2013). Fort Collins: Feed the Future Innovation Lab for Collaborative Research on Adapting Livestock Systems to Climate Change, Colorado State University. <http://crsps.net/wp-content/downloads/Livestock-Climate%20Change/Inventoried%2010.5.13/12-2013-4-77.pdf>
- Goldman, M.J. & Riosmena, F. (2013). Adaptive capacity in Tanzanian Maasailand: Changing strategies to cope with drought in fragmented landscapes. *Global Environmental Change*, 23: 588-597.
- Gubrium, A. & Harper, K. (2013). *Participatory Visual and Digital Methods*. Left Coast Press, Inc.
- Hazzah, L.; Dolrenry, S.; Kaplan, D. & Frank, L. (2013). The influence of park access during drought on attitudes toward wildlife and lion killing behaviour in Maasailand, Kenya. *Environmental Conservation*, 40(3) : 266-276. doi: doi:10.1017/S0376892913000040.
- Howden, S.M. ; Soussana, J.-F. ; Tubiello, F.N. ; Chetri, N. ; Dunlop, M. & Meinke, H. (2007). Adapting agriculture to climate change. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(50): 19691-19696.
- IPCC. (2007). Summary for Policymakers. In M.L. Parry, O.F. Canziani, J.P. Palutikof, P.J.; van der Linden & C.E. Hanson (Eds.), *Climate change – Impacts, adaptation and vulnerability. Contribution of working group II to the fourth assessment report of the intergovernmental panel on climate change*. (pp. 7-22). Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Kirkbride, M. & Grahn, R. (2008). Survival of the fittest: Pastoralism and climate change in East Africa. *Oxfam Briefing Paper*, (Vol. 116) 116: Oxfam International.



- Nakamura, K. (2008). A Case against Giving Informants Cameras and Coming Back Weeks Later. *Anthropology News*, February 2008, 20.
- Nerlich, B.; Kotevko, N. & Brown, B. (2010). Theory and Language of Climate Change Communication. *WIREs Clim Change*, 1: 97-110.
- Nyong, A.; Adesina, F. & Elasha, B.O. (2007). The value of indigenous knowledge in climate change mitigation and adaptation strategies in the African Sahel. *Mitigation and Adaptation Strategies for Global Change*, 12: 787-797.
- Penna-Firme, R. & Roque de Pinho, J. (2014). Relato: Um antropólogo Brasileiro na Guiné-Bissau. *GEOPUC*, 5(9): 111-150.
- Plush, T. (2009). Amplifying children’s voices on climate change: The role of participatory video In H. Ashley, N. Kenton & A. Milligan (Eds.), *Participatory Learning and Action: Community-Based Adaptation to Climate Change* (pp. 119-128): IIED.
- Roque de Pinho, J. (2009). "Staying together": *People-wildlife relationships in a pastoralist society in transition, Amboseli Ecosystem, southern Kenya*. Ph.D., Colorado State University, Fort Collins, Fort Collins.
- Roque de Pinho, J. (2013). Shooting climate change in the Maasai Mara: Aesthetics and expectations in participatory filmmaking with Kenyan pastoralists. *Anthropology Now*, 5 (2): 74-86.
- Shaw, A.; Sheppard, S.; Burch, S.; Flanders, D.; Wiek, A.; Carmichael, J.; Robinson, J. & Cohen, S. (2009). Making local futures tangible – Synthesizing, downscaling, and visualizing climate change scenarios for participatory capacity building. *Global Environmental Change*, 19: 447-463.
- Tschakert, P. & Dietrich, K. A. (2010). Anticipatory learning for climate change adaptation and resilience. *Ecology and Society*, 15(2): 11.
- Turner, T. (1991). The social dynamics of video media in an indigenous society: The cultural meaning and the personal politics of video-making in Kayapo communities. *Visual Anthropology Review*, 7(2): 68-76.

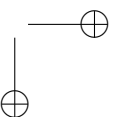
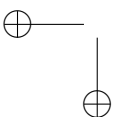




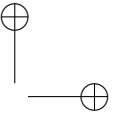
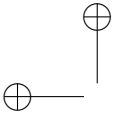
Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3): 369-387.

Wheeler, J. (2011). Seeing like a citizen: Participatory video and action research for citizen action. In S. Nishant & F. Jansen (Eds.), *Digital (Alter)Natives with a Cause? Book Two – To Think* (pp. 47-60): <http://issuu.com>.

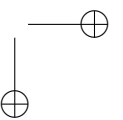
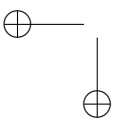
**Nota:** A version of this chapter was first presented at the *Culture, Politics and Climate Change: An International Conference at the University of Colorado, Boulder*, in Boulder, Colorado, USA (September 13-15, 2012).

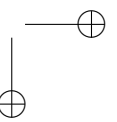
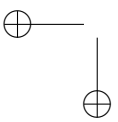
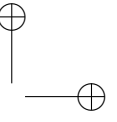
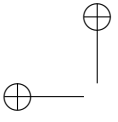






# PARTE IV – REFLEXÕES







## 23. Metodologias participativas: Contribuições da The International Clearinghouse on Children: Youth and Media

Ilana Eleá & Magda Pischetola

### Introdução

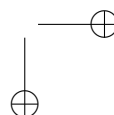
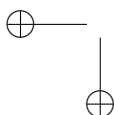
The International Clearinghouse on Children, Youth and Media foi iniciada pela Nordicom na Universidade de Gotemburgo em 1997. Desde então, uma de suas principais atividades se destaca pela publicação de anuários (ou *yearbooks*) temáticos sobre diferentes temas relacionados com infância, juventude, mídia e mídia-educação. Quinze *yearbooks* foram publicados até hoje, abrangendo um amplo contexto internacional de pesquisas e variedade temática. Ainda que a maior parte dos textos seja escrita por pesquisadores acadêmicos, o espaço para relatos de experiências e iniciativas realizadas por organizações não-governamentais (ONGs) e contextos não formais de aprendizagem e demais espaços tem sido garantido.

A intenção desse texto é selecionar, dentre todos os artigos publicados pela Clearinghouse no período 2008-2014, os que fazem referência a metodologias participativas em contextos de educação e mídia – seja como abordagem pedagógica, seja como fundamentação teórico-metodológica de pesquisa. Esta seleção pretende dar visibilidade às estratégias e ações desenvolvidas por diferentes atores sociais em diferentes países quanto a um objetivo em comum: desenvolver e/ou fortalecer a *Media and Information Literacy* – MIL (UNESCO, 2011) em contextos locais, nacionais e internacionais.

Por metodologias participativas adotamos aqui um amplo espectro: “projetos educativos em torno dos *media* com uma componente de participação dos envolvidos, sejam eles crianças e jovens ou indivíduos de outras idades, em situações sociais diversas” (Brites *et al.*, 2015<sup>1</sup>). Como citado por Duarte, Migliora e Carvalho (2014: 31), “a tarefa do professor não é oferecer discursivamente um dado conteúdo ou ensinar a fazer, mas criar condições adequadas

---

<sup>1</sup> Na introdução a este livro.



e desafiadoras para que a aprendizagem aconteça por necessidade e iniciativa do aprendiz” (Sforni, 2007: 40).

A partir da leitura e análise de todos os artigos disponibilizados nos últimos *yearbooks* (2008-2014), assim como em três outras publicações relacionadas, 52 textos preencheram os pré-requisitos: a) mencionar/fundamentar/descrever metodologias participativas; b) incluir ativamente crianças e jovens em projetos pedagógicos ou metodologias de pesquisa; c) incluir mídias como objeto de estudo ou motor para o engajamento criativo e social. Por tais critérios, textos que abordassem resultados de pesquisa sobre os usos e apropriações de mídia por crianças e jovens descolados de abordagens pedagógicas foram excluídos. A partir da leitura e análise dos capítulos selecionados, observamos que os textos podem ser agrupados principalmente nas seguintes categorias: 1) pesquisa participativa/pesquisa-ação; 2) mídia pública/alternativa; 3) projeto mídia-educativo/workshop/programa curricular e 4) centros de Mídia-Educação. Além disso, procuramos nos textos as seguintes informações: quais são os países envolvidos nessas publicações? Como crianças e jovens têm sido envolvidos? A quais contextos sociais pertencem? Quais os principais temas abordados? Quais as metodologias participativas utilizadas, via quais mídias? Quais resultados e avaliações?

Nos artigos selecionados no acervo da Clearinghouse foram publicados exemplos de projetos educacionais participativos envolvendo linguagens como fotografia, imprensa, rádio, vídeo, cinema, *digital storytelling* e internet. Temas como saúde (dislexia, prevenção HIV, questões de gênero) e atores sociais como jovens refugiados, jovens em relações intergeracionais podem ser destacados, assim como as ações de ONGs. Como não seria possível neste espaço aprofundar na especificidade dos 52 artigos, este texto apresenta duas modalidades para a exposição dos dados. No primeiro, interessantes exemplos para cada uma das categorias são apresentados de forma narrativa. No segundo, a compilação de uma tabela busca facilitar a localização dos artigos para leitores interessados em posterior aprofundamento. Acreditamos que essa visibilidade e categorização possa facilitar o acesso a informações vindas de diferentes países, incentivando a troca de experiências e estudo das metodologias participativas como abordagem pedagógica.



## 1. Pesquisa participativa / Pesquisa-ação

Nessa seção foram incluídos artigos que descrevem metodologias participativas no fazer pesquisa com/sobre mídias envolvendo crianças, jovens e adultos. Os mesmos foram agrupados em estudos que se focam em representações por imagens; em representações pela escrita e pela voz.

### Representações por imagens

Em Hong Kong, Chan (2011) se propôs a estudar como jovens meninas definem sexualidade, como vêm relações íntimas com o sexo oposto e como avaliam atitudes frente a comportamentos sexuais. A pesquisadora solicitou que cada entrevistada (16 meninas entre 10 a 12 anos) tirasse entre sete a 10 fotos digitais diariamente, por uma semana, com a seguinte instrução: “por favor, tire fotos de imagens de qualquer mídia que seja sobre o que meninas ou mulheres precisam ser ou não ser, ou o que meninas e mulheres deveriam fazer ou não fazer” (2011: 112). Imagens podiam ser de qualquer mídia, como jornais, revistas, *outdoors*, programas de televisão, livros. A coleção de imagens foi seguida de entrevista.

Chan (2011: 109) compartilha os pressupostos divulgados pela American Psychological Association: defende que a sexualização de meninas traz efeitos negativos em vários aspectos.

“Sexualização ocorre quando pessoas valorizam uma menina ou mulher predominantemente por seu comportamento e *sex appeal*, mantém um padrão de beleza limitante, equaliza sua beleza física com sexualidade, a vê como objeto para uso sexual, impõe sexualidade de forma inapropriada”.

Um outro exemplo sobre pesquisa participativa com a utilização de imagens foi a conduzida em Portugal por Costa (2014). O oferecimento de ateliê de Educação social para os *Media* (com suporte de um *website* desenhado com a participação de crianças) integrou a metodologia de pesquisa para investigar a relação de crianças com marcas, consumo e publicidade. “As crianças são reconhecidas como actores sociais competentes, que participam na transformação social e, nesse processo, também se transformam” (2014: 124). O texto é ilustrado com desenhos feitos pelas crianças para a ocasião da pesquisa.



### Representações pela escrita

A pesquisa coordenada por Kotilainen *et al.* (2011) coletou, em 2010, diários de mídia escritos por jovens entre 11 e 18 anos em cinco países: Argentina, Egito, Finlândia, Índia e Kenya. “One day with media” foi um dos braços metodológicos de pesquisa maior “Global research on youth media participation”. O diário de mídia como instrumento de pesquisa procurou contribuir para o entendimento sobre como os usos de mídia estão incorporados no cotidiano em diferentes culturas. Jovens foram encorajados a escrever sobre os propósitos de seus usos, pensamentos e sensações sobre os conteúdos e meios utilizados. A análise dos diários indicou como jovens expressam solidariedade; como se envolvem e se informam sobre fatos cotidianos e como veem o papel da mídia na sociedade.

A pesquisa de Yoon (2013) foi baseada em anotações das aulas de mídia-educação oferecidas pela autora para jovens entre 12 a 20 anos de idade no verão de 2008 na Coreia do Sul. Foram analisados 23 *blogs* de refugiados norte-coreanos, quatro comunidades *online* e três documentários produzidos por eles, assim como a realização de entrevistas. Sabe-se que 15% dos 2000 norte-coreanos que emigram para a Coreia do Sul anualmente estão na faixa entre nove e 18 anos de idade. Esses jovens refugiados experienciam desafios não apenas pelas diferenças de experiências sociais, culturais e por *gaps* econômicos, mas também por discriminação de sul-coreanos. Isso faz com que sejam menos confiantes para formas de comunicação interpessoal, investindo mais em comunicações mediadas por tecnologias. O artigo indica como tais jovens encontram um significativo meio de expressão através de *digital storytelling*.

### Representações por voz

A pesquisa de Röhlinger (2013) parte do pressuposto de que, para oferecer uma mídia alternativa às crianças do mundo inteiro, é preciso que sejam envolvidas as crianças em primeira pessoa. Assim nasce Radijojo, um projeto de rádio evoluído após de uma década em uma “rede de redes” (2013: 244), envolvendo escolas, sociedade civil, ONGs, centros universitários e outros atores locais e globais a nível internacional. O conteúdo é produzido pelas crianças, em uma mistura entre arte e jornalismo. Os autores têm de oito



a 17 anos de idade, conectados através de diferentes plataformas *online* que permitem a troca entre culturas e a produção em conjunto.

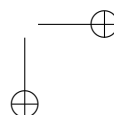
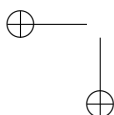
## 2. Mídia pública/meios alternativos de comunicação

Entre os artigos publicados pela Clearinghouse, encontram-se muitos projetos que utilizam as mídias como agente de mudança social, inserindo-as em ações comunitárias de ampla visão. Frequentemente, nestas ações está implícita uma interpretação da mídia como veículo de inclusão social e/ou de democratização. Poderíamos dividir os projetos que fazem parte desta categoria em duas outras grandes subcategorias: projetos de conscientização e de expressão autoral. Às vezes, as tipologias se misturam, dando origem a iniciativas de grande potencial inovador.

### Iniciativa da mídia: rádio e clube de ouvintes

Singhal (2014) relata em seu artigo que, nos últimos 11 anos, uma vez por semana, 6.5 milhões de jovens no Nepal têm acompanhado o programa de rádio SSMK (Saathi Sanga Manka Kura). Pensado para ser interativo, cada episódio combina música com comentários dos jovens locutores sobre mensagens recebidas. Milhares de cartas foram enviadas até hoje, assim como 5.000 SMS são recebidos mensalmente. Cada carta recebe uma resposta pessoal, um fator-chave para o sucesso e para a construção de confiança entre programa e ouvintes. Junto com as respostas, são enviadas brochuras temáticas sobre saúde e estilo de vida como complemento de leitura. Para atender às demandas de jovens que se sentem desconfortáveis em ouvir a programação em casa, foram abertos 1.200 clubes de ouvintes no país. Uma revista mensal é publicada e há *website*. Seus princípios: adotar um tom de respeito, permitir que jovens compartilhem experiências, oferecer um espaço seguro tanto durante a transmissão como em espaços físicos. É produzido localmente, entendendo a comunicação como parte integral do processo de mudança.

Foram vários os exemplos de uso de programas de rádios locais como espaços para auto-expressão. Algan (2011) traz dados de sua pesquisa empírica sobre o uso de programa de rádio e celulares entre jovens, realizada entre 2001 e 2007, em um dos guetos mais conservadores em região rural na Turquia. Canais de rádio são vitalmente importantes para dar voz à não satisfação com o



*status quo* e tradições, tabus, principalmente em áreas nas quais o aumento do poder de líderes religiosos locais e autoridades políticas, que adotaram o Islã como discurso e ideologia, influencia a educação de meninas (mantidas em casa até o casamento). Segundo a pesquisa longitudinal, jovens telefonavam para os programas para debater práticas de casamento arranjado, preços de noivas, *berdel* – o casamento planejado entre adultos para crianças de duas famílias – e outras tradições como o casamento entre parentes e restrições à educação de meninas. Também compartilhavam músicas e poesias, enviavam mensagens de amor, troca de músicas.

### **‘Edutainment’ na televisão, no rádio, em impressos e em clubes**

Como relata Goldstein (2014), o programa Soul Buddyzn – desenvolvido pela ONG Soul City em parceria com a BBC – tem sido exibido na televisão sul-africana para um público-alvo na faixa dos oito a 12 anos de idade. Temas como saúde, *bullying*, abuso sexual, cuidado com armas de fogo foram abordados em 26 episódios. Partindo dos problemas narrados por crianças, os protagonistas infantis dos episódios convidam as crianças da audiência a pensar formas para a resolução dos mesmos. O motor para engajamento em nome dos direitos das crianças é complementado pela manutenção de mais de 7000 Soul Buddyz Clubs no país, alcançando 145 mil crianças. Nesses espaços, as crianças podem debater e elaborar colaborativamente estratégias para mudança social.

### **3. Projetos mídia-educativos, *workshops*, programas curriculares**

Ações pontuais para discussões ou produções específicas fazem parte da tipologia de iniciativas aqui apresentadas. São elas ações com foco principalmente pedagógico, que visam tratar um tópico ou uma série de tópicos pré-determinados, procurando um espaço de reflexão pessoal ou comunitária no curto prazo. Cada vez mais, este tipo de ação inclui o uso das mídias digitais – redes sociais, ferramentas *wiki*, dispositivos de comunicação móveis –, sendo elas elemento imprescindível de vivência de crianças e jovens. Ao mesmo





tempo, continua um trabalho interessante com as mídias tradicionais, que não deixam de ter seu papel de formação do jovem no mundo contemporâneo.

### **Análise e produção de notícias**

O artigo de Hobbs, Cohn-Geltner & Landis (2011) é um ótimo exemplo de como o estudo de notícias e eventos atuais podem ser incorporados nas práticas pedagógicas com crianças. A autora lembra a urgência em se desmistificar a visão do jornalismo como “janela para o mundo” e para tal, “estratégias defensivas de ensino” (como aulas expositivas, nas quais professores controlam a interação na sala de aula, resumindo textos para garantir certas interpretações) não seriam as abordagens mais apropriadas. As crianças precisam entender como as notícias são construídas, pesquisando o contexto econômico em que foram produzidos, refletindo sobre as representações delas mesmas, das comunidades e sobre o mundo.

Neste mesmo capítulo, os autores descrevem o projeto pedagógico *Powerful Voices for Kids*, desenvolvido em 2009 em uma escola fundamental em Maryland, Estados Unidos. Fruto de uma parceria universidade-escola, 77 crianças entre sete e 11 anos de idade se debruçaram sobre comparações entre jornais impressos e notícias na televisão, analisando capas, manchetes, entrevistando e escrevendo matérias. Leitura, exibição e discussão de eventos e notícias atuais, atividades de análise de mídia e de produção criativa foram os eixos metodológicos participativos. Além disso, as seguintes competências foram avaliadas em três estudos de caso: engajamento, localização, compreensão, análise, avaliação, comunicação e tomada de ação.

### **Aprendizagem colaborativa online**

O artigo escrito por Wilson & Johnson (2014) contribui tanto com dados de pesquisas atuais sobre jovens canadenses como por trazer exemplos de estratégias pedagógicas. Tendo em vista que o acesso que jovens têm hoje a tecnologias digitais permite colaboração, comunicação e participação em uma escala nunca vista antes, professores têm partido de tal envolvimento com mídias e tecnologias digitais para conectar suas salas de aula com o mundo, para promover oportunidades de aprendizagem colaborativa e diálogo intercultural (2014: 101). Os autores trazem exemplos retirados do relatório *Young*



*Canadians in a Wired World*, pelo qual se tem acesso a relatos de práticas pedagógicas que ilustram tais premissas. Alunos colaboram em rede e têm suas contribuições visíveis em plataformas *wiki* e Google Docs, o que os motiva. Essa face de ensino-aprendizagem via tecnologia não prescinde de outra face fundamental: a da análise, de garantir espaço de refletir e elaborar críticas sobre espaços online. O texto apresenta questões-chave que podem ser integradas como parte do repertório de uma pedagogia crítica. Afinal, como bem lembram os autores, “mídias sociais são construídas como espaços que representam certas ideologias e valores e que podem ser usadas em diferentes modos por diferentes audiências” (2014: 103).

### **Mídias sociais como espaços de ensino-aprendizagem**

O texto de Bouko (2014) examina a iniciativa do Meaux World War Museum, adotada a partir da primavera de 2013. Com a intenção de incitar o interesse de jovens pelo conflito histórico da Primeira Guerra Mundial, o museu criou uma página no Facebook sobre León Vivien, um soldado virtual. A página conta com mais de 60.000 curtidas e tem sido considerada uma experiência única de educação cívica e histórica. A participação *online* é investigada, pela autora, através da análise de discurso.

Ainda no contexto de metodologias participativas *online*, o texto de Yıldız (2014) traz também sua contribuição. Os benefícios de se integrar Social Interaction Software (SIS) e Global Positioning System (GPS) em atividades educativas são apresentados. A elaboração de portfólios digitais, a escrita de reflexões em *blogs* e comentários *online*, a coautoria em *wiki-books* e a coprodução de histórias digitais são descritas como promissoras.

A utilização de GPS em atividades de aprendizagem entre crianças também foi descrita pelo artigo de Ashtana (2008), dessa vez focando em duas iniciativas realizadas na Índia. Uma delas, o projeto *Mapping the Neighbourhood*, trouxe oportunidades para crianças aprenderem sobre a geografia de suas regiões, criando mapas comunitários e produzindo informações relevantes para suas comunidades e zonas rurais.

### **Media and Information Literacy na universidade**

Em relação ao contexto universitário, o artigo de Siqueira (2014) explora a formação de professores via experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no Brasil. A instituição, parceira da UNESCO como editora da versão em português brasileiro do Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para professores (UNESCO, 2013), conta com um Laboratório de Mídia-Educação. O leitor é convidado a acompanhar a articulação de proposta curricular da disciplina "Comunicação, Educação e Tecnologia", organizada em quatro tópicos, com exemplos interessantes em campo.

O projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) também é desenvolvido em contexto universitário – dessa vez, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. O capítulo de Fresquet (2014) narra o processo de criação de seis escolas de cinema em escolas públicas no Rio de Janeiro – das quais duas especializadas em estudantes cegos e surdos. A parceria para a formação de professores, atividades e produção de materiais didáticos contou com a inspiradora consultoria de Alain Bergala. Neste capítulo, são descritos os principais exercícios-base para o alcance de autonomia dos professores no trabalho com estudantes em sala de aula, além de desdobramentos vindos com os projetos de extensão universitária e crescente número de parcerias.

## **4. Centros de Mídia-Educação**

Algumas iniciativas continuadas se devem à ação de centros institucionalizados de Mídia-Educação, que abraçam a ideia de integrar o uso de mídias na educação formal e não formal para aprimorar as possibilidades de aprendizagem e letramento de crianças, jovens ou adultos.

O artigo de Obregón & Martínéz (2014) discute o conceito de Communication For Social Change (CFSC), principalmente sobre seu papel nas abordagens participatórias de comunicação para a saúde entre crianças e adolescentes na América Latina. O texto traz relato de duas experiências. A primeira, Children's Audiovisual School Belen de los Andaquies, envolve crianças entre 8 e 12 anos de idade. Elas desenham, pintam, atuam, fotografam, gravam, animam e editam histórias de dois minutos que refletem suas experiências de vida. Os alunos da escola produzem uma grande variedade de produtos audiovisuais como documentários e narrativas relacionadas a saúde, direitos

e questões de gênero. A segunda experiência relatada se refere à Corporación Pasolini em Medellín (CpeM), fundada em 2000, que hoje conta com 15 produções de vídeo, 300 fotografias e ensaios que refletem a visão de adolescentes e jovens sobre os conflitos e violência em Medellín.

O texto de Culver (2013) reflete sobre o papel social do NAMLE, National Association for Media Literacy Education, associação profissional interligada a diferentes centros universitários nos Estados Unidos. A autora aponta a importância de parcerias entre centros de Mídia-Educação e centros de pesquisa, a fim de fortalecer a presença da MIL tanto no currículo escolar quanto nos espaços extraescolares. A ação do NAMLE não visa somente a divulgação dos resultados de pesquisa, mas também a organização de workshops e eventos de natureza interdisciplinar. O foco destas atividades é preparar os profissionais através de discussões sobre questões atuais da educação, integrando a MIL como prática de seu cotidiano.

## Considerações finais

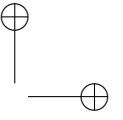
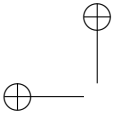
A breve seleção de artigos apresentada não tem pretensão de exaustividade. Ela é apenas um resumo de alguns projetos desenvolvidos em diferentes países no âmbito da Media and Information Literacy/MIL, cujo objetivo é guiar o leitor pela produção extensa da Clearinghouse dos últimos anos. Entre estas contribuições, o que mais nos interessa destacar é a inovação aportada pelas diferentes abordagens de pesquisa participativa. Como foi ressaltado, estas metodologias apontam para o estudo das representações dos sujeitos de pesquisa, utilizando a mídia como meio para trazer à tona ideias, preconceitos, entendimentos, juízos, opiniões. Outro aspecto interessante que as metodologias participativas têm em comum é a flexibilidade do pesquisador em relação ao contexto em análise e sua capacidade de adaptação a novos elementos que a pesquisa apresenta ao longo do caminho. A partir destas considerações, esperamos que a variedade de aportes da Clearinghouse seja inspiradora para futuras pesquisas de caráter participativo, em termos de criatividade, inovação das práticas de pesquisa e possibilidades de envolvimento dos sujeitos participantes.

## Referências

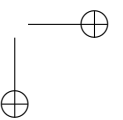
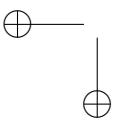
- Algan, E. (2011). Being read by a Dj, youth interaction via radio and cell phones in Southeast Turkey. In C. von Feilitzen, U. Carlsson, & C. Bucht (Eds.), *New Questions, New Insights, New Approaches: Contributions to the research forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010* (Yearbook 2011), (pp. 261-270). Gothenburg: Nordicom.
- Asthana, S. (2008). Teaching about media: media education, learning and literacy, sketching a dialogic process. *Empowerment through Media Education: An intercultural dialogue*. Gothenburg: Nordicom, 251-258.
- Bouko, C. (2014). Affinity spaces on Facebook. In H. Hope & P. Kerr (Eds.) *Global Citizenship in a Digital World* (MILID Yearbook 2014) (pp. 107-120). Gothenburg: Nordicom.
- Brites, M.J.; Jorge, A. & Santos, S.C. (2015). Motivações e escolhas: Os media, a participação e a literacia. In M.J. Brites, A. Jorge & S.C. Santos (eds.) *Metodologias Participativas: Os media e a educação*. Covilhã: LabCom Books.
- Carlsson, U. (Ed.) (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon* (Yearbook 2010). Gothenburg: Nordicom.
- Chan, K. (2011). Tween girls' sexuality and media scandal in Hong Kong. In C. Von Feilitzen, U. Carlsson & C. Bucht (Eds.), *New questions, new insights, new approaches: contributions to the research forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010* (Yearbook 2011) (pp.109-122). Gothenburg: Nordicom.
- Costa, C. (2014). Marcas, literacia mediática e pré-adolescentes. In I. Eleá (Ed.) *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (Yearbook 2014) (pp. 121-134) [Portuguese/Spanish Edition]. Gothenburg: Nordicom.
- Culver, S.H. (2013). National leadership and local actions: Media and information literacy in the US. In U. Carlsson & S.H. Culver (Eds.) *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* (MILID Yearbook 2013) (pp. 75-86). Gothenburg: Nordicom.

- Duarte, R.; Migliora, R. & Carvalho, M.C. (2014). Narrativas e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais. In I. Eleá (Ed.) *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (Yearbook 2014) [Portuguese/Spanish Edition] (pp. 29-38). Gothenburg: Nordicom.
- Fresquet, A. (2014). Escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro. In I. Eleá (Ed.) *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (Yearbook 2014) [Portuguese/Spanish Edition] (pp. 87-94). Gothenburg: Nordicom.
- Goldstein, S. (2014). Children as agents for social change: Soul buddyzy and soul buddyzy club. In C. von Feilitzen & J. Stenersen (Eds.) *Young People, Media and Health: risks and rights* (Yearbook 2014) [English Edition] (pp. 169-167). Gothenburg: Nordicom.
- Hobbs, R.; Cohn-Geltner, H. & Landis, J. (2011). Views on the news: Media literacy empowerment competencies in the elementary grades. In C. von Feilitzen, U. Carlsson & C. Bucht (Eds.) *New Questions, New Insights, New Approaches: Contributions to the research forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010* (Yearbook 2011) (pp. 43-55). Gothenburg: Nordicom.
- Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S.-B. (Eds.) (2010). *Media Literacy Education: Nordic perspectives*. Gothenburg: Nordicom.
- Kotilainen, S.; Suoninen, A.; Hirsjärvi, I. & Kolomainen, S. (2011). Youngsters' expressions of responsible citizenship through media diaries. In C. von Feilitzen, U. Carlsson & C. Bucht (Eds.) *New Questions, New Insights, New Approaches: Contributions to the research forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010* (Yearbook 2011) (pp. 213-222). Gothenburg: Nordicom.
- Obregón, R. & Martínéz, A.R. (2014). Communication and health and adolescents in Latin America: toward a child and adolescent-centered approach. In C. von Feilitzen & J. Stenersen (Eds.) *Young People, Media and Health: risks and rights* (Yearbook 2014) [English Edition] (pp. 131-150). Gothenburg: Nordicom.

- Röhlinger, T. (2013). Giving children a voice. In U. Carlsson & S.H. Culver (Eds.). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* (MILID Yearbook 2013) (pp. 243-252). Gothenburg: Nordicom.
- Singhal, A. (2014). Youth, media and respectful conversations about health. In C. von Feilitzen & J. Stenersen (Eds.) *Young People, Media and Health: risks and rights* (Yearbook 2014) [English Edition] (pp. 163-167). Gothenburg: Nordicom.
- Siqueira, A.B. (2014). Mídia-educação na formação de professores: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro a partir da proposta da UNESCO. In I. Eleá (Ed.) *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (Yearbook 2014) [Portuguese/Spanish Edition] (pp. 59-70). Gothenburg: Nordicom.
- Tufte, T. & Enghel, F. (Eds.) (2009). *Youth Engaging with the World: Media, communication and social change* (Yearbook 2009). Gothenburg: Nordicom.
- Tufte, T.; Wildermuth, N.; Hansen-Skovmoes, A.S. & Mitullah, W. (Eds.) (2013). *Speaking up and talking back? Media, empowerment among East and Southern African youth* (Yearbook 2012/2013). Gothenburg: Nordicom.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.
- Wilson, C. & Johnson, M. (2014). Media literacy, digital technologies and civic engagement, a Canadian perspective. In S.H. Hope & P. Kerr (Eds.) *Global Citizenship in a Digital world* (MILID Yearbook 2014) (pp. 95-105). Gothenburg: Nordicom.
- Yildiz, M.N. (2014). Different cultures, similar challenges: Integrating multicultural multimedia in media literacy education. In S.H. Hope & P. Kerr (Eds.) *Global Citizenship in a Digital world* (MILID Yearbook 2014) (pp. 259-270). Gothenburg: Nordicom.
- Yoon, J. (2013). North Korean refugees in South Korea. In U. Carlsson & S.H. Culver (Eds.) *Media and Information Literacy and Intercultural*



*Dialogue* (MILID Yearbook 2013) (pp. 193-200). Gothenburg: Nordicom.



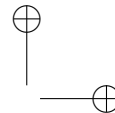
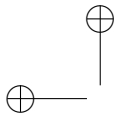


Tipologia	Ano do Yearbook ou Livro	Autor	País	Abrangência	Nome do projeto ou instituição responsável	Medium/Tema
Projetos / Workshops	2008	Asthana	EUA	Internacional	Pesquisa exploratória	Revisão de casos de Mídia-Educação
Projetos / Workshops	2008	Asthana	Índia	Local	Cybermohalla e Mapping the neighbourhood	Produção de mídia por jovens; aprendizagem colaborativa via mapas comunitários
Centros de Mídia-Educação	2008	Bazalgette	Índia	Nacional	British Film Institute	Análise e produção de mídia por jovens
Mídia pública & alternativa	2009	Algan Yensen, Hansen & Kromann-Larsen	Turquia	Local	Radio station GAP FM, fan club <i>Love Line</i>	Rádio local, áreas rurais, juventude
Projetos / Workshops	2009	Huesca	Malawi	Local	The Mpemba Youth Club	Photo, Storytelling, Drama, anti-AIDS youth club
Projetos / Workshops	2009	Huesca	EUA	Nacional	Pesquisa exploratória	Revisão de programas formativos de rádio para jovens
Centros de Mídia-Educação	2009	Zanotti	Argentina	Regional	"One Minute for my rights", UNICEF	Oficina de vídeo participativo
Centros de Mídia-Educação	2009	Ceccon	Brasil	Local	CECIP	Análise e produção de mídia por jovens
Mídia pública & alternativa	2011	Ece Algan Hobbs, Cohn-Gelner & Landis	Turquia	Local	Sanihurfa local radio	Análise e produção de mídia por jovens
Projetos / Workshops	2011	Kara Chan	EUA	Local	Powerful Voices for Kids	O papel do rádio local como agente de mudança entre jovens habitantes de zona rural: superação de tabus. Notícias/jornalísticas entre crianças e jovens (acesso, análise, participação, produção)
Pesquisa participativa	2011	Kotilainen et al.	Hong Kong	Local	Pesquisa qualitativa	Sexualidade, percepção e representação da mulher entre meninas
Pesquisa participativa	2011	Kupainen & Sintonen	Finlândia	Internacional	Global Research on Youth Media Participation (YMP)	Diários de mídia em 5 países: Argentina, Egito, Finlândia, Índia, Quênia
Mídia pública & alternativa	2010 Nordic	Kotilainen & Rantala	Finlândia	Local	Revisão teórico-prática	<i>Media literacy</i> como prática focal
Projetos / Workshops	2010 Nordic	Forsling	Finlândia	Nacional	Vaikuttamo: YVEB	Mídia alternativa para produção de conteúdo, escrita de notícias por jovens
	2010 Nordic		Suécia	Local	KOM-MIT	Crianças com dislexia

Projetos / Workshops	2010/Nordic	Maasita	Finlândia	Local	Crossing borders media education project	Conflito Israel e Palestina
Mídia pública & alternativa	2012/2013	Norbert Wildermuth	Quênia	Nacional	Kamukunji Human Right Defenders, Kinathi Information Centre, Kibera News Network, SIDAREC radio studio, KCODA magazine	Empoderamento e inclusão digital, processos democráticos, mudança social
Mídia pública & alternativa	2012/2013	Wanjiru Mbure	Quênia	Nacional	Kenya Young Voters Alliance	Participação democrática pelas redes sociais, ativismo político
Mídia pública & alternativa	2012/2013	Eliza Govender	África do Sul	Nacional	Pesquisa teórica	Modelo comparativo de comunicação sobre HIV/AIDS na mídia de massa alternativa
Mídia pública & alternativa	2012/2013	Jessica Gustafsson	Quênia	Local	Rádio Koch FM, rádio Pamoja FM, rádio Ghetto FM	Rádios comunitárias como plataforma de discussão educativa e participação de jovens dos <i>slums</i>
Mídia pública & alternativa	2012/2013	Rosalind Yarde	Tanzânia	Local	Mkombozi	Participação de jovens na realização de uma rádio local e comunicação do público por telefone, sms e e-mails
Projetos / Workshops	2012/2013	Line Friberg Nielsen & Mille Schuttten	Uganda	Local	Projeto HIV/AIDS	Diálogo entre jovens como estratégia de prevenção para o HIV/AIDS
Projetos / Workshops	2012/2013	Darius K. Rweyemamu	Tanzânia	Nacional	USAID, Family Health International, FEMINA HIP, American Red Cross, GIZ, F-MARC	Empoderamento e consciência sexual dos adolescentes
Projetos / Workshops	2012/2013	Nikita Juagade Hansen- Skovmoes & Anne Sofie Line Roijen	Burundi	Local	Adventist Development Relief Agency	Canais de comunicação abertos pelos "clubes rurais" para recordificação das identidades, a mediação dos conflitos sociais e a reconciliação
Projetos / Workshops	2012/2013	Line Roijen	Zanzibar	Nacional	Zanzibar International Film Festival	Arte, cultura e criatividade como recursos estratégicos para promoção da mudança social
Centros de Mídia-Educação	2014 English Ed.	Obregón & Martínez	Colômbia	Local	The childrens audiovisual school Belén de los Andaquíes, Corporacion Pasolini in Medellín (CpeM)	Análise e produção de mídia por jovens
Mídia pública & alternativa	2014 English Ed.	Singhal	Nepal	Nacional	Saathi Sanga Manka Kura (SSMK), 'Chatting with my best friend'	Rádio, corpo, sexualidade, saúde, relações afetivas, juventude
Mídia pública & alternativa	2014 English Ed.	Goldstein	África do Sul	Nacional	Soul Buddyz	<i>Eduainment</i> TV, rádio, impresso, clube
Projetos / Workshops	2014 English	Wei	China	Local	Intervention in VAC (Violence against	Produção de jovens sobre violência

	Ed.				children)	contra crianças
Projetos / <i>Workshops</i>	2014 Port. Ed.	Bujokas	Brasil	Local	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Curriculo de <i>Media and Information Literacy</i> em universidade brasileira
Projetos / <i>Workshops</i>	2014 Port. Ed.	Tomé	Portugal	Local	Educação para os Media na Região de Castelo Branco	Análise e produção de jornais escolares
Projetos / <i>Workshops</i>	2014 Port. Ed.	Brites, Jorge & Santos Melgarejo-Moreno & Rodriguez-Rosell	Portugal	Internacional	RadioActive Europe	Rádio como recurso educativo no Reino Unido, Alemanha, Roménia, Malta e Portugal
Projetos / <i>Workshops</i>	2014 Port. Ed.	Duarte, Migliora & Carvalho	Espanha	Local	Revisão teórico-prática	Rádio na Educação Infantil
Pesquisa participativa	2014 Port. Ed.		Brasil	Local	GRUPEM, PUC-Rio	Formação de professores em mídias digitais
Pesquisa participativa	2014 Port. Ed.	Costa	Portugal	Local	"Marcas, literacia mediática e as expressões de identidade de pré-adolescentes"	Marcas, literacia midiática, pré-adolescentes
Pesquisa participativa	2014 Port. Ed.	Meirinho	Portugal	Internacional	Olfhares em Foco	Fotografia participativa
Pesquisa participativa	2014 Port. Ed.	Perrella	Portugal	Local	Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho	Educação para mídia e intergeracionalidade
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2013	Michael Dezuanni & Hilary Hughes	Austrália	Nacional	Children and Youth Research Centre	Uso de mídias em creches e escolas primárias para promoção da inclusão digital
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2013	K.V. Nagaraj & Vedabhyas Kundu	Índia	Nacional	The Peace Gong, a children's newspaper	Participação de crianças e jovens na produção de mídias para favorecer o diálogo intercultural
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2013	Morduchowicz	Argentina	Nacional	Media Literacy Program	Produção de diferentes mídias para fortalecimento da democracia
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2013	Sakamoto & Murakami	Japão/Camboja	Internacional	Culture Quest	Busca de informações sobre outras culturas pelo diálogo entre jovens na internet
Pesquisa participativa	MILID 2013	Yoon	Coreia do Norte/Sul	Internacional	The Long Journey I and II, The Dialogue on the Road (documentaries)	Produção de um documentário sobre a Coreia do Norte por jovens refugiados
Pesquisa participativa	MILID 2013	Thomas Röhlinger	Mundial	Internacional	Radijojo World Children's Media Network	Troca entre crianças de diferentes países pela produção de programas de rádio e comunicação em plataformas digitais

Centros de Mídia-Educação	MILID 2013	Sherry Hope Culver	EUA	Nacional	NAMLE	Práticas de ensino-aprendizagem com as mídias em contextos escolares
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2014	Ly-Fall	Senegal	Local	CEDEM, Center for Democracy, Media Literacy and Multilingualism	Análise de mídia, jovens, meninas
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2014	Bonko Dunn	França	Nacional	León Vivien Facebook page	Facebook como recurso educacional
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2014	Williams & Johnson-Brown	Jamaica	Nacional	Broadcasting Commission, UNESCO, Ministério da Educação	<i>Media and Information Literacy</i> : lançamento de currículo nacional na Jamaica
Pesquisa participativa	MILID 2014	Yıldız Dezaami, McGraw & Bruce	Tuquemenistão	Internacional	Pesquisa participativa nos Estados Unidos e Tuquemenistão	Social Interaction Software (SIS); Global Positioning System (GPS) na educação
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2014	Schofield Wilson & Johnson	Austrália	Nacional	Queensland University of Technology	Curriculo de Media and Information Literacy em universidade australiana
Pesquisa participativa	MILID 2014		Noruega	Local	Mediagraphy	Usos de mídia intergeracionais na família
Projetos / <i>Workshops</i>	MILID 2014		Canadá	Nacional	Revisão teórico-prática	Cidadania global, engajamento cívico, mídias sociais



## 24. Participação e interatividade nas rádios universitárias espanholas

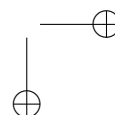
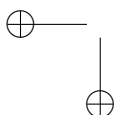
Daniel Martín-Pena & Ignacio Aguaded

### 1. Contexto das rádios universitárias na Península Ibérica

As rádios universitárias na Península Ibérica são recentes se compararmos a sua existência em países como os Estados Unidos ou a Argentina onde este tipo de radiodifusão tem mais de 90 anos (Martín Peña, 2013). As raízes de um primeiro projeto próximo do que é a radiodifusão universitária tanto em Espanha como em Portugal encontram-se na segunda metade do século XX, não obstante o seu apogeu começar a produzir-se na primeira década do novo século.

No caso de Portugal, a rádio universitária outorga aos estudantes universitários um papel destacado e, como aponta Cordeiro (2005: 1-9), oferece-lhes uma experiência de alívio comunicacional tanto na criação como no desenvolvimento dos conteúdos. Para Martín-Pena (2013: 88-92), estas emissoras postulam-se como defensoras da língua e da cultura portuguesas promovendo música alternativa, oferecendo espaço a minorias, contribuindo assim para a formação de futuros profissionais e para a participação cívica e política da população. Reia-Baptista (2011: 66) assinala que é na Universidade de Coimbra que se iniciam as primeiras aproximações ao fenómeno radiofónico universitário quando, em 1949, um grupo de estudantes começa a emitir de forma “pirata” conteúdos de entretenimento. Mas, será apenas em 1986, que a emissora se constitui legalmente graças à concessão da licença de emissão depois de muitos anos de luta. Martín-Pena (2013: 89-90) aponta outra instituição académica muito vinculada à radiodifusão, o Instituto Superior Técnico de Lisboa (IST), que tem uma longa história relacionada com o mundo radiofónico que remonta à década de sessenta. Nestes anos, começaram as emissões experimentais da Rádio Universidade do Tejo (RUT) marcadas por períodos mais ativos e outros sem emissões (Reia-Baptista, 2011). A partir de 2006 e depois de modificações de nomes e de gestão aparece a Rádio Zero, uma

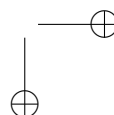
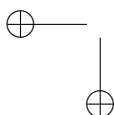
*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 269-278*





emissora universitária de índole experimental que fomenta a criatividade e o desenvolvimento da arte sonora (Mendonça, 2009). Na década de oitenta também surgem outras emissoras: Universidade FM (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) com uma clara ligação à sociedade, como afirma Mendonça (2009), “esta emissora representa um canal aberto entre a população em geral e a universidade” e a Rádio Universitária do Minho (RUM) criada pela Associação Académica daquela Universidade (AAUM). Durante a primeira década do século XXI surge a Rádio Universitária do Algarve, que juntamente com a RUC, a RUM e a Universidade FM, são as únicas que emitem por FM. Nesses anos aparecem novos projetos radiofónicos com um denominador comum, a vinculação e desenvolvimento paralelo com as TICs. Em setembro de 2014 celebrou-se no Porto o Fórum de Rádio Independente organizado pela Engenharia Rádio (Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto\_FEUP) ao qual assistiram rádios experimentais, comunitárias e universitárias. Foi também aberta a participação a todas as rádios universitárias clássicas que emitem em FM e às novas rádios universitárias que aproveitaram os atuais recursos tecnológicos para se desenvolverem e para se constituírem como plataformas práticas para os alunos da especialidade de Ciências da Informação (CC-FM da Universidade do Porto\_Ciências da Comunicação, UALMedia/Rádio Autónoma da Universidade Autónoma de Lisboa, Quase FM Universidade Católica de Lisboa e RUBI Rádio da Universidade da Beira Interior).

O caso de Espanha é muito semelhante ao do país vizinho. As primeiras gravações educativas procedentes de uma instituição académica superior são as da Rádio UNED em 1974 que emite através das frequências da Rádio Nacional de Espanha. Contudo, a primeira rádio a ser considerada como tal é a Rádio San Fernando da Universidad de La Laguna que começa a emitir em 1987. Segundo Martín-Pena (2013: 120-140) são três as etapas de desenvolvimento deste tipo de radiodifusão: uma primeira fase de evolução até aos finais do século XX na qual o desenvolvimento é lento e pausado; apenas dez universidades implementam projetos deste tipo (Universidad de Salamanca, Universidad Complutense, Universidad de Navarra, etc.). No entanto, na primeira década do novo século serão muitas as experiências que se iniciam nas universidades espanholas, mais de 15 rádios universitárias começam as suas gravações graças a vários fatores: o aproveitamento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a aproximação à sociedade, a colaboração





entre rádios universitárias e a implementação de oficinas de rádio para os alunos da especialidade. Tudo contribui para que nos encontremos perante a idade de ouro deste tipo de radiodifusão. Todavia, presentemente este crescimento tão exponencial viu-se claramente refreado devido, em grande medida, à crise económica que afeta a sociedade espanhola em geral e a universidade em particular. Em face desta situação as rádios universitárias espanholas decidiram, a partir de 2011, criar a Asociación de Radios Universitarias de España à qual estão associadas a maioria das emissoras universitárias espanholas (24) tanto de universidades públicas como privadas, com o objetivo de posicionar socialmente e perante os órgãos universitários e governamentais este tipo de radiodifusão, hoje mais necessária do que nunca. Numericamente falando, em Portugal encontramos-nos com cerca de uma dezena de rádios universitárias e em Espanha este número supera a trintena de experiências.

## 2. As TICs como fatores chave na revolução interativa nas rádios universitárias

A evolução da rádio foi uma constante ao longo da sua existência. Passámos de uma rádio linear a uma completamente assíncrona, do direto à gravação, dos ouvintes passivos a utilizadores interativos. Em resumo, “un nuevo modelo más nómada, más autónomo, más rico en expresiones y accesibilidad, más dinámico, más cercano y más innovador” (López Vidales, 2011: 30). Como afirma Ortiz, “han aparecido nuevos formatos concebidos para un consumo diferente. La interactividad es cada vez mayor” (2011: 62-63).

Em plena época de agitação mediática, as transformações tecnológicas são contínuas e as formas de distribuição do conteúdo multiplicam-se, facto que facilita a expansão e aparecimento de novas emissoras de tipo universitário ou comunitário (Gallego, 2011: 105). Nesta situação, as emissoras universitárias podem fazer frente a qualquer tipo de barreira espacial e temporal e chegar a uma audiência global sem as limitações que impunha a emissão através das ondas hertzianas. Situamo-nos num cenário de inovações contínuas, um ambiente propício que oferece interessantes oportunidades para uma nova e reinventada rádio. Neste aspeto, Gallego (2011: 106) refere que há emissoras que desde o início apostaram nestas novas formas de distribuição dos conteúdos sem se preocuparem com o assunto da concessão de licenças de



emissão, uma vez que não nos podemos esquecer que em Espanha as rádios universitárias não estão reconhecidas juridicamente e as que emitem em FM fazem-no num limbo legal.

A internet e as novas formas de distribuição têm vindo a aplanar o terreno legal tantas vezes tortuoso para este tipo de emissoras que viam a sua capacidade de desenvolvimento muito limitada (Espino & Martín-Pena, 2012: 23-28). Ter ou não ter licença já não é o essencial para pôr em marcha uma emissora – o, que é realmente fundamental é encontrar a melhor alternativa possível para cada caso concreto mediante o uso de todas as possibilidades que integram as TICs (Martín-Pena, 2013: 176-182). O sistema de emissão por ondas hertzianas foi amplamente superado pela era digital. As emissoras universitárias possuem agora o poder para se desenvolverem como nunca tiveram (Ortiz, 2011: 42-43).

Gallego (2011: 106) refere que o maior desafio que a rádio enfrenta de um o ponto de vista conceptual é a internet. Na mesma linha, González Aldea (2011: 89) expõe que a rádio na internet se converteu não só numa nova plataforma de distribuição de conteúdos como também criou um novo meio de comunicação fruto da convergência da rádio tradicional com a internet.

Todas estas características que temos definido como essenciais da nova rádio favorecem a sua utilização no âmbito universitário, uma vez que condizem de forma magnífica com as novas gerações de estudantes, pertencentes à geração de nativos digitais (Piñeiro y Ramos, 2011: 61-62). Neste aspeto, a sinergia é perfeita para impulsionar o fenómeno nas instituições educativas. Perona (2009: 107) aponta que as potencialidades interativas que a internet oferece à radiodifusão favorecem o aparecimento de novas emissoras de carácter educacional, entre as quais se encontram as universitárias, que observam nas TICs a melhor maneira de se aproximarem dos seus estudantes.

A internet está a criar um utilizador e um consumidor novo que gosta da interatividade, de se sentir condutor do processo de pesquisa, da comunicação. Os jovens navegam na internet pela música e pelas emissoras procurando emoções sonoras fortes e surpreendentes. Estamos perante a ciberrádio que, como afirma Cebrián (2008: 95), já não é uma difusão em rede mas antes algo que integra os componentes desta como sendo próprios e que os transforma para os converter em qualquer coisa de diferente.

A rádio torna-se, num primeiro momento, puramente interativa graças ao *e-mail*, aos fóruns ou aos *blogs* e, na atualidade, às redes sociais Facebook,

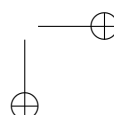
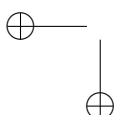




Twitter, Tuenti (no caso espanhol) e a uma longa enumeração de possibilidades de interação que fazem parte ativa da rádio para o ouvinte habituado no século passado apenas a ouvir e com poucas possibilidades de *feedback* no processo comunicativo. Neste momento tudo é mais fácil: não só montar uma emissora como conhecer o ouvinte, o que gosta, o que o motiva, o que lhe interessa e fazê-lo participante de uma nova forma de compreender a rádio.

Em 1932, Bertolt Brecht (Cit. González Conde, 2010: 52), já afirmava que “la radio podría ser el más maravilloso aparato de la comunicación pública si supiera, no sólo cómo distribuir, sino también cómo recibir; no sólo cómo hacer escuchar a la gente, sino también cómo hacerles hablar; no cómo aislarles, sino por el contrario, cómo relacionarles entre sí”. Esse momento já chegou há tempo, mas nunca como agora com tantas possibilidades. Tudo isto traz consigo um conceito atual de ouvinte do qual já se falava. Ventero e Peña (2011: 234) recolhem a expressão que nos anos 1970 Jean Cloutier adotou para se referir a um processo ativo de intercâmbio no qual emissores e receptores são simultaneamente produtores de mensagens. Cloutier designou este processo como “*emerec*” resultado da combinação das palavras francófonas *émetteur* e *récepteur* (emissor e recetor).

Os esquemas tradicionais oscilam perante as novas possibilidades que surgem das novas tecnologias onde a interatividade tem o papel fundamental. Neste novo cenário, os modelos horizontais oferecem mais opções de participação, de tal forma que os cidadãos se mostram como parte importante, adquirindo o papel de criadores, longe do papel tradicional de ouvintes passivos. Com as novas possibilidades da rádio, o ouvinte-utilizador torna-se mais autónomo que nunca: migrante, desleal, conectado socialmente, resistente e capaz de realizar um trabalho público e ruidoso (Gallego, 2011: 132). O ouvinte 3.0 ouve rádio quando e onde quer, tem acesso a conteúdos não disponíveis na rádio convencional, suporta menos publicidade, tem acesso a conteúdos resumidos e interage na produção do programa (Padilla & Calvo, 2011: 287). A participação é mais próxima e instantânea graças a fenómenos como as redes sociais. Como refere Ortiz (2011: 50-51), uma vez superados estes primeiros anos do novo século, a rádio não pode conceber-se sem a sua presença nas redes sociais que implicam a participação ativa da audiência.



### 3. Interatividade nas plataformas das rádios universitárias espanholas

As rádios universitárias espanholas não se mantiveram à margem de toda esta rápida evolução, antes pelo contrário, estão a retirar o máximo proveito possível. As webs das emissoras universitárias transformam-se em autênticas plataformas hipermedia que oferecem um conjunto importante de serviços interativos para facilitar a participação dos ouvintes-utilizadores.

A interatividade tem um papel crucial em todos os meios de comunicação mas esse papel adquire especial relevância no caso das emissoras universitárias, cujo público principal é a gente jovem e digitalmente nativa, a qual costuma gostar de intervir e manifestar a sua opinião em todos e cada um dos canais que ponham à sua disposição. Neste aspeto, podemos observar que as redes sociais são o serviço interativo por excelência uma vez que estão presentes em 96% das emissoras espanholas pertencentes à ARU, ou seja, em 23 estações. A subscrição de arquivos de áudio através de RSS é outra das opções oferecida por 67% das rádios, sendo um recurso muito útil que os utilizadores também apreciam. Por outro lado, iVoox, a rede social de áudios por excelência em Espanha, é usada por 54% das emissoras. Fechando as primeiras posições do *ranking* encontramos a possibilidade oferecida por 37% das webs das rádios que põem à disposição dos utilizadores a possibilidade de realizarem comentários a todas e cada uma das secções da *web*, sendo este um sistema direto e que permite aumentar o tráfego na *web* de cada um. Em 33% de emissoras instauram-se fóruns ou *blogs*. Com muito menor presença, detetamos *chats* ou *videochats* que estão apenas implementados em duas emissoras ou o programa de videochamada *Skype* noutras duas rádios.

Analisando pormenorizadamente a presença das emissoras nas redes sociais observamos que 75% criou uma página própria no Facebook, enquanto 17% utiliza o perfil da sua Universidade para difundir informações da sua emissora. Em relação ao Twitter, 83% das emissoras serve-se de um perfil próprio enquanto 13% utiliza o perfil institucional. Regra geral, as estações de rádio universitárias revelam-se muito mais ativas no Twitter do que no Facebook. Desde 2013 aumentou a utilização do Facebook (passando de 13 rádios com perfil próprio nesta rede social a 18, o que implica um incremento

de 38%) e, principalmente, a presença de emissoras no Twitter, que cresceram 82% (de 11 para 20 estações).

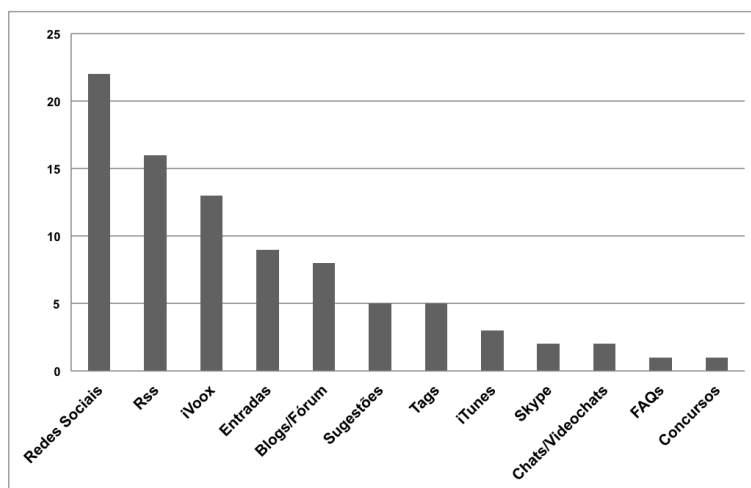


Gráfico 1 – Serviços interactivos em sites de rádios universitárias espanholas

## Conclusões

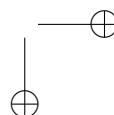
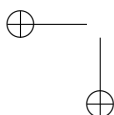
A interatividade não é uma ideia nova na rádio mas a internet modificou o conceito deste termo e produziu nele um efeito multiplicador, dando lugar a vários contextos nos quais o ouvinte é uma parte importante. Entra-se numa nova dimensão de maior democratização. Os ouvintes estão a modificar-se, sentem-se como parte integrante do meio e as rádios devem dar-lhes expansão indo um pouco mais além, adotando as novas formas e os novos desenvolvimentos para responderem às apetências dos ouvintes informatizados e digitalizados. É um grande desafio uma vez que o ouvinte passa a ser um agente ativo no meio. A questão está em converter a interatividade técnica em interatividade comunicativa, em interação social, em intercâmbio de ideias, experiências, conhecimentos, sentimentos, em confluências de formas e estilos de vida (Cebrián, 2007: 288).



Estamos perante uma nova rádio reinventada sobre os princípios tradicionais, mas que se ajuda e apoia, cada vez com mais frequência, nas TIC. Graças à internet pode chegar-se a uma rádio puramente interativa, nunca imaginada, sem as possibilidades que a Rede oferece. Uma rádio aberta ouvintes, o que é fácil e está ao alcance das rádios universitárias que podem ser puramente interativas e experimentais, afastadas da pressão a que estão submetidas as rádios convencionais. As TICs desenharam uma rádio que se tornou híbrida, que se enriquece e cujas possibilidades tendem para o infinito. Falta ainda avançar na progressão de novas técnicas e novos serviços muito para além das redes sociais. Há que aproveitar que estas rádios se estejam a desenvolver nas universidades, que são o berço da investigação e o melhor lugar para inovar e experimentar novas formas assumindo novos modelos participativos que criam uma audiência qualificada, reflexiva, crítica e participativa deste novo contexto (Aguaded y Contreras, 2011).

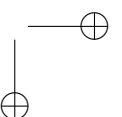
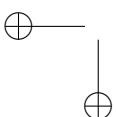
## Referências

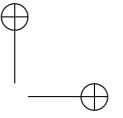
- Aguaded, J.I. & Martín-Pena, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 124: 63-70.
- Aguaded, J.I. & Contreras, P. (2011) (Coords.). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo.
- Cebrián Herreros, M. (2008). *La radio en Internet. De la ciberradio a las redes sociales y a la radio móvil*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cebrián Herreros, M. (2007). *Modelos de radio, desarrollos e innovaciones. Del diálogo y participación a la interactividad*. Madrid: Fragua.
- Cordeiro, P. (2005). Experiências de rádio produzidas para e por jovens: o panorama português das rádios universitárias em *II Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria*, Granada.
- Espino, C. & Martín-Pena, D. (2012) (Coords.). *Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona. UOC.



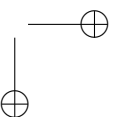
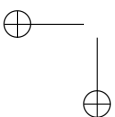


- Gallego Pérez, J.I. (2011). Alternativas e innovación en las radios universitarias españolas. In J.I. Aguaded & P. Contreras (Coords.) *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática* (pp. 97-108). A Coruña: Netbiblo.
- González Aldea, P. (2011). La radio en Internet: las webs de las cadenas analógicas tradicionales. In M. A. Ortiz & N. López (Coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era* (pp. 89-122). Madrid: Fragua.
- González Conde, M. J. (2010). La ciberradio, nueva alternativa de futuro para la radio. *Revista De Estudios De Juventud*, 88: 51-62.
- López Vidales, N. (2011). La radio se transforma: nuevas tecnologías, nuevos hábitos de consumo y nuevos perfiles para el medio más cercano. In M. A. Ortiz & N. López (Coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era* (pp. 15-40). Madrid: Fragua.
- Martín-Pena, D. (2013). *Las radios universitarias en España: plataformas interactivas y redes de colaboración*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. (<http://hdl.handle.net>) (13/10/14).
- Mendonça, M. (2009). *Análise do uso darádio web como uma interface dinamizadora da prática educativa: Estudo de Caso da RUM*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 157: 1-5.
- Ortiz, M.A. (2011). La radio española en el umbral de la web 3.0. In M.A. Ortiz & N. López (Coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos* (pp. 41-66). Madrid: Fragua.
- Padilla, G. & Calvo, E. (2011). Radio 3.0. Éxito durmiente. In M.A. Ortiz & N. López (Coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era* (pp. 281-300). Madrid: Fragua.
- Perona Páez, J.J. (2009). Edu-webs radiofónicas: Experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33: 107-114.
- Piñeiro, M.T. & Ramos, F. (2011). Rádios universitárias na Web 2.0: perspectivas e potencial. *Rádio-Leituras*, 1: 51-77.





- Reia-Baptista, V. (2011). Públicos e rádio: As audiencias universitárias. In J.I. Aguaded & P. Contreras (Coords.) *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática* (pp. 62-69). A Coruña: Netbiblo.
- Ventero, M. & Peña, P. (2011). Nuevas formas de participación en Radio. Radio tradicional y redes sociales. In M.A. Ortiz & N. López (Coords.). *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era* (pp. 281-300). Madrid: Fragua.





## **25. O papel da rádio na educação para os *media*: A rádio como elemento de dinamização urbana e cultural**

Paula Cordeiro

No contexto nacional, as rádios universitárias têm desempenhado um papel de grande relevo não apenas para a academia e os estudantes, como para a cidade e região em que estão inseridas. Criadas no ímpeto das rádios piratas, os projectos que ainda hoje subsistem – com excepção para a Rádio Universitária do Algarve -, são operadores privados, cuja vocação universitária sobressai marcadamente na programação e objectivos de cada uma das estações. Destacam-se particularmente a Rádio Universidade de Coimbra e a Rádio Universidade – a primeira, pelo peso que tem representado na formação de novos profissionais de rádio; e a outra, situada em Bragança, pela integração na comunidade em que se insere, desempenhando um papel substancial no contexto da informação radiofónica na região de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Desta forma, preenchendo a lacuna na Lei da Rádio, o capítulo que consagra as rádios universitárias assumiu-se como um aspecto fundamental para dar um novo fôlego a este tipo de projectos, relacionando a Universidade com as comunidades e, acima de tudo, com o meio empresarial e profissional em que estão inseridas, providenciando, também, uma escola de formação para profissionais de rádio, inexistente no nosso país.

De entre as estações locais e nacionais que se escutam nas diversas regiões do país, embora várias se dirijam a um público-alvo jovem, no qual se incluem os estudantes de secundário e estudantes universitários, nenhuma assume como objectivo o desenvolvimento de uma acção estratégica de comunicação que envolva as problemáticas relacionadas com a juventude e, acima de tudo, o ensino, as questões políticas e económicas emergentes ou a vanguarda cultural. Do ponto de vista da análise dos diferentes públicos, estas são estações dirigidas aos jovens, embora se verifique que, nas suas franjas de público, existem outras faixas etárias, representando um público mais maduro. Se atentarmos à programação destas estações de rádio, nas quais se inclui, também, o operador de serviço público (Antena 3), a Cidade, Mega

*Metodologias Participativas: Os media e a educação, 279-287*



Hits, são dirigidas a um público jovem ou, no quadro da segmentação moderna, dirigidas a um público com um estilo de vida cosmopolita e seguidores das principais tendências da cultura pop urbana. No entanto, verificamos que nos operadores privados existe uma predominância de objectivos de carácter comercial, que se sobrepõem a uma abordagem de serviço público da rádio, presente em apenas um dos operadores, altamente focado, no entanto, na divulgação dessa mesma cultura *pop*. Da análise das grelhas de programação, verifica-se que existe uma linha similar entre todas elas, particularmente nos horários de maior audiência no período da manhã e da tarde (*driving time*), com grande destaque para os conteúdos musicais. Embora exista, em todas estas estações, informação com serviços noticiosos à hora certa, serviços de informação útil como a meteorologia e o trânsito, não se verifica, nas rádios privadas, espaço para debate de ideias e ideologias, programas dedicados à divulgação científica e cultural, ou uma abordagem que sensibilize as camadas mais jovens para a participação pública, cívica e política. Da mesma forma, no campo musical, não há lugar à divulgação de novos géneros e estilos musicais, optando-se por subverter a rádio aos interesses comerciais da indústria musical, colocando a rádio na directa dependência dos gostos musicais da audiência, reflectindo o predomínio de grupos multimédia transnacionais, que produzem a maior percentagem mundial de música.

Neste contexto, verifica-se a existência tanto de oportunidades como desafios para a rádio, concretizáveis através do modelo de rádio universitária, assente numa ideia de alternativa aos modelos propostos pela rádio privada, cumprindo em boa medida, alguns dos objectivos e missão do serviço público de rádio que, embora a Antena 3 se destine a fazer cumprir, uma observação dos seus já 20 anos de emissões, permite concluir que não atinge a plenitude dessa mesma missão e objectivos.

Considerando a ausência de uma estação de rádio com esta vocação, e que se assuma também como elemento agregador das necessidades de formação daqueles que se apaixonam pela rádio, bem como dos que já se dedicam profissionalmente a este meio de comunicação, urge criar, no espectro radiofónico nacional (ou local, com derivações em diferentes localidades e emissão através da internet), um projecto que vá ao encontro dos jovens e dos seus interesses, estimulando o seu intelecto, abrindo novos horizontes intelectuais e culturais, que uma programação independente, alternativa e isenta, poderia concretizar.





No quadro das rádios universitárias, o voluntarismo assume-se como principal recurso para garantir o funcionamento das estações, da mesma forma que a rotatividade, decorrente da entrada e saída de estudantes nos diferentes cursos, atribui uma dinâmica própria a estas estações de rádio. O mesmo poderia acontecer num projecto desta natureza, orientado para as várias faixas etárias de estudantes do ensino secundário e universitário. Por estas razões, a variedade é uma das principais características da programação das rádios universitárias, contribuindo para promover a diversidade musical e cultural, da mesma forma que garante o pluralismo e expressão de ideias, recorrendo a diferentes géneros e programas que, estudantes de diferentes proveniências culturais e académicas impregnam à rádio.

Atendendo às rádios existentes, verifica-se que a dinamização cultural e urbana está mais dependente da acção das empresas promotoras de espectáculos e eventos culturais do que propriamente da rádio enquanto veículo de comunicação e informação. Não há, entre nós, um conjunto forte de canais de rádio que promova a acção local, estimulando o desenvolvimento de uma cultura urbana diversa e independente, que dinamize os espaços culturais da cidade por favorecer a integração de um novo sentido de comunidade a um espaço que se desintegra em áreas diferenciadas e assume, cada vez mais, um pulsar que revela diferentes ritmos e valores.

No quadro actual da radiodifusão privada, donde excluímos as estações de vocação universitária, verificamos um grande desinteresse pela vida académica, razão pela qual um projecto desta natureza, autónomo e independente, poderia desenvolver uma rádio tipicamente urbana, baseada no voluntarismo, irreverência e independência. Uma estação que se assuma tanto como uma entidade crítica como um órgão oficial dos estudantes, com uma programação assente no prazer de fazer rádio bem como em programas de autor que, à semelhança de outros projectos de rádio de carácter mais alternativo, poderão revelar novos valores da cultura, em geral, ou da música, em particular. Acima de tudo, novos profissionais de rádio, responsáveis por programas que se tornem populares entre as camadas mais jovens.

Para o sector da rádio, um projecto desta natureza significaria um retomar de actividades já anteriormente desenvolvidas abriria espaço para estimular uma saudável concorrência entre estações, motivando uma reorientação de objectivos das estações privadas, valorizando a acção cultural em detrimento da acção comercial e promocional. Uma estação desta natureza traria ao es-



pectro radiofónico uma abrangência maior de géneros radiofónicos, também faria representar vozes diferentes no quadro da informação e do jornalismo, do entretenimento e da formação, cumprindo os principais objectivos a que a rádio, enquanto meio de comunicação, sempre se propôs.

Porque um projecto desta natureza faz todo o sentido, foi criado o RadioActive, um consórcio liderado pela universidade de East London, no Reino Unido, incluindo vários parceiros em diferentes países. O objectivo é simples: desenvolver e implementar uma plataforma na Web 2.0 para abordar assuntos de inclusão e cidadania ativa. Os jovens são cativados através dos parceiros desta iniciativa, nomeadamente, no caso Português, programas governamentais de âmbito nacional que promovem a inclusão social, sucesso escolar de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, como sejam o Metas, o Catapulta, o Trampolim ou o EntrEscolhas (projetos do Programa Escolhas).

Em boa verdade, através de cada um destes programas os jovens foram apresentados à rádio e, através desta, abordaram temas que, de outra forma, não fariam parte do seu universo crítico, ainda que fossem, efectivamente, a representação do seu quotidiano. De facto, a rádio tem sido um meio aparentemente menosprezado no que respeita à educação mediática. Na sua transição para a *web*, pode transformar-se numa ferramenta dinamizadora de uma nova cidadania que recorre às ferramentas disponíveis *online* para transformar os receptores da comunicação em intervenientes e, mesmo, produtores de comunicação.

Unanimemente entendida como um direito, a educação para os *media* tem oscilações em termos da agenda mediática, sendo um tema recorrente sem que os próprios meios de comunicação social efectivem uma acção concertada com outros agentes sociais para melhorar os níveis de literacia mediática e conquistar uma cidadania consciente e activa.

A UNESCO (2013) defende que a educação para os *media* assenta em dispositivos tecnologicamente avançados, não só para acompanhar a evolução tecnológica, cultural e social, reflectida no crescimento constante em termos da inovação e massificação destes dispositivos, mas também no crescimento e expansão da sua utilização. A recomendação para a presença de elementos e estratégias para a educação mediática nos currículos escolares é a forma que a Comissão Europeia (2009) encontrou para que a mudança seja operada por dentro, isto é, do indivíduo para a sociedade e não o inverso, em face



de um contexto socioeconómico no qual somos confrontados e diariamente desafiados com a inovação tecnológica, com influência e repercussões para as práticas quotidianas aos mais diversos níveis.

A educação para os *media* não é apenas a educação para a compreensão da mensagem mediática, favorecendo uma recepção crítica por parte dos indivíduos. Parte do pressuposto de aprendizagem das estratégias de criação e produção de conteúdos mediáticos, nos seus diversos formatos e para os diferentes meios. Neste processo, a rádio será um elemento fundamental. Muito por força da massificação do acesso à internet e da ampliação do acesso às ferramentas digitais de produção radiofónica, parece que estamos no caminho das ideias de Bertold Brecht que, nos anos de 1930, desenvolveu uma perspectiva geral para a comunicação actual, tendo por base a operacionalização política da rádio.

A apropriação que o nazismo e o fascismo fizeram da rádio levaram Brecht (Brecht “Teoria de la Radio” in Bassets, 1981) a encará-la como um meio com amplas possibilidades de utilização no campo ideológico. Salientou que a discursividade do aparelho comunicacional da rádio resultou, em diferentes períodos da História, num sistema propagandístico com inevitáveis implicações sociais.

A proposta de Brecht era a de transformar a rádio num meio de comunicação, conferindo aos assuntos públicos o carácter de coisa pública, organizando o meio por forma a transmitir e receber, envolvendo os ouvintes e ligando-os entre si, num esquema de comunicação mais aberto em que o ouvinte se tornava também num produtor de comunicação. Assim,

“la radio sería el más fabuloso aparato de comunicación imaginable de la vida pública, um sistema de canalización fantástico, es decir, lo sería si supiera no solamente transmitir, sino también recibir, por tanto, no solamente hacer oír al radio-escucha, sino también hacerle hablar, y no aislarle, sino ponerse en comunicación con él. La radiodifusión debería en consecuencia apartarse de quienes la abastecen y constituir a los radioyentes en abastecedores” (Brecht, “Teoria de la Radio” in Bassets, 1981: 56).

De acordo com Brecht, a rádio deveria fazer uso das suas possibilidades de interactividade, fomentando uma comunicação bilateral, que tomasse em





consideração a contribuição dos ouvintes, num processo de intercâmbio comunicativo.

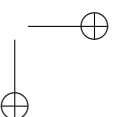
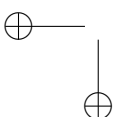
Hoje, a comunicação mediática desenvolve-se a outro nível e desenha um novo paradigma, dado que, na *web*, os *media* tradicionais encontram um novo esquema de comunicação que transforma a relação que estabelecem com a audiência, ou seja, do esquema de recepção passiva, passamos para outro de trocas interactivas e actualização permanente dos dados, no qual as audiências passam também a ser produtoras de comunicação. Mas, para além desta perspectiva, há outra, operacionalizada em projetos como RadioActive, suportados pelo digital para a concepção e produção, e pela internet para a distribuição.

Na internet, a rádio prefigura-se como um sistema de transmissão e acesso à informação, que se sobrepõe às suas funcionalidades enquanto sistema de comunicação, mas não substitui a sua existência tradicional. Pelas suas características técnicas e discursivas, a rádio é o meio de comunicação social com maiores potencialidades de interacção. Contudo, a univocidade da comunicação radiofónica tem sido uma das características mais criticadas ao longo da sua história, face às possibilidades de interactividade que o meio oferece.

A concepção da interactividade enquanto aspecto diferenciador entre os *media online* dos *media* tradicionais, permite a comunicação bidireccional. Como Brecht referiu em 1932, a vocação da rádio só se cumpriria quando o ouvinte fosse também produtor da comunicação. Para tal, é necessário que o ouvinte se sinta preparado para produzir mensagens que possam ser difundidas pela rádio.

Das características da comunicação radiofónica destacam-se a imediatividade e a proximidade, mas também o facto de potenciar uma comunidade. Esse é um dos grandes objectivos de projectos como o RadioActive que atua junto de comunidades juvenis criando, através da rádio, uma comunidade mais ampla, inclusiva e sensibilizada para as questões sociais de participação cívica.

O acesso ao meio rádio é limitado. As frequências de rádio dependem de alvará e a manutenção de uma estação de rádio tem custos fixos que aumentam a dificuldade de acesso ao meio para projectos de natureza não-comercial ou sem financiamento público. Mas a internet veio mudar este paradigma, abrindo as portas da rádio a todos quantos se interessem por este meio de comunicação, permitindo, através de ferramentas e dispositivos digitais – alguns





dos quais *open source* –, a captação de som, a gravação e edição, bem como a produção e distribuição através de serviços na rede. A manipulação do som, a par com todos os restantes elementos que respeitam à criação de estórias e programas de rádio, implica um grau de conhecimento mínimo do meio para que o indivíduo passe de consumidor a criador e distribuidor de conteúdos mediáticos através da rádio, preferencialmente diferentes da generalizada oferta, críticos, responsáveis e criativos.

O século XXI veio (re)introduzir um novo conceito na relação entre os meios de comunicação e as suas audiências: McLuhan, na década de 1970, já havia abordado o conceito, mas actualmente, compreender o *prosumidor* implica olhar e incorporar, também, os sites de redes sociais na equação e interpretar as suas acções à luz da convergência entre meios analógicos e digitais. Em 1970, McLuhan e Nevitt sugeriram que a tecnologia electrónica iria ajudar o consumidor a transformar-se num produtor. Mais recentemente, Tascott e Williams (2008) recuperaram a ideia de *prosumidor*, formulada por Toffler (1980) para fazer referência à eliminação das barreiras entre produtores e consumidores, que Ritzer e Jurgenson (2010) também analisaram. Toffler (1980) definiu o *prosumer* como produtores de conteúdo (produzindo tanto quanto consomem). Jaffe (2005 in Lehu, 2009: 25) referia-se aos *prosumidores* como aqueles que procuram conteúdo e estabelecem conversações, numa lógica que ultrapassa a relação directa entre produção e consumo, como indivíduos pró-activos que definem os termos da sua participação na esfera mediática, bem como no processo de comunicação estabelecido, por exemplo, pela rádio.

De acordo com Toffler (1980), os consumidores passaram a participar no processo de produção, numa lógica em que o consumidor se torna aliado da marca e seu co-produtor – fornecendo a informação necessária para a correcta definição do produto.

No contexto da Web 2.0, a relação entre as palavras produtor e consumidor representa o envolvimento e participação do consumidor no desenvolvimento dos produtos e na promoção das marcas. Poderá argumentar-se que a existência de ouvintes passivos – que desejam apenas consumir, sem intervir – manter-se-á ao longo do tempo, como sempre existiu. De facto, inegável a tendência para que o consumidor de música e informação assumira uma atitude pró-activa, de seleccionador e organizador dos conteúdos – musicais ou não – que deseja consumir. Neste quadro, podemos pensar que o aumento do acesso



de banda larga vem permitir uma maior utilização da internet para a produção e consumo de conteúdos. Paralelamente, produz necessariamente um aumento da literacia digital, pois os utilizadores necessitam de desenvolver novas aptidões – ao mesmo tempo, o maior conhecimento da rede, suas aplicações e ferramentas, aumenta também o nível da sua exigência. Refuta-se a hipótese de que a audiência é passiva, não participante, submissa e dependente – terminou, para uma percentagem crescente de indivíduos, o papel de telespetadores, ouvintes e leitores, num fluxo vertical de informação. Contudo, os indivíduos, embora partilhem informação e conteúdos entre si, e participem nos conteúdos mediáticos, fazem-no ainda de forma indirecta e as experiências de mediação pela gestão dos conteúdos propostos e produzidos pelos utilizadores ainda não têm grande notoriedade (We the media, Current TV), razão pela qual projetos como o RadioActive são determinantes.

Taberner (2008: 275) explica que a internet pode considerar-se como uma fonte alternativa de comunicação e entretenimento e um meio para aceder a novos e renovados canais e plataformas, alguns dos quais proporcionados pelos *media* tradicionais. É também uma ferramenta que pode ser usada pelas organizações e os indivíduos que podem, assim, dar o seu contributo numa base equivalente. Independentemente dos objectivos, de falhas económicas ou técnicas e das suas capacidades, desenvolvem-se novas formas para comunicar, informar e entreter.

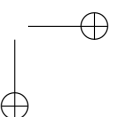
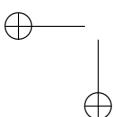
A ampliação desta oferta impossibilita que um só indivíduo conheça todos os conteúdos disponíveis na *web*, sua fonte e características, razão pela qual, na educação para os *media*, a rádio poderá ter um papel determinante: no momento em que o indivíduo é confrontado com a necessidade de criar e produzir vai, indubitavelmente, analisar criticamente a oferta existente, percebendo o que poderá fazer de diferente. Da mesma forma, irá manipular diversas fontes de informação, contribuindo não só para ampliar o seu conhecimento em relação à oferta disponível, mas também treinando-o para ter um olhar crítico sobre aquilo que lhe é oferecido na rede, e em rede.

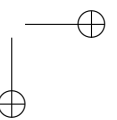
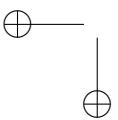
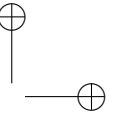
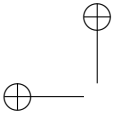
Este processo contribui para o transformar um *prosumidor* activo, capaz de seleccionar conteúdos e recursos digitais, convertendo-se, inevitavelmente, num utilizador dessas ferramentas, das mensagens e produtos mediáticos, identificando as boas práticas, objectividade e isenção presente (ou ausente) nos meios de comunicação social em contexto digital, sites de redes sociais e demais *media* sociais ao dispor na *web*.



## Referências

- Bassets, L. (1981). *De Las Ondas Rojas a Las Radios Libres*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Comissão Europeia (2009). *Recomendação da Comissão Europeia sobre literacia mediática no ambiente digital (2009/625/CE)*. Disponível online em [www.gmcs.pt](http://www.gmcs.pt).
- Horton J.R. & Forest, W. (2013). *Overview of information literacy resources worldwide*. Paris: Unesco. Disponível online em [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Lehu, J. (2009). *Branded Entertainment*. London: Kogan Page.
- McLuhan, M. & Nevitt, B. (1972). *Take today: The executive as dropout*. New York: Harcourt Brace.
- Ritzer, G. & Jurgenson, N. (2008). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital prosumer. *Journal of Consumer Culture*, 10(1): 13-36.
- Taberner, C.; Sánchez-Navarro, J. & Tubella, I. (2008). The young and the Internet: Revolution at home. When the household becomes the foundation of socio-cultural change. *Observatorio (OBS\*) Journal*, 6: 273-291.
- Tapscott, D. & Williams, A.D. (2006). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.









## 26. A literacia dos *media* e os públicos vulneráveis: Públicos infantil, sénior e pessoas com deficiência

Sérgio Gomes da Silva

### 1. Conceitos de literacia dos *media* e de públicos vulneráveis

Recorrendo à Recomendação do Conselho Nacional de Educação de dezembro de 2011<sup>1</sup>, na qual se encontram “digeridos” os diversos conceitos que, desde 2007, têm vindo a ser publicados em documentos de referência sobre Educação para os *Media*, Literacia dos *Media*, Literacia Digital, Literacia dos *Media* e da Informação oriundos das organizações internacionais que se nos afiguram como as principais referências neste domínio – União Europeia, Conselho da Europa, UNESCO – socorremo-nos das seguintes definições:

“Educação para os *Media*’ é a designação mais tradicional mas “Literacia dos *Media*” tem vindo a ser cada vez mais utilizada, sobretudo em documentos europeus como alternativa mais actual e sugestiva da inclusão dos novos *media* digitais. (...) o mais importante não são os *Media* em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável.

Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens:

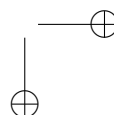
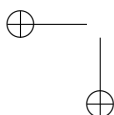
O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes;

A compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;

O uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

<sup>1</sup> Recomendação n.º 6/2011, publicada no Diário da República, 2.ª série — N.º 250 de 30 de dezembro.

*Metodologias Participativas: Os media e a educação*, 289-299



Todas estas aprendizagens incluem naturalmente uma dimensão técnica mas não separada desta dimensão crítica, criativa e responsável.”

Pela importância de que este instrumento jurídico se reveste, importa igualmente ter presente a definição adotada na Diretiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de Março de 2010, relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes à oferta de serviços de comunicação social audiovisual (Diretiva “Serviços de Comunicação Social Audiovisual”):

“A ‘educação para os *media*’ visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. A educação para os *media* deverá por conseguinte ser fomentada em todos os sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto.”

Embora sociologicamente os grupos vulneráveis estejam identificados pela EAPN Portugal (Rede Europeia Anti-Pobreza) como incluindo idosos, deficientes, desempregados, famílias monoparentais, jovens em situação de risco, imigrantes, minorias étnicas e culturais, crianças maltratadas, pessoas sem-abrigo ou outras, a verdade é que, na relação dos públicos com os *media* os segmentos da população a considerar vulneráveis estão sobretudo centrados nos públicos infantil e sénior e nas pessoas com deficiência.

Tal entendimento encontra acolhimento em vários documentos e instrumentos jurídicos de organizações internacionais e nacionais. Pela sua relevância caberá citar a Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual:

“a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de Dezembro de 2006, relativa à protecção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competi-



tividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha, contém, por sua vez, uma série de medidas susceptíveis de fomentar a educação para os *media*, tais como, por exemplo, a formação contínua de professores e formadores, a aprendizagem específica da internet destinada às crianças desde a mais tenra idade, incluindo sessões abertas aos pais, ou a organização de campanhas nacionais junto dos cidadãos, envolvendo todos os meios de comunicação social, de modo a divulgar informações sobre a utilização responsável da Internet”.

Refere ainda a Diretiva que

“O direito das pessoas com deficiência e dos idosos a participarem e a integrarem-se na vida social e cultural da União está indissociavelmente ligado à acessibilidade dos serviços de comunicação social audiovisual. Os meios para permitir essa acessibilidade deverão incluir, sem que a tal se limitem, funcionalidades como a linguagem gestual, a legendagem, a descrição áudio e menus de navegação facilmente compreensível”.

Como bem se afirma na Recomendação n.º 6/2011 do Conselho Nacional de Educação:

“[...] a literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje [...] evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”. “Salientamos a capacidade generalizada e imediata de autoria que está na origem de novas preocupações de protecção de crianças e jovens, não só como vítimas de crimes alheios mas também como vítimas de si mesmos e do Estado. Há que reflectir e debater problemas como as identidades virtuais ou o cyberbullying; há que promover a tomada de consciência dos jovens de que imagens ou textos divulgados por leviandade podem persegui-los, de forma irreversível, durante toda a vida; há que participar na instituição de normas e limites ao uso que o Estado pode fazer de certas informações”.





Há que:

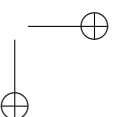
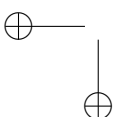
“( . . . ) evitar, ultrapassar ou reduzir o ‘fosso digital’ que se pode criar — que se está a criar — entre países, entre gerações, entre os que têm acesso e os que não têm acesso não só ao equipamento tecnológico mas também à formação para lidar com ele de forma crítica, criativa e responsável”.

Especificamente sobre o público vulnerável constituído pelas pessoas com deficiência, afigura-se-nos interessante aludir à definição apresentada pela Zénite (agência internacional de notícias que se dedica ao Vaticano, tendo como missão mostrar “o mundo visto de Roma”) de necessidades especiais e à censura que afirma existir por parte dos *media* para as questões da deficiência:

“As necessidades especiais são incapacidades, do portador, de realizar as actividades próprias do seu nível de desenvolvimento. Podem ser deficiências físicas ou mentais, também conhecidas como atrasos de aprendizagem. Há uma crescente consciência sobre as dificuldades das pessoas portadoras de necessidades especiais, havendo cada vez mais ferramentas para ajudá-las a suprir numerosas carências; ao mesmo tempo, há também uma clara censura nos *media* sobre as temáticas da deficiência: ela afecta milhões de pessoas, mas tem pouco espaço nos meios de comunicação. Esta censura está ligada à dificuldade de se conceber como totalmente ‘nossos’ aqueles que têm uma clara dependência dos outros, na sociedade pós-moderna baseada no mito da autonomia e da independência”.

Torna-se, assim, evidente que as temáticas abordadas neste texto são alvo de preocupação e reflexão das instâncias europeias e nacionais com competências no domínio das políticas públicas para os *media*, da sociedade de informação e da educação, bem como de organizações da sociedade civil, como a Igreja Católica.

As citações acima, além de servirem para dar nota das definições consolidadas de alguns dos conceitos a que se recorre neste texto, visam de modo naturalmente não exaustivo evidenciar a atenção que a matéria vem crescentemente alcançando.





## **2. A literacia dos *media* num contexto de proliferação de conteúdos e serviços de comunicação social e de desregulação**

O panorama mediático tem conhecido nas últimas décadas evoluções profundas que afetam de forma irreversível a educação, a cultura e a economia, representando um enorme impacto na vida quotidiana dos cidadãos.

Em especial, as tecnologias digitais e as comunicações em rede têm proporcionado um progressivo alargamento de possibilidades. Todavia, aquelas, por si mesmas, não resolvem os problemas com que os indivíduos e as sociedades se confrontam e, aliás, colocam novos e acrescidos desafios. O acesso generalizado e sem exclusões é um requisito desejável e necessário, mas não é mais do que um requisito. Na verdade, ser cidadão neste novo quadro mediático requer uma literacia específica e transversal a idades e a contextos, articulando-se com a necessidade de aquisição de outras literacias exigidas pelo mundo globalizado e complexo em que nos inserimos. Para além dos tradicionais “ler, escrever e contar”, os códigos e linguagens característicos do mundo atual apelam a um conceito de literacia que abranja também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interativa.

Trata-se, pois, de uma literacia que pressupõe uma aceção de *media* intimamente associada à oportunidade de participação mas que também exige atitudes preventivas face aos riscos que comporta. Tais atitudes preventivas deverão ser partilhadas pelas autoridades e pelos cidadãos, sendo que às primeiras compete regular e promover o desenvolvimento de capacidades e aos segundos aprender a autorregular-se.

## **3. Iniciativas em prol do incremento da literacia mediática dos públicos vulneráveis**

Sendo o GMCS o Departamento do Estado que tem por missão apoiar o Governo na conceção, execução e avaliação das políticas públicas para a comunicação social, procurando a qualificação do setor e dos novos *media*, tendo em vista a salvaguarda da liberdade de expressão e dos demais direitos fun-



damentais, decidiu, em parceria com outras entidades, promover a criação de dois grupos informais – em 2009, o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM) e, em 2011, o Grupo de Reflexão *Media* e Deficiência (GRMD, – com os objetivos genéricos de contribuir para a elevação dos níveis de literacia mediática da população portuguesa, no caso do GILM, e de refletir e atuar sobre o papel que os *media* podem desempenhar na inclusão das pessoas com deficiência, no caso do GRMD.

No que concerne ao GILM e aos projetos 1 Dia com os *Media* e 7 Dias com os *Media*, desenvolvidos em 2012, 2013 e 2014, respetivamente, passaremos a identificar o que de mais significativo foi realizado diretamente dirigido aos públicos a que poderemos chamar vulneráveis. Atendendo a que as crianças são, por princípio, o alvo principal dos projetos, designadamente através de um vasto número de iniciativas desenvolvidas em contexto escolar, destacaremos neste texto somente as ações dirigidas a seniores, a pessoas com deficiência e a outros grupos vulneráveis. Assim:

a) Jornada 1 Dia com os *Media*<sup>2</sup> (3 de Maio de 2012) – cerca de 50 iniciativas registadas.

- Seniores:

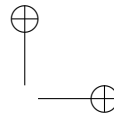
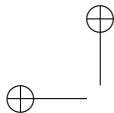
- Universidade Sénior de Gondomar – realização de um concurso entre os alunos para a elaboração de um Spot Publicitário sobre a própria Universidade;
- *Media* Lab (Diário de Notícias e BrandMeaning) e o Centro de Investigação *Media* e Jornalismo da Universidade Nova de Lisboa promoveram partilha de vivências e a relação dos seniores com os *media* ao longo da vida numa iniciativa designada “Os *Media* na Minha Vida – Um Diálogo entre Gerações”;

- Pessoas com deficiência:

- Emissão do Programa “Consigo” (RTP2) dedicado ao projecto;

---

<sup>2</sup> [www.literaciamediatca.pt](http://www.literaciamediatca.pt).



- Reclusos:

- Testemunhos – Escola Básica Afonso de Paiva – Estabelecimento Prisional de Castelo Branco – Debate / reflexão conjunta acerca da importância dos meios de comunicação em ambiente prisional, designadamente sobre questões como o significado da televisão, poder comunicar por telefone, estar privado do acesso à internet;

b) Operação 7 Dias com os *Media* 2013<sup>3</sup> (3 a 9 de Maio) – cerca de seis dezenas de iniciativas registadas:

- Seniores:

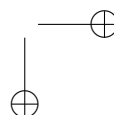
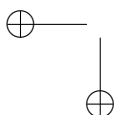
- GMCS e LivingBetweenMedia – *Workshop* no Palácio Foz com um grupo de seniores do espaço Viva Vitae sobre o jornalismo do século XXI, o funcionamento dos programas de entretenimento, as origens das telenovelas e dos filmes. Jogo interativo;
- Universidade do Minho em conjunto com o Centro Social de Santo Adrião – Idosos e a “caixa mágica” – sessão de esclarecimento teórico-prática dirigida aos cidadãos seniores, sobre o funcionamento da televisão, do ponto de vista audiovisual;

- Pessoas com deficiência:

- Fundação AFID Diferença – Um Dia com os *Media* encontro de reflexão sobre o tema da deficiência nos *media* entre organizações ligadas à deficiência e aos órgãos de comunicação social;
- Instituto Politécnico de Leiria – *Media + Inclusivos* – conjunto de ações de reflexão sobre o papel dos meios de comunicação nas dinâmicas de inclusão, com incidência na problemática das acessibilidades nos *media*;
- Instituto Politécnico de Leiria (IPL) – Projeto IPL(+)*INCLUSIVO* – várias ações direcionadas para os estudantes do IPL,

---

<sup>3</sup> [www.literaciamediatca.pt](http://www.literaciamediatca.pt).



bem como para a comunidade envolvente, incluindo a produção de um programa de rádio e uma conferência sobre “Comunicação Social Inclusiva”;

c) A operação 7 Dias com os *Media* 2014<sup>4</sup> (3 a 9 de maio de 2014) – cerca de sete dezenas de iniciativas registadas

- Seniores:
  - Aluna da Universidade do Minho – Um dia com a rádio – desconstrução da emissão de rádio junto de um grupo de idosos;
  - Direção-Geral do Consumidor – Publicidade 60+ – realização de uma Sessão de Informação para os consumidores seniores sobre Publicidade e a sua influência nas opções de compra;
- Pessoas com deficiência:
  - Instituto Nacional para a Reabilitação – Reportagem no site do INR, I.P. e na intranet sobre “O papel dos *media* na defesa dos direitos das pessoas com deficiência”.
  - RTP 2 – Reportagens/peças no *Magazine Consigo* sobre a relação entre jornalismo, *media* e pessoas com deficiência;
  - Entidade Reguladora para a Comunicação Social – Educar para os *Media* e para o Mundo: A acessibilidade da cultura aos públicos com necessidades especiais – realização de espetáculos culturais inclusivos, com interpretação em língua gestual portuguesa;
  - Universidade Lusófona – Ser igual na diferença – reportagem sobre histórias que se distanciam dos valores-notícia habituais, mas que aproximam quem se interessa pela vida e pelas pessoas;
  - Grupo de alunos da Universidade do Minho – Ouvir para VER – projeto destinado a conhecer melhor as dificuldades dos cegos no acesso aos meios de comunicação e a investigar sobre as inovações tecnológicas que ajudam a superar essas dificuldades.

<sup>4</sup> [www.literaciamediatca.pt](http://www.literaciamediatca.pt).





Relativamente à ação do GRMD, há a registar toda uma atividade<sup>5</sup> desenvolvida em prol de um público vulnerável específico – as pessoas com deficiência – no sentido de:

1. Incrementar a acessibilidade das pessoas com deficiência aos conteúdos dos *media* e às tecnologias da informação e da comunicação;
2. Contribuir para que as questões da deficiência constituam matéria de interesse jornalístico a merecer abordagens informadas e construtivas, conquistando um espaço crescente e qualificado na atualidade dos diversos órgãos de comunicação social (tradicionais e online).

Este Grupo apresenta já um *curriculum* de atividades bastante significativo que inclui a realização de colóquios, de ações de formação destinadas às ONG's, de projetos de partilha de boas práticas, de diálogo e participação na sociedade civil e de sensibilização dos atores chave que se situam no cruzamento das realidades dos *media* e da deficiência.

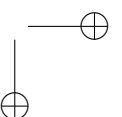
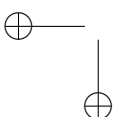
A título de exemplo, destacaremos a iniciativa mais recente, um *workshop* realizado em parceria com a Fundação Gulbenkian, no dia 11 de novembro de 2014, designado “Terceiro Setor: Comunicar com Deficiência”, destinado a promover a partilha de conhecimento sobre Estratégias de Comunicação, com vista a melhorar as competências das organizações do terceiro setor, em especial as do setor da deficiência, para se tornarem mais aptas na sua relação com os meios de comunicação social e mais eficazes na difusão das mensagens que pretendem transmitir sobre as necessidades, causas e aspirações das pessoas com deficiência.

## Conclusões

Do acompanhamento que vimos fazendo do trabalho das organizações internacionais e nacionais neste domínio, bem como da aprendizagem que o envolvimento em diversos projetos tem permitido, resulta claro que, apesar de terem já sido dados passos em prol do incremento dos níveis de literacia mediática dos portugueses e, em particular, dos públicos mais frágeis, de que as

---

<sup>5</sup> [www.mediaedeficiencia.com](http://www.mediaedeficiencia.com).



iniciativas acima referidas são bons exemplos, muito há, ainda, a fazer. Atendendo às suas vulnerabilidades, tal necessidade de atuação é particularmente significativa no que aos públicos com necessidades especiais diz respeito.

Importa, aliás, notar que perante as grandes contradições geradas pelo “mundo líquido”<sup>6</sup> atual, em que vivemos o melhor e o pior dos tempos, a sociedade digital provoca desigualdades e crises culturais de tal maneira intensas, que TODOS nos revelamos como seres frágeis e vulneráveis, pelo que a atenção que for dada aos públicos com necessidades especial aproveita não só a estes, mas a toda a sociedade.

A proteção de dados, a privacidade, a segurança, o equilíbrio entre a liberdade de expressão e a propriedade intelectual, entre outros, são desafios que pedem soluções no quadro de um novo contexto, para que a comunicação social livre e esclarecida continue a constituir um pilar estruturante da democracia. Estes desafios exigem a atenção não só por parte dos legisladores e dos reguladores, mas também por parte das diversas organizações da sociedade civil, dos indivíduos e das empresas e meios de comunicação social, em que as progressivas limitações da abordagem legislativa e regulatória deverão ser superadas pelo *empowerment* dos cidadãos.

Voltando ao conceito de literacia mediática definido no início deste capítulo, reitera-se que o uso informado, crítico e responsável dos *media* exige, para além da competência técnica inerente ao mundo digital, a aprendizagem relativa ao acesso à informação e à comunicação, à compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática, bem como ao uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e participar civicamente.

Trata-se, portanto, de um domínio específico da educação/formação que

---

<sup>6</sup> Conceito introduzido por Zygmunt Bauman, sociólogo polaco e professor emérito da Universidade de Leeds, para caracterizar o momento da História em que atualmente vivemos: “Diferentemente da sociedade moderna anterior, que chamo de ‘modernidade sólida’, que também tratava sempre de desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sendo permanentemente desmontado mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da ‘liquidez’ para caracterizar o estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades ‘autoevidentes’ (...)” (A citação é extraída de uma entrevista que Bauman concedeu a Maria Lúcia Pallhares-Burke. Ver *Tempo Social*, vol. 16, no. 1, São Paulo, junho de 2004).



habilita os cidadãos para o exercício consciente e pleno da cidadania. Nada de somenos importância e que, certamente, justifica a mobilização das instâncias de decisão política e de todos quantos, na sociedade civil, possam contribuir para elevar os níveis desta literacia junto da sociedade em geral e, em particular, dos vários públicos com necessidades especiais.

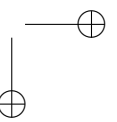
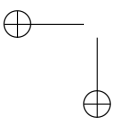
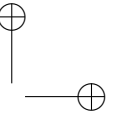
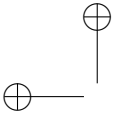
## Referências

Directiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de Março de 2010.

Recomendação nº 6/2011, publicada no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série — N.º 250 de 30 de dezembro.

**Nota explicativa:** O texto foi escrito em 2014 e o GMCS foi extinto em Junho de 2015.







## 27. As competências necessárias na cultura dos novos *media*

Henry Jenkins

Se fosse possível definir globalmente a missão da educação, poder-se-ia dizer que o seu objetivo fundamental é o de garantir que todos os estudantes beneficiam da aprendizagem, de formas que lhes permitam participar plenamente na vida pública, comunitária, criativa e económica<sup>1, 2</sup>.

Ashley Richardson era uma rapariga do 3.º ciclo do ensino básico quando se candidatou a presidente de Alphaville. Ela queria controlar a administração de mais de 100 trabalhadores voluntários para conduzir políticas que afetariam milhares de pessoas. Debateu com o seu oponente na Rádio Pública Nacional dos EUA e deu consigo no centro de um debate sobre a natureza da cidadania, como garantir eleições honestas e o futuro da democracia numa era digital. Alphaville é a maior cidade num jogo popular de multijogadores, *The Sims Online*<sup>3</sup>.

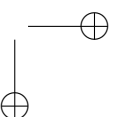
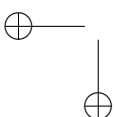
Heather Lawver tinha 14 anos de idade. Ela queria ajudar outros jovens a melhorar as suas competências de leitura e escrita, e para isso criou uma publicação *online* com uma equipa de mais de 100 pessoas de todo o mundo. Como o seu projeto foi abraçado por professores e integrado no seu currículo, ela afirmou-se como uma importante porta-voz no debate nacional sobre propriedade intelectual. O *site* que Lawyer criou era um jornal escolar para a escola ficcional *Hogwarts*, o cenário da popular série de livros Harry Potter<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> New London Group, "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures," in *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, ed. Bill Cope and Mary Kalantzis (London: Routledge, 2000), pp. 9-38.

<sup>2</sup> Texto publicado originalmente em Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press, pp. 1-14. Publicado com autorização da The MIT Press. Tradução de Ana Jorge.

<sup>3</sup> Jenkins, H. (2004). Playing Politics in Alphaville, *Technology Review* (May 7), [www.technologyreview.com](http://www.technologyreview.com).

<sup>4</sup> H. Jenkins, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (New York: New York University Press, 2006).



Blake Ross tinha 14 anos quando foi contratado pela Netscape para um estágio de Verão. Por essa altura, já tinha desenvolvido competências de programação computacional e publicado o seu próprio *website*. Frustrado por muitas das decisões corporativas tomadas pela Netscape, Ross decidiu desenhar o seu próprio *web browser*. Através da participação conjunta de outros jovens e adultos voluntários de todo o mundo no seu projeto, nasceu o *browser* Firefox. Atualmente, o Firefox tem 60 vezes mais utilizadores do que o Netscape Navigator. Aos 19 anos, Ross tinha o capital de risco de que precisava para lançar a sua empresa *start-up*. O seu interesse na computação foi espoletado quando jogava o popular vídeo-jogo *Sim City*<sup>5</sup>.

Josh Meeter estava quase a completar o seu secundário quando terminou a animação Claymation para os Prémios Showdown. Tinha negociado com o compositor John Williams os direitos para usar excertos das suas músicas para filmes. O filme circulou largamente na internet. Através de contactos, Meeter conseguiu que Steven Spielberg visse o filme, que foi mais tarde exibido no *site* da Dreamworks de Spielberg. Meeter está agora a trabalhar no seu primeiro filme de longa-metragem<sup>6</sup>.

Richardson, Lawver, Ross, e Meeter são futuros políticos, ativistas, educadores, escritores, empreendedores e produtores de *media*. As competências que adquiriram – ao aprenderem como fazer campanha e governar; como ler, escrever, editar e defender liberdades civis; como programar computadores e gerir um negócio; como fazer um filme e encontrar distribuição – são os tipos de competências que poderíamos esperar que as nossas melhores escolas ensinassem. No entanto, nenhuma destas atividades de aprendizagem teve lugar nas escolas. Na verdade, muitos destes jovens estavam frustrados com a escola; alguns abandonaram-na e outros escolheram graduar-se cedo. Desenvolveram muitas das suas competências e conhecimentos através da sua participação em comunidades de aprendizagem informal de fãs e jogadores.

Richardson, Lawver, Ross e Meeter são indivíduos excepcionais. Num qualquer período, indivíduos excepcionais hão-de quebrar as regras e desfrutar de um sucesso astronómico, mesmo em idades surpreendentemente novas. Mas Richardson, Lawver, Ross e Meeter não são assim tão excepcionais.

<sup>5</sup> J. McHugh, "The Firefox Explosion," *Wired Magazine* 13.02 (Fevereiro de 2005), [www.wired.com](http://www.wired.com).

<sup>6</sup> V. Bertozzi & H. Jenkins, *Young Artists* (New York: Routledge, em edição).

De acordo com um estudo de 2005 conduzido pelo projecto Pew Internet & American Life<sup>7</sup>, mais de metade dos adolescentes norte-americanos – e 57% dos jovens que usam a internet – podem ser considerados produtores de conteúdos de *media*. Para o objetivo do estudo, um produtor de conteúdos mediáticos é alguém que criou um blogue ou página *web*; que publicou trabalho artístico, fotografia, *estórias* ou vídeos *online* originais; ou que remisturou conteúdo *online* para as suas novas criações próprias. A maioria fez duas ou mais destas atividades. Um terço dos adolescentes já fez duas ou mais destas atividades. Um terço dos adolescentes partilha o que criam *online* com outros, 22% têm os seus próprios sites, 19% têm blogues, e 19% remisturam conteúdo *online*.

Ao contrário dos estereótipos populares, estas atividades não estão restritas a rapazes brancos e suburbanos. Com efeito, os jovens urbanos (40%) têm mais probabilidade de ser produtores de conteúdos mediáticos do que os seus companheiros suburbanos (28%) ou rurais (38%). As raparigas com 15 a 17 anos (27%) têm maior probabilidade do que os rapazes da sua idade (17%) de se envolver em blogues ou outras atividades sociais *online*. Os investigadores do Pew não encontraram outras diferenças significativas na participação por raça ou etnicidade.

O estudo do Pew subvaloriza o número de jovens americanos que estão a abraçar a nova cultura participatória. O estudo do Pew não levou em conta novas formas de expressão, como fazer *podcasts*, *game modding*<sup>8</sup> ou *machinima*<sup>9</sup>. Nem teve em consideração outras formas de criação expressiva e de apropriação, como a remistura de música na comunidade hip-hop. Estas actividades são altamente tecnológicas, mas usam ferramentas e espicaçam redes de produção e distribuição que são esquecidas pelo estudo do Pew. O estudo também não inclui algumas práticas já bem conhecidas, como jogos de computador ou de vídeo, que podem exigir um foco em construir e desempenhar *personae* ficcionais. O nosso foco aqui não é na conquista individual mas antes na emergência de um contexto cultural que apoia a participação alargada na produção e distribuição dos *media*.

<sup>7</sup> Lenhart & Madden, *Teen Content*.

<sup>8</sup> Modificações de jogos comerciais – Nota da tradutora.

<sup>9</sup> Um método de fazer filmes animados com uso de *software* semelhante ao utilizado para fazer vídeo e jogos de computador – Nota da tradutora.



### Permitindo a Participação

Ao passo que, para os adultos, a internet significa sobretudo a *world wide web*, para as crianças significa *email*, *chat*, jogos – e aí eles já são produtores de conteúdos. Negligenciadas demasiadas vezes, exceto como fonte de risco, estas atividades focadas na comunicação e no entretenimento, que contrastam com os usos orientados para a informação, estão no centro das agendas públicas e políticas, estão a conduzir uma literacia mediática emergente. É através desses usos que as crianças e jovens estão mais envolvidos – em multitarefas, tornando-se proficientes na navegação e em manobras para ganhar, julgando a sua participação e a dos outros, etc. . . . Em termos de desenvolvimento pessoal, identidade, expressão e respetivas consequências sociais – participação, capital social, culturas cívicas – são as atividades que servem para ligar a geração mais nova<sup>10</sup>.

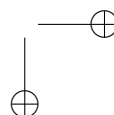
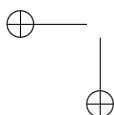
### Cultura Participatória

Por agora, definamos cultura participatória como aquela com:

1. barreiras à expressão artística e envolvimento cívico relativamente baixas,
2. forte apoio para criar e partilhar criações com outros,
3. algum tipo de mentorado informal através do qual o que é do conhecimento dos mais experientes é passado aos novatos,
4. membros que acreditam que as suas contribuições têm importância, e
5. membros que sentem algum grau de ligação social uns com os outros (pelo menos, importam-se com o que os outros pensam sobre o que criaram).

Nem todos os membros têm de contribuir, mas todos têm de acreditar que são livres para contribuir e que aquilo com que contribuem será valorizado de forma adequada.

<sup>10</sup> Sonia Livingstone, *The Changing Nature and Uses of Media Literacy* (working paper, London School of Economics, 2003), 15-16, [www.lse.ac.uk](http://www.lse.ac.uk) (acesso em setembro 2006).





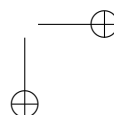
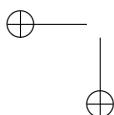


Num mundo destes, muitos não se interessam, estão-se a ‘borrifar’, enquanto outros vão investir mais, e outros ainda vão dominar as competências que são mais valorizadas no seio da comunidade. A comunidade em si, contudo, dá fortes incentivos à expressão criativa e participação ativa. Historicamente, temos valorizado a escrita criativa ou aulas de arte não só porque ajudam a identificar e formar futuros escritores e artistas, mas também porque o processo criativo é valioso em si mesmo; todas as crianças merecem a oportunidade de se expressar através de palavras, sons e imagens, mesmo que a maioria não venha a escrever, atuar, ou desenhar profissionalmente. Ter estas experiências, acreditamos nós, muda a forma como os jovens pensam sobre si próprios e altera a maneira como olham o trabalho criado por outros.

A maior parte da discussão pública e política sobre os novos *media* centrou-se nas ferramentas tecnológicas e nas suas possibilidades. O computador é discutido como uma caixa negra mágica com o potencial de criar uma revolução na aprendizagem (na versão positiva) ou um buraco negro que consome recursos que seriam melhor dedicados a atividades tradicionais de sala de aula (na versão mais crítica). Todavia, os *media* operam em contextos culturais e institucionais específicos que determinam como e porquê são usados. Podemos nunca saber se uma árvore faz barulho quando cai se não estiver ninguém na floresta. Mas, claramente, um computador não faz nada sem um utilizador. O computador não opera num vazio. Injetar tecnologias digitais na sala de aula afeta necessariamente a nossa relação com todas as outras tecnologias da comunicação, mudando a opinião que temos sobre o que pode ou deve ser feito com lápis e canetas, giz e quadro, livros, filmes e gravações.

Em vez de lidar com cada tecnologia isoladamente, é melhor tomar uma abordagem ecológica, pensando na inter-relação entre as diferentes tecnologias de comunicação, as comunidades culturais que crescem em seu redor e as atividades que elas apoiam. Os sistemas de *media* consistem nas tecnologias de comunicação e nas instituições, práticas e protocolos sociais, culturais, legais, políticos e económicos que os moldam e os circundam<sup>11</sup>. A mesma tarefa pode ser desempenhada com uma série de tecnologias diferentes e a mesma tecnologia pode ser utilizada para uma série de fins diferentes. Algumas tarefas são mais fáceis com algumas tecnologias do que com outras e

<sup>11</sup> L. Gitelman, *Scripts, Grooves, and Writing Machines: Representing Technology in the Edison Era* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1999).





por isso a introdução de uma nova tecnologia pode inspirar certos usos. No entanto, estas atividades tornam-se generalizadas apenas se a cultura as apoia, se elas preenchem necessidades recorrentes numa conjuntura histórica particular. As ferramentas disponíveis a uma cultura importam, mas importa mais o que a cultura escolhe fazer com essas ferramentas.

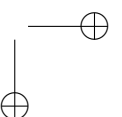
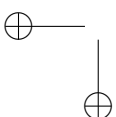
A importância das relações complexas da cultura com as tecnologias é a razão pela qual nos focamos neste texto no conceito de culturas participatórias em vez de nas tecnologias interativas. A interatividade é uma propriedade da tecnologia<sup>12</sup>, enquanto que a participação é uma propriedade da cultura. A cultura participatória está a emergir à medida que a cultura absorve e responde à explosão das novas tecnologias que tornam possível que consumidores médios arquivem, anotem, se apropriem e reciclem conteúdos dos *media* de novas e poderosas formas. Um foco na expansão do acesso às novas tecnologias é limitado se não desenvolvermos também as competências e o conhecimento cultural necessários para utilizar essas ferramentas para os nossos próprios fins.

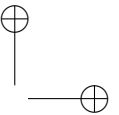
Usamos o termo ‘participação’ como sendo transversal a práticas educativas, processos criativos, vida comunitária e cidadania democrática. Os nossos objetivos devem ser encorajar os jovens a desenvolver capacidades, conhecimento, molduras éticas e autoconfiança necessários para serem participantes plenos na cultura contemporânea. Muitos jovens já são parte deste processo através de:

- Afiliações: são membros, formal ou informalmente, de comunidades *online* centradas em várias formas de *media*, como Friendster, Facebook, MySpace, grupos de discussão, *metagaming*<sup>13</sup>, ou clãs de jogos;
- Expressões: produzindo novas formas criativas, como *remixes*, modi-

<sup>12</sup> Jenkins, *Convergence Culture*.

<sup>13</sup> *Metagaming* está relacionado com elementos (estratégia, ação ou método) usados num jogo que estão para além do conjunto de regras, e se relacionam com factores externos que podem afectar o jogo – Nota da tradutora.





ficações ou *skinnings*<sup>14</sup> digitais, vídeos de fãs, ficção de fãs, *zines*, ou *mash-ups*<sup>15</sup>.

- Resolução colaborativa de problemas: trabalhar conjuntamente em equipas “formais e informais” para concluir tarefas e desenvolver novo conhecimento, como acontece com a Wikipedia, jogos de realidade alternativa, ou *spoiling*<sup>16</sup>.
- Circulação: moldando o fluxo dos *media*, como acontece com *podcasts* e blogues.

A MacArthur Foundation lançou um esforço ambicioso para documentar estas actividades e os papéis que elas desempenham nas vidas dos jovens. Não queremos apenas impedir ou duplicar esse esforço aqui. Por agora, é suficiente argumentar que cada uma destas atividades contém oportunidades de aprendizagem, expressão criativa, envolvimento cívico, empoderamento político, e desenvolvimento económico.

Através destas várias formas de cultura participatória, os jovens estão a adquirir competências que lhes serão úteis no futuro. A cultura participatória está a retrabalhar as regras pelas quais operam a escola, a expressão cultural, a vida cívica e o trabalho. Um corpo crescente de trabalho tem-se focado no valor da cultura participatória e o seu impacto de longo prazo para a compreensão das crianças sobre si próprias e sobre o mundo à sua volta.

### Espaços de afinidade

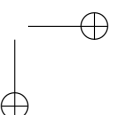
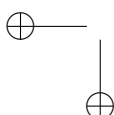
Muitos defenderam que estas novas culturas participatórias representam ambientes de aprendizagem ideais. James Gee chama a estas culturas de aprendizagem informal “espaços de afinidade”<sup>17</sup> e explora porque é que as pessoas

<sup>14</sup> *Skinning* é um processo de alteração da aparência (skin, pele) das páginas Web ou de programas para se adequar aos gostos e preferências do utilizador, em termos de margens, cores, estilos tipográficos, formas dos cursos, entre outras características visuais e gráficas – Nota da tradutora.

<sup>15</sup> *Mash-ups* são junções de duas obras originais não relacionadas, sob a forma de música, originalmente, ou de vídeo – Nota da tradutora.

<sup>16</sup> Um *spoiler* é uma revelação do desenrolar ou desfecho de uma história para quem ainda não a conhece – Nota da tradutora.

<sup>17</sup> J. P. Gee, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling* (Nova Iorque: Routledge, 2004).



aprendem mais, participam mais ativamente e se envolvem mais profundamente com a cultura popular do que com os conteúdos dos seus manuais. Os espaços de afinidade oferecem oportunidades poderosas para aprender, argumenta Gee, porque são apoiadas por esforços comuns que ultrapassam as diferenças “de idade, classe, raça, género e nível educativo”, porque as pessoas podem participar de várias formas de acordo com as suas competências e interesses, porque dependem de um ensino entre pares com cada participante constantemente motivado para adquirir novo conhecimento ou para melhorar as suas competências existentes, e porque permitem que cada participante se sinta um especialista ao tocar a especialidade dos outros. Por exemplo, Rebecca Black considera que a ‘beta-leitura’ (ou *feedback* editorial) dada pelas comunidades *online* de fãs ajuda os contribuidores a crescer como escritores, não só ajudando-os a dominar a construção básica de frases e a estrutura narrativa, mas também pressionando-os a serem leitores atentos dos trabalhos que os inspiram<sup>18</sup>. Os participantes no processo de beta-leitura aprendem, tanto ao receber *feedback* sobre o seu próprio trabalho como a dar *feedback* aos outros, criando uma comunidade ideal de aprendizagem entre pares.

Os espaços de afinidade são distintos dos sistemas de educação formal por várias razões. Enquanto a educação formal é frequentemente conservadora, a aprendizagem informal no seio da cultura popular é muitas vezes experimental. Enquanto o formal é estático, o informal é inovador. As estruturas que suportam a aprendizagem informal são mais temporárias; as que apoiam a educação formal são mais institucionais. As comunidades de aprendizagem informal podem evoluir para responder a necessidades de curto prazo e interesses temporários, enquanto as instituições que apoiam a educação pública pouco mudaram apesar de décadas de reformas educativas. As comunidades de aprendizagem informal são *ad hoc* e localizadas; as comunidades educativas formais são burocráticas e cada vez mais de âmbito nacional. Entramos e saímos das comunidades de aprendizagem informal se elas não correspondem às nossas necessidades; não desfrutamos de igual mobilidade nas nossas relações com a educação formal.

<sup>18</sup> R. W. Black, “Access and Affiliation: The Literacy and Composition Practices of English Language Learners in an Online Fanfiction Community,” *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49, no. 2 (2005): 118-128; R. W. Black, “Online Fanfiction: What Technology and Popular Culture Can Teach Us about Writing and Literacy Instruction,” *New Horizons for Learning Online Journal* 11, n. 2 (2005).



Os espaços de afinidade são também ambientes altamente produtivos a partir dos quais emergem novas experiências estéticas e inovações. Um relatório de 2005 sobre *O Futuro dos Media Independentes*<sup>19</sup> defendia que este tipo de criatividade *grassroots*, de baixo para cima, era um importante motor de transformação cultural:

A paisagem mediática será alterada pela energia criada de baixo para cima pelos *media* concebidos por amadores ou produzidos como *hobbies* rotineiros. Esta energia de baixo para cima gerará uma enorme criatividade, mas também separará algumas das categorias que organizam as vidas e o trabalho dos produtores de *media*. . . Está a emergir uma nova geração de produtores e espetadores de *media* que pode levar a uma mudança radical na forma como os *media* são feitos e consumidos<sup>20</sup>.

Este relatório celebra um mundo em que toda a gente tem acesso aos meios de expressão criativa e às redes que suportam a distribuição artística. O estudo do Pew sugere algo mais: os jovens que criam e circulam os seus próprios *media* têm mais probabilidade de respeitar os direitos intelectuais de outros porque sentem um maior papel na economia cultural<sup>21</sup>. Ambos os relatórios sugerem que estamos a afastar-nos de um mundo em que alguns produzem e muitos consomem *media*, para um outro em que todos têm um papel mais ativo na cultura que é produzida.

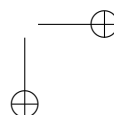
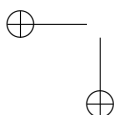
David Buckingham defende que a falta de interesse dos jovens nas notícias e a sua desconexão face à política reflete a sua perceção de desempoderamento. “Em grande medida, os jovens não são definidos pela sociedade como sujeitos políticos, menos ainda como agentes políticos. Até mesmo nas áreas da vida social que os afetam e lhes dizem respeito num grau muito maior do que aos adultos – particularmente a educação – o debate sobre as políticas é conduzido quase inteiramente ‘sobre as suas cabeças’”<sup>22</sup>. A política, tal como é construída pelas notícias, torna-se um desporto para espetadores, algo a que se assiste mas que não se faz. No entanto, a nova cultura participatória oferece muitas oportunidades para que os jovens se envolvam em debates cívicos, par-

<sup>19</sup> No original, *The Future of Independent Media*.

<sup>20</sup> A. Blau, “The Future of Independent Media,” *Deeper News* 10, n. 1 (2005): 3, [www.gbn.com](http://www.gbn.com).

<sup>21</sup> Lenhart and Madden, *Teen Content*.

<sup>22</sup> D. Buckingham, *The Making of Citizens: Young People, News and Politics* (Londres: Routledge, 2000), 218-219.



ticipem na vida comunitária e até se tornem líderes políticos, mesmo que às vezes apenas através de “segundas vidas” oferecidas por jogos de multijogadores ou comunidades *online* de fãs.

O empoderamento resulta da tomada de decisões relevantes num contexto cívico real: aprendemos as competências da cidadania tornando-nos atores políticos e compreendendo gradualmente as escolhas que fazemos em termos políticos. As crianças e jovens de hoje aprendem através do jogo as competências que aplicarão mais tarde em tarefas mais sérias. O desafio está em ligar decisões feitas no contexto das nossas vidas quotidianas com as decisões feitas aos níveis local, regional ou nacional. A distância entre ver as notícias na televisão e agir politicamente parece maior do que passar de ator político num mundo de jogo à ação política no “mundo real”. Participar nestes espaços de afinidade também tem implicações económicas. Suspeitamos que os jovens que gastam mais tempo nestes novos ambientes mediáticos sentirão maior à-vontade para interagir uns com os outros através de canais eletrónicos, terão maior fluidez a navegar em cenários de informação, serão capazes de desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo e de tomar decisões rápidas sobre a qualidade da informação que estão a receber, e serão capazes de colaborar melhor com pessoas de diversos *backgrounds* culturais. Estas afirmações nascem da pesquisa conduzida por Beck e Wade sobre as formas como as primeiras experiências de jogo afectam os hábitos de trabalho e as atividades profissionais subsequentes<sup>23</sup>. Beck e Wade concluem que os jogadores são mais abertos a correr riscos e a envolver-se em competição, mas também mais abertos a colaborar com outros e dispostos a rever assunções anteriores.

Este foco no valor da participação numa cultura dos novos *media* está em claro contraste com relatórios recentes da Kaiser Family Foundation que tem lamentado a quantidade de tempo que os jovens gastam nos “*media* de ecrãs”<sup>24</sup>. Os relatórios Kaiser juntam uma série de atividades diferentes de consumo e de produção de *media* numa categoria geral de “tempo de ecrã” sem refletir muito profundamente sobre os diferentes graus de conectividade social, criatividade e aprendizagem envolvidos. Não queremos descartar as

<sup>23</sup> J. C. Beck & M. Wade, *Got Game? How the Gamer Generation Is Reshaping Business Forever* (Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 2004).

<sup>24</sup> Kaiser Family Foundation, “Generation M: Media in the Lives of 8–18 Year Olds” (March 9, 2005), [www.kff.org](http://www.kff.org) (acesso em Setembro 2006); Kaiser Family Foundation, “The Effects of Electronic Media on Children Ages Zero to Six: A History of Research” (Janeiro 2005).



preocupações bastante reais que eles levantam: que a experiência mediada pode deixar pouco tempo para outras atividades pedagógicas; que, na atualidade, as crianças e jovens frequentemente não têm acesso a espaços lúdicos reais, com consequências adversas para a saúde; que os adultos supervisionam e interagem desadequadamente com as crianças em relação aos *media* que eles consomem (e produzem); e que os valores morais e a comercialização de muito do entretenimento contemporâneo podem ser danosos. No entanto, o foco nos efeitos negativos do consumo dos *media* oferece um retrato incompleto. Estas considerações não valorizam adequadamente as competências e o conhecimento que os jovens estão a ganhar através do seu envolvimento com os novos *media* e, conseqüentemente, podem estar a iludir-nos sobre os papéis que os professores e pais devem desempenhar para ajudar as crianças a aprender e crescer.

