



Crianças, Jovens e Media: Vidas (Des)Ligadas?

Atas do Congresso bYou

Sara Pereira e Daniel Brandão (Eds.)



Coleção Atas



UMinho Editora



UMinho Editora
Atas



CECS
centro de estudos
de comunicação
e sociedade

EDITORES
Sara Pereira
Daniel Brandão

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Manuela Martins
Rosa Cabecinhas

FOTOGRAFIA CAPA
Ron Lach (@ron-lach)

DESIGN
Tiago Rodrigues

REVISÃO
Marisa Mourão
Sofia Salgueiro

PAGINAÇÃO
Sofia Salgueiro

EDIÇÃO UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2025

eISBN 978-989-9074-71-2

DOI <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189>

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.
© Autores / Universidade do Minho – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE

Crianças, Jovens e Media: Vidas (Des)Ligadas?

Atas do Congresso bYou

Os textos foram submetidos a um processo de revisão cega por parte da Comissão Científica do Congresso.

Esta publicação é produzida no âmbito do Projeto "bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media", financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., com a referência <https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do financiamento UID/00736: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.



Estudo das vivências
e expressões de crianças
e jovens sobre os media



<i>Introdução</i> , Sara Pereira e Daniel Brandão	7
PARTE 1	
<i>Crianças, Jovens e Media: Vidas (Des)Ligadas? – Texto de Abertura do Congresso</i> , Sara Pereira e Daniel Brandão	11
<i>Vidas Desligadas? A Voz e a Participação de Crianças e Jovens no Mundo Hiperconecetado</i> , Ana Beatriz Pereira	17
<i>Informação, Liberdade e Futuro: Notas Sobre Educação</i> , João Marecos	21
PARTE 2	
<i>Vivências Digitais de Crianças e Jovens em Portugal: Um Estudo Qualitativo Sobre o Uso das Redes Sociais</i> , Sara Pereira, Carolina Jardim e Clarisse Pessôa	29
<i>O Que Dizem as Crianças e Jovens Portugueses e Brasileiros Sobre as Suas Práticas de Recepção Audiovisual</i> , Milene dos Santos Figueiredo	49
<i>Práticas Midiáticas Intergeracionais: Uma Perspectiva Mídia-Educativa</i> , Sandra Claudiano Semptikovski de Jesus, Monica Fantin e José Douglas Alves dos Santos	63
<i>Tecnologias Digitais, Racismo Algorítmico e Literacia Decolonial: Desafios Para uma Cidadania Crítica e Inclusiva</i> , Disakala Ventura	81
<i>Vivências Digitais e Midiáticas Infantojuvenis: Uma Interface Entre Psicologia e Educação</i> , Miriam Esperidião de Araújo e Teresa Cristina Rego	93

<i>Cultura Visual e Educação Para os Media no YouTube: A Criação e Partilha de Vídeos Como Plataforma de Diálogo</i> , Felipe Aristimuño	105
<i>A Estratégia Easter-Egg nas Produções Para Crianças e Adolescentes: Traços e Tendências</i> , Sara de Moraes e Jhonatan Mata	121
<i>Educação Infantil e o Uso das Mídias</i> , Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli e Monica Fantin	131
<i>Linguagens Digitais e Analógicas – Conflitos e Conexões Educacionais e Comunicacionais</i> , Thaïs Helena Falcão Botelho	145
<i>Crianças num Mundo Midiatizado: Desafios Contemporâneos</i> , Teresa Cristina Rego	157
PARTE 3	170
<i>Manifesto: Crianças, Jovens e Media – Por uma Geração Ligada ao Mundo</i> , Sara Pereira e Daniel Brandão	173
<i>Para Onde Estás a Olhar</i> , José Miguel Braga	177

Introdução

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.1>

Sara Pereira

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>
sarapereira@ics.uminho.pt

Daniel Brandão

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-6331-0354>
danielbrandao@ics.uminho.pt

Quatro horas com o telemóvel, três horas nas redes sociais, duas horas a ver televisão, duas horas no computador/tablet, uma hora a ver vídeos, uma hora a ouvir música, uma hora a jogar videojogos e 30 minutos a ler livros e ler/ver ou ouvir notícias é o tempo que, em média, 1.131 crianças e jovens, com idades entre os 11 e os 19 anos, dizem gastar em atividades relacionadas com os *media* num dia de semana “normal”, sendo a dependência do telemóvel reconhecida por uma parte significativa desta amostra. Ouvir rádio, ouvir podcasts e ler jornais impressos ou online são atividades a que a amostra não dedica quase tempo nenhum.

Estes são números obtidos pelo projeto *bYou – Estudo das Vivências e Expressões de Crianças e Jovens Sobre os Media*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Se o consumo mediático aponta para vidas ligadas aos ecrãs, a dimensão da expressão e da participação remete para um público mais desligado e menos envolvido.

Foi a partir destes dados que lançámos o mote para o Congresso *bYou: “Crianças, Jovens e Media: Vidas (Des)Ligadas?”*, que se realizou nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2025, na Universidade do Minho. Tendo como ponto de partida os resultados obtidos no projeto *bYou*, procurámos compreender como são tecidos os quotidanos da geração jovem com os *media*; analisar as suas práticas de expressão e de participação; e identificar os assuntos que os ligam, e os que os desligam, dos ecrãs e do mundo. Na senda do que diz o filósofo francês Paul Virilio (2000), este congresso foi

uma oportunidade para se debater se “já não estamos a olhar para as estrelas, mas para os ecrãs”.

O congresso foi ponto de encontro de mais de uma centena de investigadores, professores de vários níveis de ensino, técnicos que trabalham com crianças, profissionais dos *media* e também jovens. O programa contou com quatro sessões plenárias e três blocos de sessões paralelas em que foram apresentadas 43 comunicações, distribuídas por nove mesas.

Neste livro, reunimos na primeira parte o texto de introdução do congresso e os textos dos dois oradores da conferência de abertura: Ana Beatriz Pereira, aluna do 12.º ano da Escola Secundária Vitorino Nemésio, Ilha Terceira, e João Marecos, advogado e investigador ligado a vários projetos culturais, jornalísticos e de cidadania. Na segunda parte deste livro, são apresentados 10 textos de investigadores nacionais e internacionais que participaram no evento, que versam sobre temas relacionados com a problemática proposta pelo congresso.

A terceira parte reúne o Manifesto produzido a partir da discussão, das conclusões e das recomendações dos dois dias de trabalho. Reúne igualmente um texto poético da autoria de José Miguel Braga, escritor e ator, inspirado nos resumos das comunicações dos participantes, bem como em textos produzidos no âmbito do projeto *bYou*.

Agradecimentos

Este texto foi desenvolvido no âmbito do projeto “*bYou – Estudo das vivências e expressões dos jovens sobre os media*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência PTDC/COM-OUT/3004/2020. DOI: <https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>.

Referências

Virilio, P. (2000). Entretien avec Paul Virilio. *Le Monde de l'Éducation*, (287), 12.

Parte 1



Crianças, Jovens e *Media*: Vidas (Des)Ligadas? – Texto de Abertura do Congresso

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.2>

Sara Pereira

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>
sarapereira@ics.uminho.pt

Daniel Brandão

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-6331-0354>
danielbrandao@ics.uminho.pt

Num mundo cada vez mais digital, a relação entre crianças, jovens e *media* é um tema que desperta reflexões essenciais. A hiperconectividade dos dias de hoje tem transformado profundamente a forma como comunicamos, aprendemos e interagimos. Mas, diante desse cenário, surge a grande questão: as crianças e os jovens estão realmente mais ligados ou, paradoxalmente, mais desligados do que nunca? Estarão mais ligados aos *media*, mas mais desligados do mundo? Ou os *media* ligam-nos ao mundo?

O mote deste congresso – “Crianças, Jovens e *Media*: Vidas (Des)Ligadas?” – desafia-nos a pensar sobre o impacto da presença constante das tecnologias e dos *media* na vida das novas gerações. O acesso à informação nunca foi tão amplo, a comunicação nunca foi tão instantânea, as oportunidades de aprendizagem multiplicam-se a cada dia. No entanto, ao mesmo tempo, observamos desafios significativos: a exposição e o uso excessivo dos ecrãs, a substituição das interações presenciais por contactos virtuais, o discurso de ódio online, a pós-verdade, a desinformação, a fábrica dos algoritmos, os desafios da inteligência artificial, nomeadamente os desafios éticos, e os riscos associados à privacidade e à segurança digital, entre muitos outros.

Como podemos equilibrar esta realidade? Como garantir que as crianças e os jovens usufruam dos benefícios dos *media* sem comprometerem o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais?

Este congresso pretende ser um espaço de debate e construção coletiva de conhecimento, reunindo os próprios jovens, investigadores, especialistas e professores para, discutir estratégias que promovam uma relação saudável e crítica com os *media*. O objetivo passa por compreender melhor as dinâmicas da vida digital e encontrar caminhos para um uso mais consciente e equilibrado das tecnologias.

Vidas ligadas ou desligadas? A resposta talvez não seja binária, mas um convite à reflexão sobre como podemos construir pontes entre o mundo digital e a vida real, garantindo que os *media* sejam um aliado no desenvolvimento integral das novas gerações.

Este congresso realiza-se no âmbito do projeto de investigação *bYou – Estudo das Vivências e Expressões de Crianças e Jovens Sobre os Media*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, em curso no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho e no Observatório sobre Média, Informação e Literacia (MILObs).

A investigação levada a cabo inscreve-se na tradição dos estudos sobre crianças, jovens e *media* que desenvolvemos há cerca de três décadas na Universidade do Minho, sempre com o propósito de promover a literacia mediática. O *bYou* nasceu de uma linha de estudo que a equipa do MILObs pretendia implementar, centrada no objetivo de dar voz aos mais jovens e de valorizar essa voz, procurando sobretudo promover a sua expressão crítica e criativa.

Quando elaboramos a proposta deste projeto, escrevímos assim no sumário:

quando em dezembro de 2019 a revista americana Time elegeu a jovem sueca de 16 anos Greta Thunberg como personalidade do ano, pela sua ação pelo ambiente, a sociedade adulta dava sinais da capacidade de reconhecimento e de escuta das vozes dos mais novos. O ativismo juvenil não é um fenómeno novo, contudo, o movimento a nível mundial liderado por Thunberg de alerta para as alterações climáticas, a cobertura mediática que esse movimento recebeu, a sua propagação pelas redes sociais, o impacto ao nível dos líderes políticos e de instituições como a ONU, ilustraram o que a Sociologia da Infância tem procurado salientar e reconhecer – as crianças e jovens como atores sociais e agentes de mudança. A capacidade ativa dos jovens foi vivamente mostrada e comunicada pelos próprios, a uma escala global, através do ativismo e protagonismo que assumiram por esta causa social.

Partindo das potencialidades desta cultura participativa, este estudo pretendeu dar voz a crianças e jovens entre os 11 e os 18 anos com o intuito de conhecer e problematizar uma das suas experiências diárias globalmente mais partilhada – a sua relação com os *media*.

Recorrendo numa primeira fase a métodos de investigação tradicionais – questionários e grupos de foco – pretendeu-se recolher práticas e percepções em relação aos *media*. Começando por uma abordagem ampla sobre os quotidianos, para saber o que lhes dá satisfação e gozo, o que os incomoda e preocupa, o que os faz delirar e sofrer,

partiu-se para um levantamento sobre o modo como o quotidiano entretece e é entretecido pelos *media*, procurando-se conhecer a expressão, a densidade e o grau de problemática dos *media* nas suas vidas diárias.

Tomando como base as NUTS III para aplicação dos questionários, foram consideradas as 23 unidades territoriais de Portugal Continental, envolvendo-se em cada unidade territorial um agrupamento de escolas (AE) com o objetivo de inquirir, em cada AE, três turmas do ensino básico e secundário – do 6.º, 9.º e 12.º anos. A estes 23 AE juntamos outros três, para incluir uma escola da cidade de Braga, uma da Grande Lisboa e outra do Grande Porto. Isto perfaz um total de 78 turmas participantes.

Esta amostragem permitiu envolver 1.131 alunos no total. A aplicação do questionário teve o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares. Aproveitamos para deixar, desde já, um agradecimento aos coordenadores interconcelhios e aos professores bibliotecários que nos apoiaram nesta tarefa.

A partir desta amostra, constituímos uma subamostra para os grupos de foco, desta vez tendo por referência as NUTS II e a divisão em cinco unidades territoriais. Foram envolvidos oito AE e um total de 390 crianças e jovens dos mesmos anos de escolaridade.

A passagem pelas escolas foi particularmente gratificante. Conversar com os alunos, ouvir as suas alegrias e os seus anseios, mas também os seus silêncios, foi de uma enorme riqueza para a investigação. Não há nada como estar nos contextos. Perceber as realidades em que vivem, nem que seja de relance, ver de perto o que muitas vezes não compreendemos à distância, perceber como as escolas e os jovens do interior do país acabam por ficar num certo esquecimento. Num dos grupos de foco que realizámos com uma turma do 12.º ano do interior, apenas duas alunas queriam prosseguir para o ensino superior, e não sabiam sequer se iriam ter esta oportunidade, devido à média. Todos os outros estavam ansiosos por sair da escola. E porquê? Queriam ir trabalhar, ter o seu dinheiro, ajudar os pais, para os aliviar dos dois e três empregos que precisam de ter para sustentar a família. E mesmo assim é quase certo que vivam com dificuldades económicas. Os alunos riram-se e também choraram connosco, mesmo sendo nós uns estranhos com quem estiveram apenas por uma hora ou pouco mais. E no fim fica a pergunta da satisfação: “quando é que voltam”?

Numa segunda fase, o projeto teve por base metodologias participativas, com o objetivo de promover a expressão criativa de crianças e jovens sobre e através dos *media*. Lançamos a campanha “Expressa-te” e implementamos o Mural Digital de Expressões bYou (<https://www.muralbyou.pt>). Desafiamos as crianças e os jovens a usar diferentes meios – vídeo, podcast, desenho, fotografia, texto, *memes*, cartoons, entre outros – para narrarem criativamente as suas vivências com os *media* ou para se expressarem sobre outros assuntos do seu interesse.

Numa última fase do projeto, procurámos estudar de que forma os meios de comunicação escolares podem ser veículos de expressão e de participação dos estudantes. Trabalhámos com 12 escolas, desta vez envolvendo também a Madeira e os Açores, tendo entrevistado 50 alunos e 20 professores. Aqui, devemos um agradecimento ao

projeto *Público na Escola*, por nos ter facilitado informação sobre meios de comunicação escolares. Estas visitas foram de uma grande aprendizagem. Não há nada como o contacto com o terreno, já o dissemos atrás, a observação das várias realidades para compreendermos o que de tão bom se faz pelas escolas, a militância que é necessária, de professores, mas também de alunos, os constrangimentos que enfrentam e a criatividade que é precisa para colmatar lacunas e ultrapassar dificuldades. Um bem-haja às 12 escolas que nos receberam, aos alunos e aos professores.

É na sequência deste projeto que surge o congresso que nos reúne aqui e que tem como mote “Crianças, Jovens e Media: Vidas (Des)Ligadas?”. O programa do evento desenvolve-se em torno desta pergunta.

Na abertura, contamos com a participação de dois jovens de gerações diferentes: Ana Beatriz Pereira, aluna na Escola Secundária Vitorino Nemésio, da Ilha Terceira, que tivemos o prazer de entrevistar no âmbito do projeto; e João Marecos, advogado e investigador, ligado a vários projetos culturais, jornalísticos e de cidadania, consultor do *bYou*. Nestas duas conferências, perguntamo-nos se as vidas dos jovens são ou estão desligadas, refletindo sobre a voz e a participação de crianças e jovens no mundo hiperconectado.

No painel seguinte, Sara Pereira e Daniel Brandão, na qualidade de coordenadores do projeto *bYou*, apresentam uma seleção de dados recolhidos através dos questionários, dos grupos focais e do mural. Estes dados serão comentados por Teresa Calçada, consultora sobre bibliotecas e políticas públicas de leitura e consultora do projeto *bYou*; e Manuel Sarmento, professor na Universidade do Minho, investigador reconhecido dos estudos da infância e que colaborou em vários momentos com o projeto. Este painel conta com a moderação de Iolanda Ferreira, coordenadora de conteúdos da atualidade jovem da RTP e consultora do *bYou*.

Na sessão plenária da manhã do dia 8 (de fevereiro), a pergunta inverte-se: “vidas ligadas? Serão os meios de comunicação escolares uma forma de expressão e de participação e de manter as crianças e os jovens ligados ao mundo?”. Este painel tem como ponto de partida alguns dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas a alunos e professores sobre meios de comunicação escolares. Moderado por Manuel Pinto, professor da Universidade do Minho, investigador reconhecido na área da literacia mediática e do jornalismo, o painel conta com a participação de professores responsáveis por meios de comunicação escolares nas respetivas instituições educativas: António Paiva, do Agrupamento de Escolas do Freixo, Ponte de Lima; Cláudia Santos, do Agrupamento de Escolas Santa Maria Maior, Viana do Castelo; Luís Maia, da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, Almada; Maria Cristina Silva, do Agrupamento de Escolas de Branca, Albergaria-a-Velha; e Bárbara Simões, coordenadora do projeto *Público na Escola*.

A última sessão plenária debate a questão deste congresso: “vidas ligadas ou vidas desligadas?”. Conta com a participação de Diogo Silva, aluno da Universidade Nova de Lisboa e que participou numa atividade do projeto ainda enquanto aluno do ensino secundário; Cristina Ponte, professora e investigadora na Universidade Nova de

Lisboa na área das crianças e dos *media*; João Nuno Faria, psicólogo clínico a exercer atividade em torno das temáticas associadas ao *cyberbullying* e à adição à internet; e Raquel Ramos, Coordenadora Interconcelhia das Bibliotecas Escolares. O painel é moderado por Joana Fillol, jornalista e bolsista de investigação do projeto.

O congresso conta também com três sessões paralelas em que são apresentadas 43 comunicações de investigadores e professores de Portugal, Brasil e Angola. São trabalhos que permitem enriquecer e alargar o conhecimento sobre estas matérias.

Destaca-se neste evento a apresentação, pelos alunos do mestrado em Media Arts, da Universidade do Minho, de um conjunto de produções artísticas que tiveram como base o Mural Digital de Expressões *bYou*.

Também no dia 8, na sessão de encerramento, José Miguel Braga declama um texto poético inspirado em textos do projeto e nos resumos das comunicações dos participantes no congresso.

Trazemos para o palco do congresso Ana Beatriz Pereira e Diogo Silva, dois jovens que tiveram anteriormente contacto com iniciativas do projeto. É nosso objetivo que tenham a mesma voz que os adultos participantes. Outras vozes de crianças e jovens estão presentes através de um vídeo-documentário produzido no âmbito do *bYou* (<https://youtu.be/KiVJ3N1sAoE?si=0Z8HdRCboKrTyCDg>). Ao longo dos dois dias, os participantes serão interpelados por jovens do jornal *Comunica*, do Agrupamento de Escolas de Freixo, Ponte de Lima, e da Rádio Miúdos. Na abertura ouviremos o talento musical de jovens músicos da Companhia de Música Bonfim.

Todos os jovens que, de um modo ou de outro, deixam a sua marca neste congresso, estão aqui com voz ativa e não como meros elementos decorativos. O nosso exercício neste congresso é o de refletir sobre as crianças e os jovens, para os compreendermos melhor, para nos preparamos para saber responder aos seus propósitos e até aos seus “despropósitos”, para entendermos os que gostam “mais do vazio, do que do cheio” e para aceitarmos que há crianças que gostam de “carregar água na peneira”, como escrevia o poeta Manoel de Barros.

Esperamos que sejam dias de aprendizagem, de partilha, de escuta e de desligar e de nos desligarmos dos telemóveis.

Agradecimentos

Este texto foi desenvolvido no âmbito do projeto “*bYou – Estudo das vivências e expressões dos jovens sobre os media*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência PTDC/COM-OUT/3004/2020. DOI: <https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>.

Vidas Desligadas? A Voz e a Participação de Crianças e Jovens no Mundo Hiperconectado

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.3>

Ana Beatriz Pereira

Escola Secundária Vitorino Nemésio, Ilha Terceira, Portugal

Sendo a minha maior qualificação, em comparação a todos vós, a experiência vivida da infância e juventude em plenos anos 2010 e 2020, começarei por falar nisso.

Sou fascinada pela maneira como a política contemporânea se transforma e para onde irá.

Tenho uma memória impossível de apagar do sítio e do momento em que estava quando descobri que o Trump tinha ganho as eleições presidenciais nos Estados Unidos em 2016.

Ainda consigo sentir a minha reação de choque silencioso quando, nos preparamos para um projeto escolar, um dos meus colegas contou de forma casual que tinha com amigos andado a vandalizar os cartazes do Bloco de Esquerda, as caras das dirigentes, que eram todas mulheres, por sinal. No ano seguinte, esse meu colega votou pela primeira vez, nas eleições legislativas de 2024.

Apenas há uma semana atrás, no final de uma apresentação na biblioteca da minha escola, perguntei quais eram as maiores inquietações dos meus colegas em relação ao futuro da democracia, que temas os preocupavam mais, uma delas respondeu “segurança” – bastou um ou outro comentário na mesma linha para eu perceber que o mais provável era estar a falar na ameaça da imigração, e não na ameaça da guerra na Europa.

Cada uma destas memórias são peças que tento encaixar umas nas outras e encontrar uma linha de raciocínio, uma explicação, um porquê, e vivo de tentar perceber esses puzzles.

Certamente haverão muitos no público que já se depararam com situações semelhantes, em primeira ou segunda mão.

Se há algo que consigo sublinhar como sendo comum a todas elas, é a presença subcontextual dos *media*.

Os *media* permitem-nos conhecer, discutir e ser afetados por realidades distantes (como nos Estados Unidos da América); disseminar e identificar narrativas disseminadas em massa (ameaça da insegurança relacionada com a imigração, a ameaça da ultradireita); permitem a comunicação e disseminação não só de informação, que apela à razão, como também de emoções e de impressões (o desprezo, a irritação, o ódio, o medo, a idolatria, a lealdade). São estas que parecem chegar mais longe, porque se regem do que mais natural temos.

Voltemos à Ideia de Narrativas

No seu ensaio *O Aroma do Tempo*, o filósofo Byung-Chul Han (2009/2016) descreve a forma como a velocidade da história tem aumentado progressivamente e refere que o humano moderno – todos nós – vive com a ilusão de que viver mais em menos tempo é uma nova forma de imortalidade. Aliás, segundo o filósofo, o tempo não só se acelerou descontroladamente como se atomizou, fragmentou, desconectou de si mesmo.

Na verdade, os meios de comunicação têm sido causa e consequência desta aceleração. A quantidade de estímulos simultâneos é algo que só a tecnologia contemporânea conseguiu alcançar.

Não havendo espaço para a demora e a contemplação em momento algum, a solução é encontrada nas narrativas. São histórias que, *tendo ou não base na realidade*, se disseminam rapidamente pelo ecossistema de informação. Não se caracterizam pela mentira, mas sim pela contextualização que é reproduzida infinitas vezes de pessoa a pessoa.

Isto permite-me dizer que aquilo que ouvi entre os meus colegas poderá ter origem e foi validado pelas narrativas que os servem, mas também que as consegui identificar como tal por ser servida por outro conjunto de narrativas que as discriminam, criticam, desconstruem, analisam.

Sob a lente dos trabalhos apresentados aqui no congresso, identifiquei termos como “estudo das percepções”, isto é, uma tentativa de compreensão destas narrativas. O termo intrigou-me muitíssimo. Percebê-lo é a chave para perceber a condição dos jovens na era da hipercomunicação.

As grandes marcas da minha geração não são a inteligência artificial, o espoletar de novas guerras, a grande imprevisibilidade do futuro da ordem mundial, as epidemias de transtornos psicológicos como a depressão e a ansiedade, os movimentos de extrema-direita, as catástrofes naturais e as alterações climáticas. Deixarão grandes marcas, mas a história repete-se.

A real distinção entre a juventude de 2025 é o ter crescido no seio de um ecossistema de informação nunca antes visto.

Os *media* já não só estão nas nossas casas, nas nossas mãos, mas nas nossas cabeças.

A permanente recolha, venda e revenda de informação, a circulação febril de ideias, opiniões, factos e ficções, a oscilação diária de narrativas sobre a cultura, a política, a juventude, o passado e o futuro, quem é bom e quem é mau. A estimulação sempiterna das crianças, dos adolescentes, de todos os cérebros ainda em desenvolvimento. A expectativa de acompanhar o ritmo da mudança.

Podemos Dizer que os Jovens Vivem Hoje Vidas Desligadas? Os Media Estão a Proporcionar que se Desliguem do Mundo e dos Outros?

Olhando como estudante, parece haver um padrão muito claro de crescente desconexão.

Desconexão de uma consciência de comunidade: desconexão de um propósito maior que si mesmo.

Volto a abordar Byung-Chul Han (2019/2020), já no seu livro *Do Desaparecimento dos Rituais*, que nos diz que as comunidades podem abdicar de uma parte da comunicação, porque há um leito de pressupostos de valores e crenças a partir do qual se constroem os rituais, as ligações.

O plano da velocidade da luz, onde residem os *media*, é o plano da comunicação sem comunidade, pois embora haja um estar-no-mundo, uma existência consciente do global, moldada pelas nossas narrativas, não há um estar-em-casa, uma pertença: “o tempo que foge não é habitável”.

Permitem que Sejam e Estejam Cada Vez Mais Ligados?

Algumas vozes mais otimistas falam da possibilidade da organização de grupos de protesto e de intervenção política, e é verdade que algumas plataformas de redes sociais como o TikTok já foram um meio de comunicação alternativo especialmente durante crises, ataques ou acidentes em que informações são censuradas, manipuladas ou ocultadas por fontes oficiais.

Estes espaços digitais permitem que se disseminem rapidamente vídeos, fotos e relatos em tempo real. Em 2022, a morte de Mahsa Amini e os subsequentes protestos e repressão por parte das forças estatais do Irão foram amplamente divulgados nas redes sociais. Os movimentos feministas de protesto ganharam apoio internacional.

No entanto, este tipo de organização parece ser mais frequentemente utilizada para fins absolutamente destrutivos: a captação de novos membros para grupos terroristas, o orquestrar de ataques, a radicalização e, muitas vezes, nazificação de jovens, entre outros.

Os Jovens Participam na Sociedade? Têm Oportunidades Para Participar?

A participação implica paridade no acesso às discussões/debates da atualidade (quem tem acesso limitado aos núcleos de decisão tem acesso limitado à participação); colaboração e articulação de indivíduos num coletivo. Ainda mais, implica a aceitação da heterogeneidade dos núcleos de decisão e a rejeição da sua homogeneidade. Neste contexto, é também fundamental um consenso básico sobre o primado da verdade e da informação. Como pode haver participação se a aparência de verdade é mais importante do que a verdade em si? Senão operamos em realidades diferentes, distintas pelo tipo de desinformação que consideramos facto aceitável.

Como, então, participar num Ocidente cada vez menos inclusivo? Como participar num Ocidente cada vez mais desigual? Como participar num Ocidente cada vez mais hostil ao outro? A participação dos jovens na sociedade está em risco.

Num cenário de aceleração indiscriminada, constante e voraz, mundo este onde o consumo dos *media* se destaca como um dos seus pilares, onde somos quase escravos dos nossos hábitos de consumo de informação desenfreada, quem é da minha idade tem sempre uma solução: a rendição ou a revolução. Precipitado, certamente, mas o instinto pode não nos falhar por completo.

Poderá ser a revolução da demora e da reflexão? Da opinião como uma arte e não como um acessório? Da escolha consciente de produzir e consumir menos? Economistas, políticos, filósofos e psicólogos debatem-se com questões semelhantes. Poderá ser esta a revolução de uma juventude que preconiza uma sociedade mais interligada?

Referências

Han, B.-C. (2016). *O aroma do tempo: Um ensaio filosófico sobre a arte da demora* (M. S. Pereira, Trad.). Relógio D'Água. (Trabalho original publicado em 2009)

Han, B.-C. (2020). Do desaparecimento dos rituais (C. Leite, Trad.). Relógio D'Água. (Trabalho original publicado em 2019)

Informação, Liberdade e Futuro: Notas Sobre Educação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.4>

João Marecos

Imperial College of London, Londres, Reino Unido

<https://orcid.org/0000-0003-1803-0964>

joaomorecos@nyu.edu

Pensei muito na melhor forma de começar esta intervenção. Encontro-me numa fase muito pessimista, com o espírito de certa forma derrotado por acontecimentos recentes, pelo regresso em força da extrema-direita e da guerra na Europa, pelo extermínio dos palestinianos em Gaza, pelo regresso do Trumpismo à América, pelos retrocessos no combate à desinformação pelas plataformas digitais, pela falta de urgência com que se debatem os riscos da inteligência artificial.

A democracia está em risco, a liberdade está em risco, a informação está em risco, o pensamento livre está em risco – e falta, nas conversas de café que passam na televisão e na rádio e nas assembleias, o sobressalto adequado à gravidade da situação. Seria esta a minha conclusão depois de vos apresentar aqui as razões todas pelas quais acredito que é este o estado do mundo.

Mas pensei melhor e não é aí que quero acabar hoje, até porque este não é um congresso sobre o estado do mundo. Ou se calhar até é, mas a missão que me deram foi outra: a de falar sobre as vidas desligadas dos jovens num mundo hiperconectado.

Sobretudo, não quero acabar numa nota pessimista, se já não pelo resto da audiência, pelo menos pela Ana Beatriz¹, que não veio da Terceira até Braga para regressar deprimida, ou pela minha filha Isabel, que só tem um ano e à qual devo mais otimismo.

Mas preciso que percebam o meu ponto de partida. Sou advogado, em primeiro lugar, aqui e nos Estados Unidos, onde estudei liberdade de expressão e de informação e como a tecnologia e as plataformas digitais as afetam. Olho para os problemas do ponto de vista das regras, dos princípios e de quem é responsável por elas.

¹ Jovem que partilha comigo a conferência de abertura.

Sou investigador na área da desinformação, um caminho que comecei quando criei a página Os Truques da Imprensa Portuguesa, fruto da tremenda frustração com o estado do jornalismo em Portugal, e que continuei na Organização Mundial de Saúde, durante a pandemia, e que ainda hoje persigo como estudante de doutoramento no Imperial College of London – onde entreguei a minha tese há umas semanas.

Cofundei um jornal digital, A Mensagem de Lisboa, por amor a uma ideia de informação diferente, mas também para experimentar na prática os desafios dos modelos de negócio do jornalismo. Para mim, a boa informação é um ingrediente essencial à liberdade. Sem uma não há outra.

Sou também – ou fui, já não sei – uma voz ativa pela participação pública dos jovens, tendo criado a plataforma 100 Oportunidades como uma forma de facilitar o trabalho da imprensa em encontrar jovens especialistas para comentar os assuntos da sua especialidade. Acho que as pessoas devem falar muito do que sabem, e ouvir muito de tudo o resto.

Para mim, pensar e fazer são atos contínuos; a teoria deve suportar a prática; a evidência científica deve guiar as políticas públicas; o conhecimento existe para ser aplicado. Mas aprendi também que essa aplicação está dependente da política, da *real politik*, de orçamentos, de intermediários, de modelos de negócio, de interesses.

E é por isso que, depois de algum estudo e de alguma prática, o meu ponto de partida é pessimista.

Porque vi as plataformas digitais aparecerem com a promessa de nos aproximarem. Fui encontrado nessas plataformas por familiares perdidos com os quais tenho hoje relação próxima. Criei uma página no Facebook que chegou aos 200.000 seguidores e provocou muita discussão e reflexão em torno do papel dos jornalistas. Coordenei a partir das redes sociais a campanha para a juventude do Professor Sampaio da Nóvoa à Presidência da República. Encontrei a minha voz e um espaço para a partilhar.

Mas fui também vendo como as plataformas digitais, que são empresas privadas com fins lucrativos, foram mudando com o tempo. A forma como se desresponsabilizaram, primeiro, do que por lá se passava; a forma como, depois, impuseram autocraticamente as suas regras, com impacto grave para a liberdade de expressão e de informação; a forma como manipularam os seus algoritmos para prender atenção, viciar audiências, capturar receita, centralizar poder, regular a internet livre.

Vi a informação a democratizar-se. Os jornais pagos na banca passaram a estar disponíveis gratuitamente em minha casa. A mudança para o digital deixou a resposta a todas as minhas perguntas à distância de um clique; acervos históricos, publicações internacionais, outrora fontes destinadas a elites, estavam agora no meu bolso. A informação passou a chegar imediatamente, sucessivamente, intensamente. Estar informado deixou de ser um privilégio e passou a estar ao alcance de todos.

Mas vi também o modelo de negócio do jornalismo a morrer. A gratuitidade do acesso deu mais peso à publicidade; as exigências da publicidade pediam mais

sensacionalismo; a internet trouxe novos meios de comunicação, nem todos fiáveis, e multiplicou a informação ao ponto de ser tanta que nenhum ser humano a consegue digerir; a exigência do imediatismo trouxe a pressa, com a pressa morreu o cuidado, sem o cuidado perdeu-se a credibilidade.

Vi também a promessa de liberdade. De ativistas que usaram as redes para divulgar segredos perigosos, a revolucionários que convocavam manifestações contra regimes ditatoriais, ligando pessoas antes sozinhas no seu medo e agora unidas na mesma luta, as novas tecnologias abriram as portas a uma nova forma de transparência, de luta contra a opressão, de combate contra o poder instalado.

Mas vi também como essas tecnologias foram manipuladas para desinformar, para fechar pessoas em câmaras de eco, alimentar narrativas falsas, influenciar eleições. Vi e vejo como se desenvolveram produtos desenhados para viciar, para prender, para negar a mesma liberdade que tinha sido prometida, invadindo a nossa mente da mesma forma que invadiram antes a nossa privacidade. Vi e vejo como nos esquecemos de que as redes têm donos, e que esses donos têm ideologias e interesses, e que a neutralidade de empresas privadas no campo das ideias políticas não era mais do que um sonho de verão.

Os debates online são hoje acesos, mas demasiado entrincheirados. Grita-se e acusa-se mais do que se conversa. As narrativas de heróis e vilões, dos corruptos e dos anti corruptos, pintaram o mundo a branco e preto, para benefício dos extremismos.

E, aqui chegados, faz de facto sentido falar deste paradoxo da desconexão num mundo hiperconectado: da desconexão entre nós e quem pensa de forma diferente; da desconexão entre os factos e as opiniões; da desconexão entre a evidência científica e as políticas públicas; da desconexão entre a presença física e a presença digital.

Todos achamos que vivemos na realidade correta. Que o mundo é como nós o vemos. Todos achamos que são os outros que estão errados. Esta sensação é muito humana, mas era algo que, antes destas redes, continuamente confrontávamos, porque não obtínhamos informação personalizada, porque o nosso círculo social era menos homogéneo. Perdemos isso. E deixámos de nos preocupar em cobrir essa diferença, entre nós e os outros, entre a nossa realidade e a realidade dos outros, para nos acotarmos na nossa certeza inabalável de estarmos certos – e que os outros são mentirosos, ignorantes, mal-intencionados, por pretenderem o contrário.

O mundo tornou-se um arquipélago, com muitas ilhas e poucas pontes, também por nossa culpa, mas muito por força das tecnologias e das redes que tomaram conta das nossas vidas.

Saber nadar torna-se assim essencial: é preciso mantermo-nos à tona, filtrar o que lemos e ouvimos, navegar por entre as várias fontes e, igualmente importante, ir ter com os outros às ilhas deles, saber as notícias que eles ouvem, a realidade em que habitam. Só assim os conseguimos compreender. Hoje, é preciso nadar, nadar muito.

Chego assim ao primeiro sinal de esperança: é que há uma ferramenta de navegação para nos mantermos à tona no meio deste tsunami. É uma ferramenta que está enferjada, que precisa de alguma atualização, de algum amor, de muito investimento, mas que funciona, e a evidência científica demonstra-o.

Essa ferramenta é a educação, e especificamente a educação pública, aquela que deve chegar a todos, e que deve garantir o mínimo de literacia comum de uma sociedade.

É a educação para o digital que prepara as pessoas para serem internautas capazes e responsáveis, conhecedores dos riscos, dos incentivos económicos e sociais das plataformas, dos modos de funcionamento dos algoritmos, da forma como se criam caixas de ressonância.

É a educação para os *media* que dá às pessoas o apreço pela informação livre, a relevância de apoiar o jornalismo, fornece as ferramentas para escolher fontes e interpretar criticamente as notícias, ensina a ser criterioso com as escolhas e com os sítios onde depositam a sua confiança. Os alunos devem preocupar-se menos com a média, e mais com os *media*.

É a educação para a ciência que permite distinguir entre factos científicos e ciência manipulada, entre demonstrar a verdade com números ou usar as estatísticas para mentir.

É a educação para a cidadania que dá às pessoas o conhecimento sobre a forma de funcionamento das instituições, sobre quem tem poder, quem tem responsabilidade, quem tem obrigações, e quais são os direitos, as defesas e os recursos correspondentes.

É a educação para a língua e para a leitura e para a escrita que ensina a pensar, porque o nosso pensamento é limitado por aquilo que conseguimos expressar.

É também na escola que aprofundamos a nossa educação para o outro. Para a autoridade do professor, para a paridade do colega, para a brincadeira e as suas regras e oportunidades, para a diversidade de gostos, de opiniões, de origens, para a vulnerabilidade, para todas as emoções, a paixão, o amor, o medo, a vergonha, para um mundo onde os nossos pais já não nos protegem a toda a hora, onde não somos especiais e únicos.

O conjunto destas aprendizagens é a tábua de salvação para sobreviver ao novo mundo, que é um mundo demasiado rápido para o cérebro humano, com demasiadas coisas a acontecer para lá dos nossos olhos, onde tantas vezes não vemos a cara das pessoas que falam connosco, elas não vêm a nossa cara quando nos magoam, quando nos enganam, quando nos insultam.

A tecnologia prometeu tornar a nossa vida mais fácil e conseguiu-o em tantos aspectos, mas tornou muitas das coisas mais importantes da vida verdadeiramente complexas.

As novas gerações estão mais deprimidas, mais ansiosas, mais vulneráveis emocionalmente que as anteriores. Isto é chocante. Eu sei como foi a infância da minha avó, da minha mãe, pobre numa aldeia do interior, numa casa sem canalização, mandada em criança abandonar a escola para trabalhar em casa de gente que não conhecia.

Infâncias de trabalho, de escassez, que eram comuns, que eram repetidas de geração para geração, e que num par de décadas, no salto de uma geração, praticamente desapareceram em Portugal.

E, no entanto, apesar deste desenvolvimento, deste salto brutal de qualidade de vida, que foi em muito alavancado pela revolução tecnológica, temos a braços novas gerações completamente imersas num mundo de estímulos inevitáveis e imparáveis, e pouco espaço para questionar os efeitos nefastos que isso tem nas suas vidas, na sua saúde mental e na forma como se relacionam com o outro.

O livro *The Anxious Generation* (A Geração Ansiosa), de Jonathan Haidt (2024), que eu estou certo é vosso conhecido, apresenta a tese de que a transição de uma infância centrada na brincadeira para uma infância centrada no telemóvel provocou uma mudança fundamental no bem-estar e desenvolvimento social e neurológico das crianças.

Afetou o seu sono (e por extensão o seu desenvolvimento cognitivo); afetou a sua atenção (e por extensão a sua capacidade para se informarem devidamente); trouxe-lhes, antes de ser idade de os conhecerem, o vício, a solidão, a busca de validação externa, a ansiedade da comparação, e a ilusão do perfeccionismo.

Mas não me sinto bem em estar aqui a fingir que são só as crianças que foram perturbadas por este novo mundo. Eu só tive internet em casa aos 16 anos; o meu primeiro smartphone comprei-o com o meu primeiro salário de advogado. As redes sociais chegaram tarde à minha vida, e o vício do telemóvel era uma coisa bizarra para mim.

E, ainda assim, sabendo tanto quanto sei sobre tudo isto, dou por mim tantas vezes preso, qual Sísifo, à incessante e repetitiva tarefa de verificar notificações, de atualizar feeds, de ler as notícias, de fazer scroll, de ver pedaços infinitos da vida de gente que não me interessa, de confirmar o estado de todos os conflitos do mundo, de ver imagens imperdíveis de todos os escândalos, de acompanhar ao minuto as afirmações escabrosas de políticos que não me governam.

É apenas o esforço consciente – o esforço de quem conhece as causas, de quem reconhece os padrões, de quem está informado sobre os riscos – que me faz pousar o telemóvel, apagar aplicações, sair temporariamente das redes, deixar de ler notícias do outro lado do mundo com uma urgência que não é minha. É um esforço de resistência, como um viciado que promete que desta é que vai ser, desta é que deixa o vício para trás. Porque a hiperconectividade já me deixou o raciocínio mais lento, a memória mais preguiçosa. Já sinto o gesto automático da mão a ir ao bolso entre cada intervalo de tarefas, entre cada pausa na conversa, às vezes até durante um filme ou para caminhar de uma divisão para a outra da casa.

Estou sempre ligado aos outros que não estão comigo, mando mensagens no WhatsApp, partilho vídeos, comento posts, e assim passo refeições falando pouco com quem está à mesa, assim faço reuniões distraindo-me com o email que chegou

entretanto, assim leio livros, cada página intervalada por uma mirada rápida ao ecrã, assim escrevi este texto, com um esforço hercúleo de me focar.

Podia estar a exagerar; gostava de estar a exagerar; não é sem vergonha que digo que não estou a exagerar.

A educação é sempre o caminho, sim, mas a educação só não basta. Já vamos talvez tarde para salvar os adultos cujas vidas se tornaram subitamente dependentes da ligação à internet. Mas temos de assumir a responsabilidade de agir em relação ao que já descobrimos sobre o impacto nefasto da hiperconectividade, das redes sociais, da exposição prolongada a ecrãs, do vício dos jogos, na forma como crianças e adolescentes se desenvolvem.

Existe evidência científica suficiente para reconhecer uma associação entre níveis de ansiedade e depressão em crianças e jovens e tempo passado em frente ao ecrã. Não agir em relação a este conhecimento é impensável. Reduzir o tempo de ecrã é medida de saúde pública de carácter urgente, de prevenção da doença mental, de promoção da saúde física.

Desenhar políticas públicas nesse sentido é um desafio. Proibir telemóveis em escolas, ou pelo menos nos recreios, é uma ideia com méritos, apesar de um estudo recente, publicado na *The Lancet Regional Health – Europe* (Goodyear et al., 2025), revelar que não tem o impacto desejado; mas é preciso não desistir de encontrar as políticas públicas que garantam esse objetivo; e é preciso apostar em campanhas de informação para persuadir as pessoas da relação umbilical entre o tempo passado em frente ao ecrã e os níveis de ansiedade e depressão dos seus filhos.

Vou-me apressar a terminar esta intervenção, para podermos discutir este assunto em detalhe. Comecei a falar do estado caótico do mundo para acabar a falar em redução do tempo de ecrã. Pode parecer que me perdi, mas não creio que seja o caso: os jovens vivem numa relação tóxica com a internet. Diria mais: é hoje difícil para qualquer pessoa que utilize a internet diariamente não manter com ela uma relação tóxica. Informa-nos e engana-nos. Ajuda-nos e magoa-nos. Junta-nos e faz-nos sentir sozinhos. Mostra-nos o mundo e fecha-nos em gaiolas. Dá-nos certezas sobre opiniões e causa-nos dúvidas sobre factos.

O facto de não tirarmos o nariz da internet para olhar para as pessoas que estão à nossa frente está a tornar-nos bichos menos simpáticos, menos empáticos, menos humanos, mais disponíveis a acreditar em mentiras, mais abertos a fechar-nos aos outros. E vamos ser francos: já não somos capazes de tirar o nariz da internet. É esta a nossa realidade. Essa é a raiz das muitas causas do meu pessimismo. Essa sensação de prisão, de inevitabilidade, de eterno regresso ao ponto de partida. A internet que me ia libertar para o mundo, que me ia pôr o mundo na mão, mantém-me agora preso à janela do mundo, obrigado a ver tudo, a saber tudo, a falar com toda a gente, a toda a hora.

Mas ainda vejo uma luz, como Carlos da Maia e João da Ega viam a lanterna do americano a parar lá ao fundo, na última cena d'*Os Maias*, quando já tinham prometido nunca mais correr com ânsia por coisa alguma. “Ainda o apanhamos”, diziam eles. Vejo essa luz quando olho para a minha filha, quando vejo os seus amiguinhos na creche, e me lembro de que há gerações inteiras, já vivas ou por nascer, que ainda vão escrever muita história da humanidade e cujas bases ainda estão por construir. Vale a pena continuar a investigar, a descobrir o que funciona e o que não funciona, o que causa problemas e o que traz soluções. Vale a pena insistir com governos, batalhar com os *media*, educar as pessoas. É por essa luz que me lanço a correr, à procura de um sonho de liberdade que vai a fugir. Ainda o apanhamos, Isabel!

Referências

- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M., & Paillan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): A cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe*, 51, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Books.

A photograph of a person with curly hair, wearing a light blue t-shirt and dark pants, sitting on a dark couch. They are looking down at a smartphone held in their hands. The background is a solid blue color.

Parte 2

Vivências Digitais de Crianças e Jovens em Portugal: Um Estudo Qualitativo Sobre o Uso das Redes Sociais

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.5>

Sara Pereira

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>
sarapereira@ics.uminho.pt

Carolina Jardim

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-1216-665X>
carolina0jardim@gmail.com

Clarisse Pessôa

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga,
Portugal/IPAM Porto, Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5070-6592>
clarisse.amp@gmail.com

Resumo

Estudos nacionais e internacionais têm mostrado que as redes sociais têm vindo a assumir um papel central nas práticas mediáticas, em particular das novas gerações. Crianças e jovens usam cada vez mais estas plataformas, formando os seus repertórios de acordo com os papéis e os significados que atribuem a cada rede. Este artigo pretende analisar os usos das redes sociais por crianças e jovens portugueses com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos. A análise tem por base a realização de 59 grupos focais em oito agrupamentos de escolas de Portugal Continental, contando com 390 participantes. Os resultados indicam que ver vídeos, ver publicações de amigos, celebridades e pessoas que admiram; comunicar com amigos, colegas e

família; e produzir e publicar as suas próprias fotografias e vídeos são os usos mais comuns. Pelo lado do que é menos frequente, encontra-se a partilha de notícias e informações, bem como a pesquisa de notícias. Estes usos são marcados por diferenças de idade e sexo.

Palavras-chave

redes sociais, práticas mediáticas, crianças, jovens

Introdução

As crianças e os jovens crescem num ambiente mediático em rápida evolução, tendo à sua disposição inúmeras possibilidades de comunicação, consumo e produção mediática. A constante presença dos meios e tecnologias digitais nas suas vidas promove diferentes práticas digitais que, por sua vez, influenciam a forma como brincam, sentem e pensam (Poyntz & Hoechsmann, 2011).

Segundo alguns estudos (Twenge et al., 2019; Vieira, 2018), os usos e práticas mediáticas de crianças e jovens são hoje centrados sobretudo nos *media* digitais. O uso das redes sociais, em particular, é uma das atividades mais frequentes no contexto online entre as crianças e jovens (Ofcom, 2022), o que, aliás, tem aumentado ao longo da última década. O desenvolvimento dos dispositivos móveis, como os smartphones, possibilitam uma conexão mais fácil e integrada ao universo digital. O acesso a esses dispositivos permite que crianças e jovens possam ter os seus próprios equipamentos, o que lhes possibilita um uso individual e frequente dos mesmos (Weinstein, 2018). Uma grande parte das crianças europeias usa os seus smartphones diariamente, sendo que estes dispositivos oferecem uma conectividade “em qualquer lugar, a qualquer hora” (Smahel et al., 2020, p. 18).

A maior parte da investigação empírica dos últimos 10 anos sobre o uso das redes sociais pelos jovens tem-se centrado numa única plataforma, como, por exemplo, o Instagram (Márquez et al., 2022), o YouTube (Jorge et al., 2018) e o TikTok (Sarwatay et al., 2023). Tendo em conta que os jovens tratam as redes sociais como um ecossistema holístico, envolvendo-se numa “oscilação entre plataformas” (*platform-swinging*; Tandoc et al., 2019), isto é, mudam de uma plataforma para outra sistematicamente, este artigo foca-se nas diversas redes sociais usadas pelos jovens. Assim, pretende-se compreender os usos das várias redes sociais pela amostra do estudo, bem como os papéis que essas assumem nas suas práticas quotidianas. Teoricamente, privilegia-se o termo “uso mediático” (Picone, 2017), pois este permite descrever a relação das pessoas com os *media* (neste caso, as redes sociais) e as práticas que emergem desta relação. Suportamos este estudo numa metodologia qualitativa assente na realização de grupos de foco (GF), privilegiando uma vertente de análise interpretativa.

O artigo fornece informação relevante sobre uma experiência bastante presente nos quotidiano dos mais jovens, trazendo dados científicos a partir das suas próprias expressões.

Cinco Nuances das Práticas de Uso das Redes Sociais Pelos Jovens

As redes sociais são um tipo de ecossistema digital composto por múltiplos canais de comunicação que permitem aos utilizadores não só interagir e apresentar-se a públicos amplos e restritos (Bayer et al., 2020), como também expressar e partilhar os seus interesses, experiências e gostos, bem como carregar ou descarregar diferentes tipos de conteúdos, como fotografias, músicas e vídeos (Awan & Gauntlett, 2013). Estudos recentes indicam que os jovens atribuem significados diferentes e complementares a diferentes redes sociais, o que sugere que cada plataforma pode ser usada com diferentes fins (Boczkowski et al., 2018; Pouwels et al., 2021). Na última década, um crescente corpo de investigação interdisciplinar examinou as formas como as redes sociais são usadas pelos jovens para diferentes práticas, tais como: (a) interação social; (b) autoapresentação; (c) aprendizagem não formal e informal; (d) participação cívica e política; e (e) expressão e produção criativa.

No que diz respeito à interação social, os estudos sugerem que as práticas predominantes nas redes sociais entre os jovens estão relacionadas com a socialização com amigos próximos, colegas e familiares, bem como com a construção de relações sociais e a gestão da amizade (Pouwels et al., 2021; Wang & Edwards, 2016).

Já quanto às práticas de autoapresentação, um grande número de investigações indica que, atualmente, os jovens usam as redes sociais para apresentarem as suas identidades pessoais da melhor forma possível, através da criação, seleção, edição e publicação de fotografias e vídeos ou da escrita de comentários textuais (Boczkowski et al., 2018; Márquez et al., 2022). Os adolescentes gerem a sua identidade e reputação digitais através da prática de tirar, criar, editar, selecionar e partilhar fotografias e vídeos, sendo que seleccionam não só o conteúdo que querem documentar e partilhar, mas também decidem com quem o partilham. A partilha de *selfies*, em particular, faz parte das práticas e rotinas mediáticas dos adolescentes (Márquez et al., 2022), sendo uma das práticas mais populares entre os adolescentes, utilizada para autoapresentação e autopromoção (Boursier & Manna, 2018). De facto, alguns estudos argumentam que o Instagram, devido ao seu foco na imagem ou nas mensagens visuais, é mais frequentemente usado para expressar a identidade pessoal e envolver-se em estratégias de autopromoção (Lup et al., 2015; Sheldon & Bryant, 2016).

Alguns estudos têm também explorado as redes sociais enquanto espaços que oferecem oportunidades de aprendizagem não formal e informal. Observa-se, por exemplo, que os adolescentes utilizam o YouTube para complementar os seus currículos escolares e para explorar os seus próprios interesses, preferindo conteúdos de entretenimento e aprendizagem relacionados com tutoriais e conteúdos *do it yourself* (Fedele et al., 2021; Pires et al., 2022).

A participação cívica e/ou política dos jovens nas redes sociais tem sido outro alvo de investigação. Acredita-se que os jovens podem e devem usar estes meios para se envolver em práticas de ativismo (Bosch, 2017) e de expressão e interação política (Literat & Kligler-Vilenchik, 2019), nomeadamente através de práticas de publicação e partilha de conteúdo, da escrita de comentários (James & Cotnam-Kappel, 2020) ou da criação de *memes* e *hashtags* em torno de questões políticas relevantes (Mihailidis, 2020). O estudo de James e Cotnam-Kappel (2020) revela que, para alguns jovens, as redes sociais são um meio importante que oferece novos caminhos para a participação e diálogo político, uma vez que as suas vozes podem ter um maior impacto online dada a grande audiência que podem alcançar. Nas palavras dos autores, “alguns jovens afirmam que publicações frequentes são essenciais, especialmente no Twitter [atual X], onde é possível alcançar públicos mais vastos através de hashtags de tendência” (James & Cotnam-Kappel, 2020, p. 134).

Por último, as redes sociais têm sido apontadas como espaços de autoexpressão criativa e de produção e publicação de conteúdos, como texto, fotografia e vídeos (Stahl & Literat, 2022). Não obstante esta possibilidade aberta pelos meios e redes digitais, alguns estudos têm mostrado uma tendência para a utilização das redes sociais sobretudo para atividades de consumo e de partilha de conteúdos, sendo menos frequentes atividades de criação e de publicação dos seus próprios conteúdos (Alhabash & Ma, 2017; Taddeo & Tirocchi, 2021). Por exemplo, Pires et al. (2021) analisaram os usos e as práticas no YouTube de adolescentes de oito países diferentes, tendo concluído que muitos adolescentes tiram fotografias e criam vídeos no seu quotidiano, mas poucos partilham esses conteúdos no YouTube. Fazendo eco deste argumento, há um conjunto de estudos realizados em Portugal que referem que as práticas de produção e participação dos adolescentes não são recorrentes nem revelam grande sofisticação (Pereira et al., 2018; Ponte & Batista, 2019).

Guerrero-Pico et al. (2019), ao examinar as práticas de produção mediática de adolescentes espanhóis, identificaram três tipologias de jovens “produsers” que representam diferentes aspectos da sua produção: os “casuais”, os “aspiracionais” e os “especialistas”. O estudo demonstra que todos os adolescentes são “produsers casuais”, ou seja, a sua produção é espontânea e não planeada, centrada sobretudo em fotografias e vídeos, e visa representar momentos do quotidiano do utilizador; além disso, a sua produção é motivada pelo entretenimento e pelo reforço dos laços com os pares locais. Em segundo, os adolescentes são “produsers aspiracionais”, têm competências de produção, produzem e publicam nas redes sociais fotografias, vídeos, escrita, design gráfico e desenho, e procuram principalmente o desenvolvimento de competências e o reconhecimento dos pares. Em terceiro lugar, em menor número, estão os “produsers especialistas”, que produzem conteúdos *transmedia* nas redes sociais, utilizam ferramentas mais criativas, exercitam as suas competências e desenvolvem um conjunto de competências estéticas e narrativas. As suas motivações para a produção são o desenvolvimento de competências e a originalidade.

Face a este cenário marcado pela diversidade de usos das redes sociais, este artigo pretende contribuir para este quadro de análise a partir das vivências digitais de

390 crianças e jovens residentes em Portugal, procurando identificar semelhanças e diferenças em três grupos etários distintos (correspondentes a alunos do 6.º, do 9.º e do 12.º ano).

Métodos

Este artigo é desenvolvido no âmbito do projeto de investigação *bYou – Estudo das Vivências e Expressões de Crianças e Jovens Sobre os Media*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia¹, que tem como objetivos principais auscultar as crianças e os jovens sobre a presença, o papel e a importância dos *media* nas suas vidas, promover a sua expressão e participação nos e através dos *media*.

Pretendendo responder à pergunta “quais os usos que crianças e jovens de diferentes faixas etárias fazem das redes sociais e com que fins?”, este estudo analisa os usos das redes sociais por uma amostra de 390 crianças e jovens portugueses, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos, a frequentar o 6.º, o 9.º e o 12.º anos de escolaridade. Mais especificamente, o estudo pretende:

- Identificar os *media* e as redes sociais mais usados pelas crianças e jovens da amostra;
- Identificar e analisar as práticas de uso da internet e das redes sociais;
- Analisar o papel que as crianças e os jovens atribuem às diferentes redes sociais que utilizam;
- Identificar semelhanças e diferenças dos usos das redes sociais pelos diferentes grupos etários da amostra.

O trabalho assenta na realização de 59 GF em oito agrupamentos de escolas de Portugal Continental no primeiro semestre de 2022. A escolha dos agrupamentos teve por base as cinco unidades territoriais das NUTS II, tendo-se optado por incluir mais um agrupamento da Área Metropolitana de Lisboa e mais dois agrupamentos na região Norte, um da Área Metropolitana do Porto e outro da cidade de Braga (onde decorre o estudo). A amostra de agrupamentos e de turmas foi constituída a partir da amostra usada para a aplicação dos questionários na primeira fase do estudo. Ou seja, trata-se de uma subamostra da amostra dos questionários aplicados em 26 agrupamentos, que envolveram 78 turmas e 1.131 alunos. As turmas para a realização dos GF foram selecionadas pelos professores após indicação, por parte da equipa, de que se pretendia envolver, em cada agrupamento, três turmas de cada ano em estudo (6.º, 9.º e 12.º).

Foi entregue aos participantes e aos seus encarregados de educação um consentimento informado em que se explicava o projeto e os seus objetivos, a dinâmica dos GF, a proteção dos dados, a privacidade e o anonimato e se pedia autorização para a realização dos GF. Participaram nos GF apenas os alunos que entregaram os consentimentos.

¹ Para obter mais informação sobre o projeto, consultar <https://www.byou.ics.uminho.pt/> e <https://www.muralbyou.pt/>.

A discussão nos GF foi dinamizada por investigadoras do projeto (em cada sessão estiveram sempre presentes duas investigadoras) e guiou-se por quatro tópicos principais: (a) usos dos *media*; (b) interesses e preocupações; (c) participação; (d) desinformação ou liberdade de expressão (neste caso, metade do grupo discutiu um tópico e a outra metade debateu o outro). Os dados que aqui são analisados provêm do primeiro tópico relativo aos usos dos *media*.

A informação recolhida, depois de transcrita, foi organizada e tratada com recurso ao software MAXQDA. Após uma leitura flutuante do material, foram criadas oito categorias de análise relativas aos usos dos *media*, sendo objeto de análise neste artigo quatro dessas categorias (Tabela 1). As categorias foram validadas através de um processo de codificação interpares.

Tabela 1

Categorias do bloco “usos dos *media*” usadas na análise.

Categorias de análise

- Media* mais usados
- Redes sociais mais e menos usadas
- Usos da internet e das redes sociais
- Funções/papeis das redes sociais

Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por um total de 390 crianças e jovens, dos quais 206 (53%) são raparigas e 184 são rapazes (47%; Tabela 2)². No que diz respeito à divisão dos participantes por anos de escolaridade, foram realizados 20 GF com 127 estudantes do 6.º ano (11–13 anos); 21 GF com 136 estudantes do 9.º ano (14–16 anos) e 18 GF com 127 estudantes do 12.º ano (17–20 anos³; Tabela 3).

Tabela 2

Sexo dos participantes.

Sexo	n	%
Feminino	206	53%
Masculino	184	47%
Total	390	100%

Tabela 3

Escolaridade e idade dos participantes.

Ano de escolaridade	n	%
6.º ano (11–13 anos)	127	32,6%
9.º ano (14–16 anos)	136	34,8%
12.º ano (17–20 anos)	127	32,6%
Total	390	100%

² Na análise dos dados usaremos nomes fictícios para garantir o anonimato das crianças e dos jovens.

³ Apesar de no projeto indicarmos que o estudo envolve alunos dos 11 aos 18 anos, faixa etária que engloba os anos de escolaridade em estudo, encontramos no 12.º ano estudantes com 19 e 20 anos (n = 15), que também foram incluídos na amostra.

No que diz respeito à escolaridade das mães e dos pais dos participantes, 41,5% das mães e 32,3% dos pais têm o ensino superior; 27,2% das mães e 24,8% dos pais têm o ensino secundário; 17,5% das mães e 26,5% dos pais têm ensino básico. De referir ainda que 13,8% não sabe identificar a escolaridade da mãe e 16,4% não sabe identificar a escolaridade do pai.

De acordo com o referido anteriormente sobre a seleção dos agrupamentos pelas NUTS II, a amostra distribui-se do seguinte modo pelas cinco unidades territoriais: 38,7% são do Norte; 24,9% são da Área Metropolitana de Lisboa; 14,1% são do Algarve; 11,3% são do Alentejo e 11% são do Centro.

Resultados

Usos dos Media

Com o objetivo de compreender os usos das redes sociais no seio dos vários meios, inclui-se neste ponto o que as crianças e jovens da amostra reportaram sobre esses mesmos usos. O telemóvel aparece como o dispositivo mais usado, seguindo-se as redes sociais e a televisão. Com menos menções surgem a rádio, as consolas de jogos, os jornais e as revistas.

No que diz respeito aos diferentes grupos etários, são também estes os meios mais mencionados, apenas com uma inversão de ordem: o telemóvel é o mais referido pelos participantes do 6.º e 9.º ano, com idades entre os 11 e os 16 anos, enquanto os jovens do 12.º ano, entre os 17 e os 20 anos, indicam em primeiro as redes sociais.

Alguns jovens da amostra dão conta do uso intensivo que, por vezes, fazem do telemóvel e das redes sociais, como ilustram as citações seguintes: “eu acho que passo demasiado tempo no telemóvel, exagerado mesmo, inclusive nas redes sociais passo demasiado tempo e não deveria passar, mas às vezes não tenho nada para fazer e quando dou por mim o tempo vai passando” (Miguel, 17 anos, 12.º ano); “uso o telemóvel a maior parte do tempo... Ultimamente estou muito mais apegada às redes sociais e passo muito mais tempo no telemóvel” (Elsa, 17 anos, 12.º ano).

Outros referem-se ao uso excessivo e viciante do telemóvel e ao seu impacto em ações da sua vida quotidiana, considerando que este tipo de uso prejudica as suas relações sociais e impede a realização de tarefas, nomeadamente tarefas escolares: “eu tenho o problema de passar tempo em excesso no telemóvel... Passamos a estar mais tempo com o telemóvel e não convivemos com a família e com os amigos” (Lourenço, 12 anos, 6.º ano).

O telemóvel é muito viciante... às vezes eu estou à mesa e tenho noção que não consigo estar sem o telemóvel... e nós deixamos de fazer as coisas importantes para estar no telemóvel e não conseguimos deixar de estar (...). Ou quando é preciso estudar, eu sei que devo estudar, mas o telemóvel é uma

dependência enorme que passado cinco minutos eu digo “ok, é uma pausa rápida para ir ao telemóvel”, só que depois eu estudo cinco minutos para estar no telemóvel horas. É uma dependência. É o nosso entretenimento. (Rafaela, 15 anos, 9.º ano)

Práticas de Uso da Internet: A Preponderância das Redes Sociais

Na discussão sobre as práticas de uso da internet, a maioria dos participantes refere-se ao uso para fins relacionados com o entretenimento, destacando em primeiro lugar as redes sociais e depois os videojogos e o visionamento de séries em *streaming*. As citações seguintes ilustram alguns destes usos: “quando estou na internet vou principalmente às redes sociais” (Beatriz, 12 anos, 6.º ano); “uso a internet para estar nas redes sociais, ouvir música no YouTube e no Spotify e jogo com colegas” (António, 14 anos, 9.º ano); “uso a internet para ir às redes sociais, e também para ver filmes e séries em *streaming*” (Lara, 19 anos, 12.º ano).

Com muito menor expressão, as categorias de atividades menos mencionadas pelas crianças do 6.º e 9.º ano (11–16 anos) são o estudo/aprendizagem, a interação social e a informação. Entre os jovens do 12.º ano (17–20 anos), as práticas de uso da internet menos mencionadas são a pesquisa, a interação social e a informação.

Os jovens usam uma panóplia de diferentes redes sociais tais como o Instagram, o TikTok, o WhatsApp, o YouTube, o Twitter, o Snapchat, o Discord, o Facebook, entre outros. As redes sociais que os jovens referem usar mais são o Instagram, o TikTok, o WhatsApp e o YouTube.

Ao comparar as preferências de uso dos jovens de diferentes faixas etárias, podemos verificar que a rede preferida dos adolescentes do 6.º ano é o TikTok, e dos jovens dos grupos etários do 9.º e 12.º ano é o Instagram.

O Facebook aparece como uma rede pouco utilizada ou não utilizada por todos os participantes. A justificação passa por ser uma rede de pessoas mais velhas, que apresenta conteúdos desinteressantes: “o Facebook é para velhos” (Clarisse, 11 anos, 6.º ano); “não uso o Facebook porque tem coisas um bocado desinteressantes para nós” (Vitória, 17 anos, 12.º ano).

Não uso o Facebook. Prefiro o Instagram ao Facebook, tem coisas que eu gosto mais de ver do que o Facebook, o conteúdo é muito melhor. (...) O Facebook é para uma comunidade mais avançada na idade e não me identifico com os conteúdos que as pessoas metem. (Gabriel, 15 anos, 9.º ano)

Quando conversamos com as crianças e jovens da amostra sobre o que fazem nas redes sociais, surgiram várias atividades que agrupamos em cinco blocos, apresentados abaixo.

Ver Vídeos, Fotografias e Publicações

De um modo geral “ver vídeos, fotografias e publicações” é a atividade mais mencionada pelos jovens participantes nos GF e, portanto, a da sua preferência. E neste âmbito, “ver vídeos”, sobretudo no TikTok, é sem dúvida a atividade preferida de todos. As citações seguintes ilustram este interesse: “não costumo criar conteúdos nas redes sociais... Vejo só vídeos... Quando estou entediado vou ver TikToks para ver se me entretenho em alguma coisa” (Carlos, 12 anos, 6.º ano); “farto-me de usar o TikTok só para ver vídeos quando não tenho mais nada para fazer” (Jonas, 14 anos, 9.º ano); “o TikTok acaba por ser uma daquelas coisas que é viciante, e é mesmo engraçado. E o conteúdo é à base do que nós gostamos na aplicação e do que nós procuramos, o conteúdo é muito particular para nós” (Mafalda, 18 anos, 12.º ano).

No que diz respeito ao tipo de conteúdos que os jovens preferem ver, registam-se algumas diferenças etárias e de sexo. Alguns rapazes do 6.º e 9.º ano referem que preferem ver vídeos de videojogos no YouTube e de futebol no TikTok: “vejo o YouTube para ver vídeos de jogos e para saber o que é que é para fazer nos jogos” (Ricardo, 11 anos, 6.º ano); “o TikTok vejo vídeos de futebol” (André, 12 anos, 6.º ano); “uso o YouTube para entretenimento: para ver *gameplays*, *streaming* de jogos ao vivo e jogos gravados” (Tiago, 15 anos, 9.º ano).

Algumas raparigas do 6.º e 9.º ano mencionam a sua preferência por ver vídeos relacionados com dança, culinária e humor: “eu uso o YouTube para ver mais especificamente vídeos de comédia, de culinária” (Mariana, 12 anos, 6.º ano); “uso mais o TikTok para ver vídeos, às vezes uso o YouTube para fazer bolos porque gosto de cozinar e ajudar a minha mãe” (Cátia, 12 anos, 6.º ano); “passo praticamente a minha vida toda no TikTok a ver vídeos. (...) Vejo vídeos de danças e também gosto de ver receitas para cozinar” (Adriana, 15 anos, 9.º ano). No 12.º ano, a preferência das raparigas recai sobre vídeos relacionados com música, moda e desporto: “uso o YouTube para ver vídeos. Gosto muito de ver reações a álbuns novos que saíram de cantores que eu gosto” (Mafalda, 18 anos, 12.º ano); “vejo vídeos no YouTube, de música e vídeos de moda e desporto” (Lara, 17 anos, 12.º ano); “o TikTok e o YouTube são para entretenimento, mas às vezes o YouTube também é para procurar treinos” (Mónica, 17 anos, 12.º ano).

Quanto ao Instagram, verificam-se sobretudo práticas de *surveillance*. Ou seja, os jovens das três faixas etárias usam esta plataforma sobretudo para ver as publicações de amigos, famosos e pessoas que admiram com o intuito de saber o que é que eles estão a fazer nas suas vidas quotidianas: “eu uso o Insta para saber o que está a acontecer no mundo... Vejo as *stories* dos amigos e também de celebridades para ver o que está a acontecer na vida deles, onde é que eles estão” (Joana, 12 anos, 6.º ano); “uso as redes sociais só mesmo para ver vídeos no Instagram ou pessoas que eu gosto e admiro, ver o que é que elas estão a fazer ou o que publicam, ou atividades” (Matilde, 14 anos, 9.º ano); “usamos as redes sociais para acompanhamos a vida das pessoas. No Instagram, acompanho, por exemplo, o Ronaldo. Ele põe as fotos dele, e os vídeos... e assim sabemos o dia a dia dele e de famosos” (Bernardo, 15 anos, 9.º ano); “uso o Insta para me inteirar da vida das pessoas. Há muita gente que mete lá a vida toda” (Constança, 17 anos, 12.º ano).

Interagir/Comunicar

Interagir ou comunicar com amigos, colegas e familiares é a segunda prática mais comum entre os jovens da amostra. É também a prática mais mencionada pelos jovens do 9.º ano. Este resultado não surpreende, visto que, como já mencionámos, outros estudos têm apontado no mesmo sentido (Pouwels et al., 2021; Wang & Edwards, 2016). Os jovens das três faixas etárias usam principalmente o WhatsApp e o Instagram para este fim: “uso o WhatsApp para comunicar com os colegas da turma e para conversar com amigos e fazer videochamadas” (Luísa, 11 anos, 6.º ano); “o WhatsApp eu só uso para falar com o grupo da minha família e com o grupo da turma” (Alice, 14 anos, 9.º ano); “eu uso as redes sociais para trocar mensagens... Com a família falo mais pelo WhatsApp e com os amigos é pelo Instagram” (Marta, 18 anos, 12.º ano).

Produção de Conteúdos

A terceira prática mais comum entre os jovens das três faixas etárias é a autoexpressão e a produção de conteúdos originais no TikTok, no Instagram e no YouTube. No entanto, podemos encontrar algumas diferenças de sexo e diferenças entre as várias faixas etárias no que diz respeito ao tipo de produção. Como veremos de seguida, os dados demonstram que são as raparigas quem mais produz conteúdo, seja fotografias ou vídeos.

As raparigas do 9.º e 12.º ano (14–19 anos) explicam que tiram, selecionam e publicam fotografias de si próprias que transmitam felicidade e beleza. Esta é não só uma prática de autoapresentação, mas também uma estratégia de autopromoção de uma imagem feliz e bonita: “eu posto fotos minhas quando estou bonita e quando me sinto bonita” (Constança, 18 anos, 12.º ano).

Posto fotos minhas feliz, para as pessoas conhecerem que eu sou feliz. (...) E quando tenho momentos tristes, não publico, porque não quero mostrar às pessoas que estou triste nem quero passar essa imagem. Tento sempre passar uma imagem de felicidade. Eu publico principalmente *selfies*. (Melissa, 15 anos, 9.º ano)

Algumas raparigas referem ainda que usam o Instagram para publicar fotografias do seu quotidiano, que representam as atividades que estão a fazer ou os lugares especialmente belos em que se encontram. Preferem mostrar como vivem as suas vidas nos momentos de lazer e diversão que fogem à rotina escolar: “eu costumo partilhar fotos minhas, onde estou, o que como” (Gabriela, 19 anos, 12.º ano).

Não sou muito ativa, mas se for a um sítio giro ou se tiver numa praia gira, sou capaz de tirar uma fotografia e pôr nas *stories*. (...) Vou às redes sociais para postar o que é que eu estou a fazer. (Diana, 14 anos, 9.º ano)

Eu uso as redes sociais para, de certa forma, mostrar o meu lado: o que eu faço. (...) Publico fotografias... é mais ou menos o meu dia a dia. Mas não publico uma foto a dizer que venho para a escola. Por exemplo, vou sair à

noite e tiro uma foto e depois publico para dizer que fui sair à noite. (Bruna, 19 anos, 12.º ano)

De um modo geral, os testemunhos destas jovens indicam que as fotografias são centrais no processo de apresentação de si próprias aos outros nas redes sociais.

A produção de vídeos também é muito referida entre as raparigas. Principalmente as raparigas entre 11 e 16 anos mencionam que criam e publicam sobretudo vídeos de danças no TikTok, como ilustram estas citações: “a maioria dos vídeos que faço no TikTok é de dança. Vejo vídeos e vou aprendendo com os outros” (Clarisse, 12 anos, 6.º ano); “de vez em quando faço vídeos de danças no TikTok” (Bárbara, 14 anos, 9.º ano).

Partilho conteúdos. Por exemplo, partilho um TikTok meu, às vezes com algumas indiretas, não propriamente para as pessoas, mas para rir e para as pessoas repostarem para os amigos para depois eu ter mais visualizações, mais *likes* e comentários. Para mim é importante que as pessoas ponham *likes* porque eu quero ser famosa para ganhar dinheiro para ajudar os meus pais. E estou a tentar fazer conteúdo apropriado. Quero ser *influencer*. Aposto mais em vídeos a dançar. Eu danço. Gostava de ser conhecida pela dança. (Melissa, 15 anos, 9.º ano)

Vale a pena salientar o contributo da estudante do 9.º ano da última citação que procura, principalmente através da produção de vídeos de dança, tornar-se famosa e *influencer* para obter um retorno financeiro da sua produção digital para ajudar a família. Para alcançar o seu objetivo de se tornar *influencer*, ela refere que é muito importante obter visualizações, gostos, comentários e partilhas dos seus vídeos. De facto, atividades como gostar, partilhar (ou “repostar”), comentar e publicar nas redes sociais são práticas de “expressão do gosto” e “criação do gosto” que constituem “modos de observações, avaliações e distinções partilhadas” (Paßmann & Schubert, 2021, p. 2948). Por exemplo, gostar de uma publicação altera o significado da publicação original, criando uma popularidade visível ou atribuindo um selo de aprovação. Tal como observamos nesta jovem, o estudo de Shabahang et al. (2022) revela que muitos jovens aspiram tornar-se *influencers* nas redes sociais, sendo o desejo de fama uma das razões que motiva o querer ser *influencer*.

Em algumas raparigas percebe-se uma produção mais elaborada de vídeos, por vezes com recurso a programas de edição. As raparigas do 6.º ano referem produzir principalmente *edits*, isto é, fazem vídeos a partir de conteúdos audiovisuais já existentes, e algumas raparigas do 12.º ano publicam vídeos que retratam os seus momentos felizes de lazer: “faço vídeos no TikTok. Podemos tirar o vídeo de uma pessoa, colocamos umas batidas e editamos o vídeo” (Sofia, 11 anos, 6.º ano); “faço *edits* para a minha conta do TikTok... Eu edito os meus vídeos, às vezes mostro a cara, mas é sempre editada. Uso o CapCut, que é um programa de edição” (Dália, 12 anos, 6.º ano).

Publico vídeos no Instagram quando vou ver concertos. (...) Quando vamos passar uma semana de férias, eu capto todos os momentos, todos os dias, para depois juntar tudo num vídeo e publico no TikTok. (...) Crio os vídeos e publico porque acho que vão ser memórias que mais tarde vou gostar de ver e assim ficam gravadas e filmadas. (Bruna, 19 anos, 12.º ano)

Eu uso o Instagram porque eu posto imenso... Este fim de semana fomos a Espanha, e eu gosto imenso de gravar clipes e depois junto tudo num vídeo, ponho uma música de fundo e posto no Instagram. Acho que fica interessante. E é uma forma de eu explorar. (...) Tento que o meu Instagram seja *lifestyle*, que seja mais uma coisa natural. (...) Partilho aquilo que é mais positivo. (Cristiana, 18 anos, 12.º ano)

Em contraste com as raparigas, alguns rapazes do 6.º e 9.º ano produzem e publicam no YouTube e no TikTok vídeos de humor e vídeos sobre séries de que gostam, recorrendo também à edição de conteúdos: “uso o YouTube para fazer conteúdo e piadas. Tenho um canal e publico vídeos. E no TikTok publico partes dos vídeos que faço no YouTube” (Nuno, 12 anos, 6.º ano); “eu produzo vídeos, por vezes edições, edits de uma série da Netflix e publico no TikTok” (Paulo, 12 anos, 6.º ano).

Costumo publicar coisas nas redes sociais. Já fui criticado por ser um *content creator*, mas com poucos seguidores... Publico parvoices na maior parte das vezes feitas pela minha turma. Imagine, numa visita de estudo somos muito elaborados e por isso têm que ser documentadas essas viagens. Publico histórias, publicações em geral, saídas com amigos sem ser visitas de estudo, talvez faça isso hoje porque vamos ao sushi. Partilho vídeos, fotos, algumas editadas com aspeto cómico. (Diogo, 14 anos, 9.º ano)

Partilhar Notícias, Informação e Publicações

Ao contrário das práticas de *surveillance* e de produção nas suas várias especificidades, “partilhar notícias/informação/publicações” é uma prática que não parece ser muito usual entre os jovens. Os adolescentes do 6.º ano partilham sobretudo vídeos e trabalhos da escola: “eu costumo partilhar vídeos com a Laura, que é da nossa turma. São vídeos engraçados, de comédia... não partilho outros conteúdos” (Laura, 11 anos, 6.º ano); “uso o WhatsApp para partilhar trabalhos” (José, 11 anos, 6.º ano).

Os adolescentes do 9.º referem que partilham sobretudo conteúdos e vídeos de humor, embora também apareça referência a informações relacionadas com a escola e a notícias: “costumo partilhar piadas sobre notícias com amigos” (Gastão, 14 anos, 9.º ano); “às vezes partilho uns vídeos, quando encontro algum que acho mais engraçado. Vídeos engraçados de humor que eu acho piada” (Sofia, 14 anos, 9.º ano); “nós partilhamos as notícias no grupo da turma no WhatsApp” (Soraia, 14 anos, 9.º ano); “às vezes ponho, nas stories do Instagram, notícias que acho mais importantes sobre a guerra” (Gabriela, 14 anos, 9.º ano).

Os jovens do 12.º ano partilham sobretudo notícias e publicações sobre assuntos que os interessa ou preocupa: “às vezes publico publicações sobre certos assuntos que me interessam, como política ou algumas crises sociais que acho que devo partilhar” (Camila, 18 anos, 12.º ano); “eu partilho algumas publicações que já foram feitas ou, então, às vezes, no Instagram dá para fazer doações para uma instituição e dá para partilhar essa informação e eu partilho” (Tomás, 18 anos, 12.º ano).

Eu costumo partilhar opiniões que certas pessoas têm sobre assuntos que estão de acordo com os meus valores. Por exemplo, no Twitter vejo uma publicação sobre o aborto. Se a publicação estiver de acordo com os meus valores eu partilho. Ou sobre aquecimento global, alguém diz: "uma medida que deveríamos começar a adotar era X" e eu digo "épá! que interessante" e republico. (Rute, 17 anos, 12.º ano)

Pesquisar Informação, Notícias e Aprender

Pesquisar informação, notícias e aprender ($n = 50$) é uma prática mencionada maioritariamente pelos jovens do 12.º ano ($n = 30$), que usam principalmente o Twitter para ler notícias sobre o que acontece: "uso o Twitter principalmente para ver notícias" (Carolina, 17 anos, 12.º ano); "nós utilizamos o Twitter para ir buscar informação e para ver o que se anda a passar" (Carlos, 17 anos, 12.º ano); "o Twitter acaba por ser para me manter informado sobre certos temas, seja política, notícias no geral" (João, 17 anos, 12.º ano).

Ler notícias parece ser uma preocupação de uma minoria da amostra. Apesar de Meijer e Kormelink (2015) considerarem que "a digitalização do jornalismo aprofundou e aumentou as oportunidades e opções para ler, assistir, ver, ouvir, verificar, petiscar, monitorizar, filtrar, pesquisar e clicar em notícias" (p. 675), verificamos neste estudo que o acesso à informação não significa necessariamente um aumento da procura pela mesma, especificamente por informação sobre a atualidade.

Alguns jovens do 9.º e do 12.º também revelam que usam o YouTube e o TikTok para aprender e para estudar: "uso as redes sociais para aprender coisas sobre carros e computadores, coisas que gosto... uso para fazer trabalhos da escola" (Henrique, 14 anos, 9.º ano); "uso as redes sociais para aprendizagem, porque se estamos todos os dias nas redes sociais dá para aprender uma coisa nova" (Israel, 16 anos, 9.º ano); "desperdiço o meu tempo no TikTok. Eu gosto de estar no TikTok porque eu aprendo coisas acerca de ética, por exemplo, e das coisas que se estão a passar no mundo" (Juliana, 17 anos, 12.º ano); "para estudar ou fazer uma pesquisa uso o YouTube, muitos tutoriais brasileiros" (Leonardo, 19 anos, 12.º ano).

Às vezes, quando preciso de aprender algo, uso o YouTube. Porque há pessoas que ensinam matemática, biologia e eu, às vezes, quando tenho dúvidas, para não estar a chatear outras pessoas, vou ao YouTube e vejo. (Sílvia, 18 anos, 12.º ano)

Discussão

Com este estudo foi possível verificar a tendência, já expressa noutros estudos nacionais e internacionais, de uso muito frequente de meios digitais pelos jovens (Pacheco et al., 2017; Twenge et al., 2019). Os telemóveis e as redes sociais, em particular, são os meios mais utilizados pelos participantes da amostra, tal como já indicado por outros estudos (Pereira & Moura, 2019; Rideout et al., 2022). A televisão, sendo o

terceiro meio mais mencionado, continua a ser um meio relevante do repertório mediático de muitos jovens.

A centralidade do telemóvel na vida dos participantes não surpreende, sobretudo se atendermos ao facto de se ter testemunhado a adoção rápida e generalizada de tecnologias de comunicação móvel na última década. Com efeito, como outros estudos têm mostrado, o telemóvel tornou-se o dispositivo preferido das crianças europeias para aceder à internet (Pereira & Moura, 2019; Ponte & Batista, 2019) e às redes sociais (Muhametjanova et al., 2020).

No que se refere às práticas de uso na internet, os resultados corroboram a investigação que tem sido realizada e que indica que as atividades online mais frequentes entre as crianças e os jovens são do domínio do entretenimento (Jiménez et al., 2018; Ponte & Batista, 2019), o que passa por estar nas redes sociais (Ofcom, 2022; Pacheco et al., 2017), jogar videojogos (Ponte & Batista, 2019; Smahel et al., 2020) e ver séries (Pereira & Moura, 2019).

A forte utilização das redes sociais está também alinhada com a investigação mais recente que indica que estas assumem uma preponderância nos hábitos diários de consumo mediático de crianças e jovens, quer a nível nacional (Pereira & Moura, 2019), quer a nível internacional (Ofcom, 2022). Neste estudo, as redes sociais mais usadas pelos jovens são o Instagram, o TikTok, o YouTube e o WhatsApp, o que vai no mesmo sentido de outros estudos (Muhametjanova et al., 2020; Ofcom, 2022; Rideout et al., 2022).

Quanto às práticas de uso das redes sociais, em sintonia com investigação recente (Ofcom, 2022; Rideout et al., 2022), os jovens das três faixas etárias deste estudo revelam que ver vídeos é uma das suas atividades favoritas. Paralelamente, a vigilância, ou seja, estar, observar e vigiar é, também, um dos principais motivos para o uso das redes sociais (Bossen & Kottasz, 2020; Sheldon & Bryant, 2016). A segunda prática de uso nas redes sociais mais comum entre os jovens da amostra é interagir e comunicar com amigos, funcionando como uma espécie de prolongamento das conversas que têm presencialmente com os seus pares. A terceira prática mais comum entre os jovens, sobretudo entre as raparigas, é a produção de fotografias e de vídeos.

Nota-se ainda que os jovens formam os seus repertórios de práticas de acordo com os significados atribuídos a cada plataforma, uma ideia também partilhada por Boczkowski et al. (2018) no estudo que desenvolveram sobre como os jovens utilizam as plataformas digitais. O Instagram, particularmente, é um espaço usado para práticas de vigilância, autoexpressão e publicação das suas fotografias e vivências de eventos especiais, tal como documentado noutros estudos internacionais (Bossen & Kottasz, 2020; Gulatee et al., 2021). O TikTok e o YouTube revelam-se como espaços de entretenimento e diversão pessoal, para ver e produzir vídeos. O TikTok, em especial, é a principal plataforma usada pelas raparigas para a produção de vídeos. O WhatsApp, por sua vez, é um lugar de comunicação com amigos, família e colegas, e o Twitter é sobretudo um meio de informação dos jovens mais velhos.

No que diz respeito à distinção dos usos por sexo, foi possível perceber que os rapazes do 6.º e 9.º ano usam mais as redes sociais para ver vídeos, nomeadamente de videojogos e de futebol, e para ver as publicações de amigos e famosos. Este resultado corrobora alguns estudos que afirmam que os rapazes preferem seguir conteúdos de videojogos, voltados para *gamers* (Linares-Bahillo et al., 2019). Entre os poucos rapazes que produzem conteúdo, os rapazes do 6.º ano e do 9.º ano produzem sobretudo vídeos de humor e vídeos sobre séries que apreciam. Além disso, alguns rapazes do 9.º também produzem e publicam esporadicamente fotografias sobre situações do seu dia a dia.

As raparigas, por outro lado, usam mais as redes sociais para ver as publicações de amigos e famosos, para ver vídeos e para produzir e publicar fotografias e vídeos. Os dados demonstram que as adolescentes do 6.º e do 9.º ano preferem ver conteúdos relacionados com dança, culinária e humor, e as raparigas do 12.º ano preferem ver vídeos relacionados com música e desporto. O que revela que, no fundo, os usos dessas redes estão muito relacionados com os seus gostos pessoais e seguem os seus estilos de vida.

A maioria das raparigas são “produsers causais” (Guerrero-Pico et al., 2019), ou seja, a sua produção é espontânea e não planeada, centrada em fotografias, e visa representar momentos do seu quotidiano. Por exemplo, a prática de tirar fotografias e publicar nas *stories* do Instagram pode ser explicada pelo facto de esta ferramenta ter uma função testemunhal, dando conta da excepcionalidade de uma experiência vivida (Valdivia, 2021).

As raparigas mais novas, do 6.º e 9.º ano, produzem e publicam vídeos de danças, e algumas raparigas do 6.º e 12.º ano produzem vídeos mais elaborados que exigem não só planeamento, mas também a edição de conteúdos audiovisuais. Em segundo lugar, algumas raparigas do 9.º e 12.º ano (entre os 14 e os 19 anos) demonstram uma tendência para produzir e publicar fotografias e vídeos de si próprias e do seu quotidiano com o intuito de retratar e documentar a própria vida, o seu dia a dia, especialmente os seus momentos felizes de lazer e diversão. Estas jovens procuram exibir e documentar o lado mais belo, feliz e positivo das suas vidas e da sua imagem, bem como recordar eventos e lugares especiais que visitaram nos seus tempos livres e em momentos de lazer. Este resultado espelha as próprias culturas juvenis que são, na sua essência, “culturas de lazer” (Pais, 1993, p. 188). Além disso, podemos concluir que estas raparigas se preocupam com a construção da sua imagem e identidade digital e que procuram apresentar-se da melhor forma possível nas redes sociais (Márquez et al., 2022). Tal como Reinecke e Trepte (2014) referem, a maioria dos utilizadores das redes sociais tenta apresentar-se da forma mais favorável possível, destacando apenas os aspetos mais positivos das suas vidas.

Conclusões

A presente investigação pretendeu compreender os usos das redes sociais por uma amostra de crianças e jovens portugueses, tendo sido possível verificar que esses

usos são essencialmente para fins de entretenimento, comunicação com os seus familiares e grupos de pares e para afirmação das suas identidades e autoexpressão.

Os usos mais comuns nas redes sociais são a visualização de conteúdos audiovisuais relacionados com os seus interesses pessoais e práticas de vigilância. Em segundo lugar, sobressai a interação com amigos e colegas e, de seguida, a produção e publicação de fotografias e vídeos. Entre as práticas menos comuns está a partilha de notícias e de informação, bem como a pesquisa de notícias.

Foram encontradas diferenças de sexo no que respeita às práticas de uso nas redes sociais: enquanto os rapazes usam as redes sociais sobretudo para ver vídeos relacionados com videojogos e desporto, as raparigas parecem preferir ver conteúdos relacionados com dança, culinária e humor. Além disso, no que diz respeito à produção de conteúdo, as raparigas são as principais produtoras de conteúdo, sobretudo fotografias e vídeos, usando o TikTok e o Instagram para este fim. Para elas, publicar fotografias de si próprias e das suas atividades é um veículo não só de autoapresentação, como também de autopromoção (Gulatee et al., 2021), algo que parece não conquistar tanto o interesse dos rapazes.

Seguindo este estudo específico uma metodologia qualitativa, não nos permite quantificar, fazer testes, nem extrapolar os dados para a população, o que pode ser visto como uma limitação. No entanto, o tamanho da amostra (390 participantes) dá-nos uma base alargada de análise e uma diversidade de participantes. São valorizadas as vozes e as palavras em detrimento dos números, a interpretação em vez da quantificação.

Agradecimentos

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto “bYou – Estudo das vivências e expressões dos jovens sobre os media”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência PTDC/COM-OUT/3004/2020. DOI: <https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>. O estudo obteve parecer favorável por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 041/2022).

Referências

- Alhabash, S., & Ma, M. (2017). A tale of four platforms: Motivations and uses of Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat among college students? *Social Media and Society*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2056305117691544>
- Awan, F., & Gauntlett, D. (2013). Young people's uses and understandings of online social networks in their everyday lives. *Young*, 21(2), 111-132. <https://doi.org/10.1177/1103308813477463>
- Bayer, J. B., Triệu, P., & Ellison, N. B. (2020). Social media elements, ecologies, and effects. *Annual Review of Psychology*, 71, 471-497. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419>
- Boczkowski, P. J., Matassi, M., & Mitchelstein, E. (2018). How young users deal with multiple platforms: The role of meaning-making in social media repertoires. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 23(5), 245-259. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy012>

Bosch, T. (2017). Twitter activism and youth in South Africa: The case of #RhodesMustFall. *Information, Communication & Society*, 20(2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1162829>

Bossen, C. B., & Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young Consumers*, 21(4), 463-478. <https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>

Boursier, V., & Manna, V. (2018). Selfie expectancies among adolescents: Construction and validation of an instrument to assess expectancies toward selfies among boys and girls. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00839>

Fedele, M., Aran-Ramspott, S., & Suau, J. (2021). YouTube preferences and practices of preadolescents: Findings from a study carried out in Catalonia. *Comunicação e Sociedade*, 39, 145-166. [https://doi.org/10.17231/comsoc.39\(2021\).2714](https://doi.org/10.17231/comsoc.39(2021).2714)

Guerrero-Pico, M., Masanet, M.-J., & Scolari, C. A. (2019). Toward a typology of young produsers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 21(2), 336-353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>

Gulatee, Y., Combes, B., & Yoosabai, Y. (2021). Social media among Thai students: Narcissism, self-identity or empowerment? *Higher Education Studies*, 11(1), 79-93. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p79>

James, C., & Cotnam-Kappel, M. (2020). Doubtful dialogue: How youth navigate the draw (and drawbacks) of online political dialogue. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 129-150. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686013>

Jiménez, A. G., Tur-Viñes, V., & Ruiz, Y. P. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 16(1), 22-46. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>

Jorge, A., Marôpo, L., & Nunes, T. (2018). 'I am not being sponsored to say this': A teen YouTuber and her audience negotiate branded content. *Observatorio (OBS*)*, 0(0), 76-96. <https://doi.org/10.15847/OBS0-BS0001382>

Linares-Bahillo, E., Aristegui-Fradua, I., & Beloki-Maranon, U. (2019). YouTube, a platform for (in)formation, relationship, communication, fun, and (gender) identities within the context of digital natives. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 55-70. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.18>

Literat, I., & Kligler-Vilenchik, N. (2019). Youth collective political expression on social media: The role of affordances and memetic dimensions for voicing political views. *New Media and Society*, 21(9), 1988-2009. <https://doi.org/10.1177/1461444819837571>

Lup, K., Trub, L., & Rosenthal L. (2015). Instagram #instasad?: Exploring associations among Instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers followed. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 247-52. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0560>

Márquez, I., Lanzeni, D., & Masanet, M.-J. (2022). Teenagers as curators: Digitally mediated curation of the self on Instagram. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 907-924. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2053670>

Meijer, C. I., & Kormelink, T. G. (2015). Checking, sharing, clicking and linking. *Digital Journalism*, 3(5), 664-679. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.937149>

Mihailidis, P. (2020). The civic potential of memes and hashtags in the lives of young people. *Discourse*, 41(5), 762-781. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1769938>

Muhametjanova, G., Afacan Adanır, G., & Akmatbekova, A. (2020). Internet and social networks use habits of adolescents between ages of 10-19 in the Kyrgyz Republic. *Journal of Children and Media*, 14(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684965>

Ofcom. (2022). *Children and parents: Media use and attitudes report 2022*. <https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2022/>

- Pacheco, L., Silva, M. T., Brites, M. J., Henriques, S., & Damásio, M. J. (2017). Patterns of European youngsters' daily use of media. *Observatorio (OBS*)*, 11(4), 1–18. <https://doi.org/10.15847/obsOBS11420171107>
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Paßmann, J., & Schubert, C. (2021). Liking as taste making: Social media practices as generators of aesthetic valuation and distinction. *New Media & Society*, 23(10), 2947–2963. <https://doi.org/10.1177/1461444820939458>
- Pereira, S., & Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. *European Journal of Communication*, 34(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0267323118784821>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.-J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. M. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicacion y Sociedad*, (33), 89–114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Picone, I. (2017). Conceptualizing media users across media: The case for media user/use as analytical concepts. *Convergence*, 23(4), 378–390. <https://doi.org/10.1177/1354856517700380>
- Pires, F., Masanet, M.-J., & Scolari, C. A. (2021). What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audio-visual platform. *Information, Communication & Society*, 24(9), 1175–1191. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1672766>
- Pires, F., Masanet, M.-J., Tomasena, J. M., & Scolari, C. A. (2022). Learning with YouTube: Beyond formal and informal through new actors, strategies and affordances. *Convergence*, 28(3), 838–853. <https://doi.org/10.1177/13548565211020545>
- Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online; NOVA FCSH.
- Pouwels, J. L., Valkenburg, P. M., Beyens, I., Driel, I. I., & Keijsers, L. (2021). Social media use and friendship closeness in adolescents' daily lives: An experience sampling study. *Developmental Psychology*, 57(2), 309–323. <https://doi.org/10.1037/dev0001148.supp>
- Poyntz, S. R., & Hoechsmann, M. (2011). Children's media culture in a digital age. *Sociology Compass*, 5(7), 488–498. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00393.x>
- Reinecke, L., & Trepte, S. (2014). Authenticity and well-being on social network sites: A two-wave longitudinal study on the effects of online authenticity and the positivity bias in SNS communication. *Computers in Human Behavior*, 30, 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.030>
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. (2022). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens*, 2021. Common Sense. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf
- Sarwatay, D., Lee, J., & Kaye, D. B. V. (2023). Exploring children's TikTok cultures in India: Negotiating access, uses, and experiences under restrictive parental mediation. *Media International Australia*, 186(1), 48–65. <https://doi.org/10.1177/1329878X221127037>
- Shabahang, R., Aruguete, M. S., Shim, H., Koushali, F. G., & Zsila, Á. (2022). Desire to be a social media influencer: Desire for fame, materialism, perceived deprivation and preference for immediate gratification as potential determinants. *Media Watch*, 13(3), 246–263. <https://doi.org/10.1177/0976091121113449>
- Sheldon, P., & Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. *Computers in Human Behavior*, 58, 89–97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U., Smahel, D., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. The London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Stahl, C. C., & Literat, I. (2022). #GenZ on TikTok: The collective online self-portrait of the social media generation. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 925–946. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2053671>

Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2021). Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian students. *Information, Communication & Society*, 24(2), 241–257. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>

Tandoc, E. C., Lou, C., & Min, V. L. H. (2019). Platform-swinging in a poly-social-media context: How and why users navigate multiple social media platforms. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(1), 21–35. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy022>

Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329–345. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>

Valdivia, A. (2021). Digital production on Instagram: Vernacular literacies and challenges to schools. *Theory Into Practice*, 60(2), 172–182. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139>

Vieira, J. (2018). Media and generations in Portugal. *Societies*, 8(3), 61. <https://doi.org/10.3390/soc8030061>

Wang, V., & Edwards, S. (2016). Strangers are friends I haven't met yet: A positive approach to young people's use of social media. *Journal of Youth Studies*, 19(9), 1204–1219. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1154933>

Weinstein, E. (2018). The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being. *New Media and Society*, 20(10), 3597–3623. <https://doi.org/10.1177/1461444818755634>

O Que Dizem as Crianças e Jovens Portugueses e Brasileiros Sobre as Suas Práticas de Recepção Audiovisual

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.6>

Milene dos Santos Figueiredo

Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4726-3364>

mmilenefigueiredo@gmail.com

Resumo

O trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do doutoramento em Ciências da Comunicação, intitulada *Cineclubes e a Educação Para o Cinema de Crianças e Jovens: Itinerários Portugueses e Brasileiros* (Figueiredo, 2024) e que buscou, em linhas gerais, compreender as práticas de educação para o cinema adotadas por cineclubes portugueses e brasileiros com o público infantojuvenil. Durante a investigação, de caráter qualitativo (Coutinho, 2014), pautada por um estudo coletivo de casos (Dooley, 2002; Stake, 1995/1999), realizamos entrevistas semiestruturadas com 16 crianças e jovens portugueses e brasileiros, na faixa etária entre os sete e os 16 anos, participantes das atividades desenvolvidas pelos cineclubes investigados, com o objetivo de conhecer suas práticas de recepção audiovisual. Embasou-se em uma discussão teórica que problematizou as transformações no conceito de “culturas infantis” ao longo dos paradigmas da modernidade e pós-modernidade (Dornelles, 2005; M. Pereira, 2017; Sarmento, 2004), bem como as novas formas de participação e exercício de cidadania na cultura digital (Andrade-Vargas et al., 2021; Jenkins, 2006/2009; Livingstone et al., 2005, 2019; S. Pereira, 2021). O resultado dessa análise evidenciou que os entrevistados acessam, majoritariamente, a conteúdos produzidos pelas indústrias cinematográficas norte-americanas. Além disso, foi notada uma mudança significativa nas práticas de recepção dos jovens portugueses, através da redução das experiências em salas de cinema. Destacamos ainda a presença de diferentes sentidos dados pelos entrevistados aos conteúdos consumidos. Por fim, identificamos a dificuldade de uma parcela dos entrevistados em frequentar as salas de cinema comerciais da sua cidade. Os dados comprovam

a importância do trabalho das diferentes instituições promotoras de literacia cinematográfica (cineclubes, escolas, festivais e projetos), atuando no conhecimento e na valorização desses repertórios imagéticos, assim como na problematização, leitura crítica e ampliação das novas formas de comunicação de crianças e jovens na contemporaneidade.

Palavras-chave

públicos infantojuvenis, literacia cinematográfica, recepção audiovisual

Introdução

A análise das práticas de recepção audiovisual de crianças e jovens portugueses e brasileiros, explicitadas nesse artigo, são fruto de uma pesquisa intitulada *Cineclubes e a Educação Para o Cinema de Crianças e Jovens: Itinerários Portugueses e Brasileiros* (Figueiredo, 2024), realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho (Portugal), em regime de cotutela com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil).

Tal pesquisa teve como principal motivação um projeto desenvolvido pela investigadora junto à coordenação de um cineclube escolar no Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta experiência, que permite a crianças e demais participantes (professores, técnicos da escola e acadêmicos de diferentes cursos da universidade) novas possibilidades de interação com o cinema, tem nos permitido, desde 2017, refletir sobre a importância dos cineclubes, escolares e não escolares, na formação de crianças e jovens para o cinema e as mídias audiovisuais.

A contemporaneidade, marcada pela predominância da cultura digital, permeia nossas relações com o mundo, alterando nossas formas de comunicação e participação nos diferentes espaços e tempos. Essas mudanças, percebidas e sentidas nos âmbitos pessoal e coletivo, implicam na urgência de reflexões e atualizações sobre as necessidades formativas para esses novos tempos. Diante das culturas infantojuvenis contemporâneas, observamos as suas novas formas de participação nos diferentes ambientes, entendendo a necessidade de compreendermos as “malhas de socialização” (S. Pereira, 2021), que se relacionam e atuam na constituição das suas culturas.

Crianças, Jovens e a Participação na Cultura Digital

Pensar a constituição das culturas infantojuvenis na contemporaneidade é necessário para o entendimento e a revisão de alguns conceitos construídos sobre infância e juventude ao longo dos séculos. Através de uma breve revisão de literatura, percebemos que a ideia de criança como um ser histórico, cultural e ativo na sociedade

não é natural, sendo possível identificar como os paradigmas da modernidade e pós-modernidade atuam na transformação desses conceitos.

Para Dornelles (2005), a modernidade foi responsável pela criação de conhecimentos nas áreas de medicina, pedagogia, biologia e psicologia sobre como cuidar e gerir um novo conceito de “infância nascente”, onde ela será “dita, descrita, analisada em minuciosos detalhes” (p. 55), determinando novas formas de regulação das infâncias através de dispositivos de disciplinamento, regulação e vigilância. Segundo Sarmento (2004), esses mecanismos de institucionalização da infância, ou seja, a criação e reorganização de instituições e espaços para a sua distinção do mundo adulto, através de um “certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade” (p. 13), foram as ferramentas criadas para a separação e normatização dos saberes específicos sobre as crianças.

Se a distinção operada entre crianças e adultos foi benéfica, porque, por um lado, retirou-as das obrigatoriedades específicas dos adultos, por outro lado, gerou efeitos de homogeneização, tais como a proliferação das “desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (Sarmento, 2004, p. 14). Embora esses mecanismos tenham sido benéficos e importantes para a evolução e avanço no tratamento das crianças, eles acabaram também sendo determinantes para a exclusão e marginalização daquelas que, por diferentes motivos, não conseguem acompanhar de forma igualitária os enquadramentos normativos. A ideia de que não podemos falar de apenas um modelo de infância, tornando-a um conceito mais plural e flexível, começa a ser percebida pelos diferentes âmbitos das ciências humanas e instituições até então responsáveis pela sua institucionalização.

Ao mudarmos o “plano”, passando da modernidade e suas medidas de racionalização e governabilidade, chegamos à pós-modernidade, nomeada por Sarmento (2004) como “segunda modernidade”. Encontramos uma nova série de mudanças e rupturas que afetam diretamente as narrativas construídas ao longo da modernidade para determinar um conceito de “infância”, desestabilizando e gerando novas “crises”. Uma delas é a ideia de “reinstitucionalização da infância” (Sarmento, 2004, p. 15), ou seja, a mudança no lugar social das crianças.

Milena Pereira (2017), por exemplo, identifica a ideia de consumo como a principal mudança na passagem de uma sociedade industrial para a tecnológica. Em um cenário capitalista de produção, a criança começa a ser vista como consumidora, tornando-se uma voz mais ativa nas famílias, participando e interagindo nas decisões tomadas. Com o apoio da publicidade, esse novo olhar para as crianças – no presente e no futuro – acaba gerando “uma nova subjetividade infantil e novas formas das crianças se relacionarem com os meios de comunicação, a publicidade, o dinheiro, o mercado e as práticas de consumo em geral” (M. Pereira, 2017, p. 35).

O “plano” da pós-modernidade desestabiliza as instituições que historicamente surgiram para o cuidado das crianças (escolas, família, Estado), gerando conflitos com as

atuais necessidades das culturas infantojuvenis, que cada vez mais descolam-se das referências produzidas pela modernidade (Martín-Barbero, 1998).

Um dos efeitos da pós-modernidade também pode ser observado através das novas relações produzidas em torno dos conceitos de “participação” e “interatividade”. É possível perceber, através da mudança na estrutura da natureza comunicativa entre crianças, jovens e as diferentes mídias, que elas passam a produzir seus próprios programas, conteúdos, aplicativos e redes sociais. Seria a pós-modernidade um avanço em termos do olhar da sociedade para as culturas infantojuvenis? As novas formas de comunicação, proporcionadas pela cultura digital, estariam contribuindo para a ampliação dos níveis de participação de crianças e jovens na sociedade?

Fischer (2008) fala que, ao buscarmos respostas a algumas inquietações dos tempos atuais, devemos aceitar “dialogar com os perigos contemporâneos” (p. 28). O que a autora sugere é que, na busca das novas experiências e saberes produzidos entre crianças, jovens e mídias, é necessário extrapolar perspectivas que analisam apenas as interações entre crianças, jovens e mídias. É necessário considerar as mudanças nos ambientes familiares, nas instituições educativas, nos tempos e espaços livres das crianças (Buckingham, 2000/2006) e nos processos de reinstitucionalização das infâncias (Sarmento, 2004). Para Sara Pereira (2021), todos esses fatores formam as “malhas de socialização” dessas culturas, sendo que,

para se compreender as malhas da socialização das jovens gerações e reconhecer como são tecidas, é necessário conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os *media*, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas diárias. A relação das crianças com os vários meios é feita de combinações, de complementaridade, de experiências, de oportunidades e de riscos, de escolhas, de trocas e de partilhas com outros, em particular com os grupos de pares. (p. 15)

Buscando compreender alguns dos fatores que formam essas malhas de socialização, Sara Pereira (2021) buscou conhecer os modos como crianças e jovens de Portugal, Espanha e Itália¹ se relacionam com as mídias. Nessa pesquisa, observou que, cada vez mais, crianças e jovens recorrem a elas como forma de comunicação e entretenimento. Nesse novo panorama, surgem discursos atribuindo às mídias um novo modelo comunicativo, que permitem a essas crianças e jovens atuar mais ativamente nos ambientes virtuais devido a ampla variedade de aplicativos e dispositivos de comunicação disponíveis. Exemplos dessa análise são o trabalho de Jenkins (2006/2009) em torno da “cultura participativa”, ou das teorias de *produsers* ou *prosumers*, ou seja, de uma ideia de que agora todos somos produtores, utilizadores e consumidores (S. Pereira, 2021).

Entretanto, o resultado dessa pesquisa aponta que, na verdade, as práticas de participação dos jovens dos três países pesquisados se encontram muito mais centradas

¹ A pesquisa intitulada *Transmedia Literacy* (Literacia Transmídia), envolvendo crianças e jovens de Portugal, Espanha e Itália, buscou analisar e discutir as práticas de produção de uma amostra de 237 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (S. Pereira, 2021).

em atividades de consumo do que de produção: “partilhar conteúdos com os amigos, consultar os seus perfis nas redes sociais, ver as publicações de outros e observar e seguir o fluxo de conteúdos são as práticas mais comuns” (S. Pereira, 2021, p. 41).

Os dados dessa pesquisa apontam divergências com as teorias que denotam uma maior participação ativa dos jovens nas diferentes plataformas online de comunicação e entretenimento: “o modo como os jovens estão online varia em função de um conjunto de fatores sociais, culturais, económicos e políticos, e é influenciado pelos seus interesses e motivações, o que faz variar os seus níveis e dinâmicas de participação” (S. Pereira, 2021, p. 47). Com isso, conclui-se não serem possíveis generalizações sobre essa questão, pois implicam a necessidade de pesquisas que acompanhem as mudanças nas relações entre crianças, jovens e mídias.

A pesquisa *Global Kids Online*, de âmbito mundial, avalia as práticas de crianças e jovens na internet em diversos países, analisando “oportunidades, riscos e fatores de proteção do uso da internet” (Global Kids Online, s.d., para. 2). Através dessa pesquisa é possível perceber a preocupação pelas questões que são universais sobre as crianças (direito à proteção, participação e provisão), bem como a inserção de questões que contemplam as práticas online na vida das crianças e jovens de diferentes países. Livingstone et al. (2019), por exemplo, analisaram os dados da pesquisa *Global Kids Online* em três países: África do Sul, Chile e Bulgária. Procuraram, a partir do olhar para os benefícios e malefícios do uso da internet, encontrar “degraus” no nível de participação das crianças no ambiente virtual, sendo possível analisar as mudanças e permanências com pesquisas anteriores (Livingstone et al., 2005), bem como identificar se fatores demográficos continuam determinantes na obtenção dos dados. Observaram semelhanças entre os países, como, por exemplo, o uso da internet em crianças de 9 a 11 anos quase restritamente voltado a atividades de entretenimento, realização de atividades escolares (Chile e África do Sul) e jogos online (África do Sul). À medida que crescem, ampliam a variedade de uso e funções na internet, entretanto, chama a atenção o pouco envolvimento, mesmo dos mais velhos, em atividades cívicas e informativas. Esses dados, além de favorecerem órgãos e entidades nacionais e internacionais na criação de políticas públicas que pensam o acesso, a manutenção e a promulgação de projetos para o benefício do uso crítico e cívico das mídias, também permitem constatar a descrença por parte dos mediadores (famílias, escolas, Estado) em apostar nas potencialidades das crianças, mesmo as pequenas, no envolvimento em atividades de caráter mais cívico e político.

Já em países latino-americanos, destacamos a pesquisa de Andrade-Vargas et al. (2021), que averiguou como os jovens, em idade entre 12 e 18 anos de escolas particulares do Equador, ou seja, de um *status socioeconômico* mais privilegiado, utilizam a plataforma YouTube. Nessa pesquisa, percebeu-se que mesmo em uma amostragem envolvendo jovens com melhores condições socioeconômicas, ainda existem variantes nos tempos de consumo, nas razões de uso e nos conteúdos produzidos pelos jovens investigados. Os autores identificaram que os jovens com um *status socioeconômico* mais vulnerável, ou os que moram em zonas rurais, utilizam menos o YouTube e por tempos mais curtos do que seus pares socioeconomicamente mais

privilegiados, sendo estes usuários da rede social por mais tempo e para fins de entretenimento. Um outro dado interessante é em relação ao tipo de conteúdo produzido: os jovens das classes mais privilegiadas tendem a produzir mais conteúdos relacionados a videojogos, conteúdos virais e eventos pessoais. Em contrapartida, os jovens socioeconomicamente mais vulneráveis produzem mais conteúdos ligados ao entretenimento, educação e tecnologias (Andrade-Vargas et al., 2021).

No Brasil, considerando o elevado envolvimento e uso das redes sociais por crianças e jovens, observa-se uma nova forma de publicidade sendo instaurada, adaptando-se aos novos modelos econômicos em tempos de capitalismo digital (Buckingham, 2012). Esses dados são confirmados pela edição da pesquisa *TIC Kids Online Brasil*² (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023), realizada entre os anos de 2021 e 2022, com jovens entre os 9 e os 17 anos. Foi constatado um aumento no número de usuários de internet em crianças e jovens da faixa etária investigada em relação a 2019 (de 89% para 93%). A pesquisa também constatou que as plataformas de criação e compartilhamento de conteúdos audiovisuais são as mais utilizadas por crianças e adolescentes, e o número de crianças e adolescentes que utilizam as redes sociais chega a 78%.

Esses números suscitam uma discussão em torno da questão do acesso das crianças brasileiras às redes sociais e das questões de consumo implicadas nessa relação. Sampaio et al. (2021) analisaram, por exemplo, o uso do YouTube por crianças e jovens como possibilidade de garantir o direito à comunicação, defendida pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989. Esse documento reitera o direito da criança à expressão e comunicação, tanto em relação à produção (Artigo 13) quanto ao acesso (Artigo 17; Convenção Sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, 1989). Recentemente, com a inserção do ambiente digital como um dos espaços de socialização das crianças, o Comitê dos Direitos da Criança adotou o Comentário Geral n.º 25 (2021) relativo especificamente aos direitos da criança no ambiente digital, salientando a necessidade de proteção em relação aos perigos que o ambiente tecnológico pode oferecer à sua privacidade. O documento aponta o direito das crianças à igualdade de acesso e de participação nos ambientes digitais, através do acesso a meios e recursos para expressarem-se, principalmente na defesa dos seus direitos, cabendo aos Estados-partes a criação de mecanismos de vigilância, manutenção e criação de recursos para a garantia desses direitos.

Entretanto, é precipitado pensar que as crianças e os jovens, por não acessarem conteúdos cívicos/políticos ou por não produzirem conteúdos audiovisuais pautados nessas discussões, não tenham interesse ou não se envolvam com questões referentes a esses temas. É o que aponta Spyrou (2020), ao sugerir a reflexão das seguintes questões sobre o ativismo cívico e político das crianças:

como as vozes dos ativistas infantis são produzidas, afirmadas e amplificadas ou descartadas e silenciadas através da mídia social? Como repensar a voz como um dos principais meios pelos quais buscamos compreender os mundos

² A pesquisa *TIC Kids Online Brasil* está alinhada com as pesquisas *EU Kids Online* e o projeto *Global Kids Online*, já citados anteriormente.

infantis, à luz dos avanços tecnológicos que permitam que vozes sejam reproduzidas, alteradas, transferidas e distribuídas de formas inéditas? Que vozes políticas infantis são globalizadas, com que velocidade e como, e por que as vozes de outras crianças são contidas e localizadas? (p. 6)

Essas questões corroboram com a afirmação de Sampaio et al. (2021) sob o lugar oferecido às crianças e aos jovens nas diferentes mídias: “se configuram como objetos de amor e ódio” (p. 15), ou seja, ora são tratados como objeto de “paparicação”, ora são excluídos e marginalizados, visto como um problema social.

Essa discussão nos faz pensar nas possibilidades e oportunidades existentes para que crianças e jovens possam construir ferramentas de reflexão e intervenção nas suas comunidades, exercendo seus direitos de participação e comunicação. Nesse sentido, Fantin (2008) considera a importância do “estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática e de interações que favoreçam alternativas aos mercados globalizados em função de interesses públicos e de processos formativos” (p. 71).

A seguir, apresentamos alguns dados coletados durante nossa investigação, que buscou ouvir crianças e jovens portugueses e brasileiros como públicos de cinema e audiovisual. Vimos que esses novos públicos exigem um olhar amplo sobre quem são, o que veem e sobre como participam da produção cultural, estética, artística e política da sociedade. Mas, acima de tudo, nos levam a pensar nas necessidades, nas ausências e carências que essas crianças e jovens encontram nas suas experiências comunicativas.

As Práticas de Recepção Audiovisual das Crianças e dos Jovens

Ao longo da investigação, que se constituiu como uma pesquisa de caráter qualitativo (Coutinho, 2014), pautada por um estudo coletivo de casos (Dooley, 2002; Stake, 1995/1999), analisamos os projetos e práticas de educação para o cinema de quatro cineclubes: dois em Portugal (Associação AO NORTE – Viana do Castelo e Cineclube de Viseu) e dois no Brasil (Cineclubinho Ó Lhó Lhó e Cineclube da Mostra, ambos da cidade de Florianópolis³). Através da observação e análise das suas atividades, além de entrevistas com mediadores e responsáveis pelos projetos educativos, selecionamos 16 crianças e jovens participantes das ações promovidas pelas quatro instituições para nos concederam entrevistas semiestruturadas sobre suas práticas de consumo audiovisual e cinematográfico⁴. Os entrevistados pertenciam à faixa etária

³ Os quatro cineclubes investigados foram selecionados após um mapeamento dos cineclubes portugueses e brasileiros que desenvolviam ações ou projetos de educação para o cinema voltados ao público infantojuvenil. Dessa forma, a Associação AO NORTE e o Cineclube de Viseu foram selecionados em virtude da consolidação dos seus projetos de educação para cinema em Portugal (ambos com mais de 20 anos de existência). Já os cineclubes brasileiros foram selecionados em virtude da especificidade de suas ações para os públicos infantojuvenis.

⁴ As crianças e os jovens entrevistados foram selecionados através da indicação dos mediadores dos cineclubes, além da seleção da própria pesquisadora após observar a participação das crianças e dos jovens nas atividades realizadas.

entre os sete e os 16 anos. Do total, 13 entrevistas aconteceram de forma presencial e três entrevistas de forma online (duas jovens participantes do Cineclube de Viseu e uma criança pertencente ao Cineclube da Mostra). As entrevistas foram realizadas em 2021 e 2022.

Os próprios nomes fictícios utilizados para caracterizar as crianças e os jovens, apresentados na Tabela 1, já revelam pistas sobre os repertórios cinematográficos de sua preferência⁵. Todos os filmes indicados são produções norte-americanas.

Tabela 1
Grupo de crianças e jovens entrevistados.

Instituição	Sigla	Nomes fictícios dos entrevistados
Associação AO NORTE	AON	Lee (13 anos); Emma (14 anos); Bruno (16 anos); McQueen (13 anos); Jordan (16 anos) e Cleo (14 anos)
Cineclube de Viseu	CV	Emily (9 anos); Agnes (9 anos); Haley (16 anos); Clara (10 anos) e Beca (16 anos)
Cineclubinho Ó Lhó Lhó	COLL	Peter Park (8 anos); Dominic (13 anos) e Wandinha (8 anos)
Cineclube da Mostra	CM	Raya (7 anos) e Perrito (11 anos)

A principal dimensão analisada nas entrevistas buscou compreender as práticas de recepção cinematográfica das crianças e jovens entrevistados: onde assistem, com quem, gêneros de preferência e se costumam frequentar salas de cinema.

Todos os entrevistados declararam que costumam assistir filmes, séries e vídeos, sendo esses últimos referentes a vídeos do YouTube ou aqueles publicados em redes sociais, como os vídeos da rede social TikTok, por exemplo. A televisão é o dispositivo de preferência da maioria dos entrevistados para assistirem filmes e séries. Esses são visualizados, na sua maioria, através de canais de *streaming*, sendo o mais citado a Netflix (outros canais foram citados, como HBO, Prime Video, Filmin e Disney Plus). Também foram citadas outras formas de acesso a filmes, como websites “piratas” e aparelhos de TV Box. Apenas as crianças citaram o costume de assistir filmes no cinema. Uma curiosidade também é o fato de uma criança ter citado a mudança na sua forma de acesso aos filmes: “antes, agora já não dá, mas antes costumava ver CDs de filmes (...) às vezes a minha mãe vai a canais e grava filmes” (Agnes, 9 anos, CV).

Em relação aos conteúdos mais visualizados pelos entrevistados, foram citados vídeos do YouTube sobre tutoriais (jogos, culinária, moda), informativos (canais de notícia), *youtubers* brasileiros e portugueses, canais sobre curiosidades e experimentos, esportes, clipes musicais, desenhos infantis e vídeos de apoio para os trabalhos escolares. Um jovem também citou o acesso a podcasts.

⁵ Os nomes fictícios utilizados para caracterizar cada criança ou jovem surgiram a partir dos personagens dos seus filmes/séries preferidos. A justificativa para cada nome pode ser apreciada em Figueiredo (2024).

Questionamos os entrevistados sobre os tipos de filmes e séries que costumam assistir. As crianças apresentaram alguma variedade nas suas preferências, citando, principalmente, filmes animados, de super-heróis e filmes em formato *live action*. Também foram citados filmes de *youtubers*, como Lucas Neto, além de filmes que ainda nem foram assistidos, como o caso de Peter Park (8 anos, COLL): “*Homem-Aranha*, e filme do *Mário*, que eu não assisti ainda”. À medida que crescem, percebemos que suas escolhas começam a ser mais intencionais, como é o caso de Perrito (11 anos, CM), que revela sua preferência por filmes “infantis onde envolve ficção científica (...), que traz uma mensagem boa”. Todos os filmes citados pelas crianças são produções norte-americanas, com exceção de Wandinha (8 anos, COLL), que faz referência a uma produção brasileira.

Já os jovens apresentam gostos muito variados em relação aos gêneros preferidos (aventura, ação, comédia, suspense, ficção científica, documentários), sendo perceptível uma definição pelo perfil de filmes e séries que atendam as suas preferências individuais e contribuam para sanar suas necessidades, de acordo com suas rotinas: “costumo ver filmes de ação, comédia, às vezes num dia mais, num *bad day* [dia mau], lá costumo a ver uma comediazinha *pra animar*” (Bruno, 16 anos, AON). Também é perceptível uma dimensão afetiva pelos filmes: “filme? O menino de pijama às risadas... eu nunca chorei tanto num filme, aquele filme vai mesmo na alma” (Bruno, 16 anos, AON). Uma jovem também relata seu interesse por uma questão específica, ou seja, assistir ao *making off* dos filmes, pois “por acaso tenho muito interesse em cinema, faço teatro, é uma área que por acaso gostava muito de seguir, também gosto muito de ver como são feitos, os filmes” (Emma, 14 anos, AON).

E qual o sentido que essas crianças e jovens dão aos filmes e séries assistidos? Nessa questão obtivemos respostas variadas, sendo interessante observar como cada um pensa o lugar que o cinema possui na sua vida. Observamos que as crianças e jovens entrevistados pensam o cinema e o audiovisual como forma de:

- *Entretenimento/passatempo/prazer*: “prazer, muito prazer... principalmente porque estou a descansar, normalmente eu assisto filmes aos finais de semana e penso: ‘depois de uma longa semana de aulas vou descansar’, no sofá, deitada, a ver um filme assim... finalmente” (Clara, 10 anos, CV);
- *Preencher vazios/companhia*: “passo muito tempo sozinha em casa, ou seja, não tenho com quem falar, não tenho com quem interagir, então quando vejo algum filme, alguma série ou algum vídeo sei que naquele momento não estou a falar com ninguém, mas sei que estou entretida, que não estou sozinha praticamente, é por isso que assisto muito conteúdo” (Beca, 16 anos, CV);
- *Ampliação de mundo/transmissão de mensagens*: “eu acho que o cinema é liberdade (...), tivemos agora aqui a ver uns *animes*, o fato de podermos ver o mundo, entender a mensagem de um filme” (Bruno, 16 anos, AON);
- *Trabalho*: “depois dessa experiência, eu fiquei pensando que aquilo dá bastante trabalho, e também a persistência dos atores para repetir cena por cena, acho que torna bastante mais interessante” (Cleo, 14 anos, AON).

Nossos entrevistados também foram questionados se costumam frequentar as salas de cinema das suas cidades. Suas respostas nos apresentam, principalmente a partir de fala de alguns jovens, uma mudança significativa nos seus hábitos de recepção cinematográfica: “só quando tem, tipo, aquele filme que eu tenho muito interesse em ver, senão eu espero umas semanas... uma semana, por exemplo, eu vejo em casa, se não eu vou ver lá, mas não vou muitas vezes” (Lee, 13 anos, AON); “antes da pandemia de COVID ia quase todas as semanas, mas depois (...) comecei a gostar mais de outras coisas e não tenho tanto tempo de ir ao cinema, eu mudei de ano então tenho que estudar mais” (McQueen, 13 anos, AON).

Esses jovens nos apresentam dados sobre uma nova configuração nas formas de acesso e recepção dos públicos juvenis, ou seja, a preferência pelos ambientes domésticos e individualizados para a visualização dos filmes e conteúdos de sua preferência. São jovens que passaram pelo período de isolamento social, durante a pandemia mundial de COVID-19, e reinventaram suas práticas de recepção. Entretanto, principalmente para as crianças, a ida ao cinema ainda é uma prática que envolve o prazer de assistir filmes nas salas especializadas, o prazer no convívio com familiares e amigos e que também se adapta às novas propostas oferecidas por esses espaços: “eu vou mais ou menos, normalmente... eu não sei quanto tempo, não é... sim, acho que foi dia... no meu dia de aniversário, numa festa de aniversário que eu fiz no cinema” (Clara, 10 anos, CV). Também identificamos casos de jovens que não costumam frequentar o cinema pois não há salas nas suas cidades: “sinceramente, acho que no máximo duas vezes por ano, porque também é um bocado longe e temos que ir para Viseu e depois voltar (Beca, 16 anos, CV). Existem ainda crianças e jovens que apresentam dificuldades em frequentar as salas de cinema por questões de acessibilidade financeira, como é o caso dos entrevistados que representam o Cineclubinho Ó Lhó Lhó. E há ainda o relato de Wandinha (8 anos, COLL), que diz que não gosta de ir ao cinema “porque tem muito silêncio, e eu não consigo ficar quieta profe”.

Da mesma forma que ir ao cinema pode ser prazeroso e uma atividade social, existem barreiras no acesso a esses ambientes, tornando-se, em muitos casos, uma prática inacessível a muitos. Uma das estratégias para superar essas barreiras pode ser aquelas oferecidas pelos cineclubs, como é o caso citado por Perrito (11 anos, CM), que diz “sim, eu vou no cinema do CIC todo sábado”, e também de Raya (7 anos, CM), que afirma frequentar as sessões de cinema do Cineclube da Mostra todos os sábados, desde muito pequena.

Também se observou que, para alguns jovens, há uma mudança no comportamento social das práticas de recepção. Para alguns, ver filmes e séries sozinhos/as torna-se a melhor opção diante dos novos formatos: “sozinha, séries a maior parte é sozinha, pois vejo no computador” (Haley, 16 anos, CV). Um outro fator que influencia essa opção é o tipo/gênero do filme:

depende do filme, se for assim um romance é com uma menina, se for uma comédia é com os meus amigos todos, se for assim um filme que eu quero muito ir ver mas que saia do meu conforto, por exemplo, se for assim romance, não é bem um romance, é assim um filme abstrato, estranho, as vezes há filmes

que não encaixam muito bem, é mesmo para ver sozinho... depende do filme, depende muito do filme, do gênero do filme. (Bruno, 16 anos, AON)

Entretanto, para a maioria dos entrevistados, a prática de assistir filmes, série e vídeos ainda é perpassada por uma experiência coletiva: “alguns filmes eu vou ao cinema com meus colegas, outros só, uma série que eu costumava assistir em casa com a minha irmã mais velha” (Lee, 13 anos, AON); “depende...as vezes é sózinha, as vezes com amigos, mas geralmente é com minha mãe. Nós temos gostos muito semelhantes, portanto acabamos sempre por ver filmes juntas” (Emma, 14 anos, AON).

Considerações Finais

As entrevistas relatadas nesse artigo revelam a diversidade das experiências de recepção audiovisual e cinematográfica das crianças e jovens contemporâneos. Comprovam que as salas de cinema não são mais os principais espaços de recepção cinematográfica, além de revelarem os diferentes sentidos dessas práticas para as crianças e os jovens entrevistados.

O fato de, cada vez mais, jovens preferirem acessar filmes, séries, jogos e demais produções nos seus ambientes domésticos, seja em virtude das barreiras financeiras e geográficas para o acesso às salas de cinema (caso das crianças entrevistadas do Cineclubinho Ó Lhó Lhó e dos jovens entrevistados do Cineclube de Viseu), ou mesmo em virtude das mudanças nos seus padrões de recepção audiovisual (jovens da Associação AO NORTE), assim como a diversidade de representações que os conteúdos consumidos incitam para esses públicos, são dados fundamentais para a compreensão dos públicos infantojuvenis contemporâneos. Dessa forma, é importante que cineclubs e demais projetos voltados à educação para o cinema, ao construírem suas propostas junto a crianças e jovens, considerem essas mudanças, valorizando seus repertórios, contribuindo para a problematização, leitura crítica e ampliação das suas experiências comunicativas.

As entrevistas apresentadas nesse artigo nos permitiram ajudar a tecer as “malhas de socialização” (S. Pereira, 2021) que atuam na constituição das culturas infantis e juvenis. Diante dessas novas experiências, crianças e jovens transitam pelas imagens em movimento a partir de novas perspectivas, ampliando o conceito de “recepção cinematográfica” para além das salas escuras de cinema. A presença cada vez mais potente das mídias audiovisuais como principais mediadoras entre as crianças, os jovens e o mundo, aliadas a alterações econômicas provocadas pela ascendência do capitalismo, exigem novas perguntas e respostas na busca pela compreensão das culturas infantojuvenis contemporâneas.

Nesse novo cenário, faz-se necessário ampliar a análise sobre as formas de participação e exercício de cidadania das crianças e dos jovens, abarcando o contexto da cultura digital. Essas mudanças afetam diretamente as instituições culturais, provocadas a repensar suas identidades e bases conceituais. Os cineclubs, por exemplo, instituições culturais pautadas historicamente na relação entre o cinema e seus públicos,

encontram novos desafios. A evidência de que, por exemplo, crianças e jovens têm exercido práticas de recepção cada vez mais individualizadas, domésticas e de viés comercial, colocam essas instituições numa nova posição de dualidade. De um lado, buscam preservar um modelo cineclubista voltado à divulgação e manutenção da memória cinematográfica. Do outro lado, observam o afastamento e distanciamento do público infantojuvenil dessas formas tradicionais de recepção fílmica.

Assim, o cineclubismo contemporâneo enfrenta o desafio de se aproximar desses públicos, ressignificando seus propósitos, tornando-se espaço formativo onde crianças e jovens possam encontrar oportunidades para o exercício crítico e criativo de análise, criação e comunicação com e através do cinema.

Referências

- Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D., & Yunga-Godoy, D. (2021). Young people and social networks: Between the democratization of knowledge and digital inequality. *Comunicar*, XXIX(69), 85–95. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>
- Buckingham, D. (2006). *Crescer na era das mídias: Após a morte da infância* (G. Girardello & I. Orofino, Trad.). Academia. (Trabalho originalmente publicado em 2000)
- Buckingham, D. (2012). Rethinking the child consumer: New practices, new paradigms. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 9(25), 43–69. <https://doi.org/10.18568/cmc.v9i25.311>
- Comentário Geral nº 25 sobre os direitos da criança em ambiente digital, 2 de março, 2021, <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/observacion-general-n-25-2021.pdf>
- Convenção sobre os direitos da criança das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2^a ed.). Edições Almedina.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- Dornelles, L. V. (2005). *Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber*. Editora Vozes.
- Fantin, M. (2008). Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, 13, 69–85. [http://doi.org/10.17231/comsoc.13\(2008\).1145](http://doi.org/10.17231/comsoc.13(2008).1145)
- Figueiredo, M. S. (2024). *Cineclubs e a educação para o cinema de crianças e jovens: Itinerários portugueses e brasileiros* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositórioUM. <https://hdl.handle.net/1822/89275>
- Fischer, R. M. B. (2008). Imagens da mídia, educação e experiência. In. M. Fantin & G. Girardello (Eds.), *Liga, roda, clica: Estudos da mídia, cultura e infância* (pp. 25–40). Papirus.
- Global Kids Online. (s.d.). *About the project*. Retirado a 23 de maio de 2025, de <http://globalkidsonline.net/about/>
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência* (S. L. de Alexandria, Trad.). Aleph. (Trabalho original publicado em 2006)
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? *Information, Communication & Society*, 8(3), 287–314. <http://doi.org/10.1080/13691180500259103>

Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., & Phyfer, J. (2019). Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries. *Innocenti Research Briefs*, (2019/02), 1-9. <https://doi.org/10.18356/99c54772-en>

Martín-Barbero, J. (1998) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, *Cultura y Educación*, 10(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2023). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2022*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf

Pereira, M. G. C. (2017). Criança e economia não combinam? Relações entre Infância, dinheiro e práticas de consumo. In. A. Alcântara & B. Guedes (Eds.), *Comunicação e infância: Processos em perspectiva* (pp. 12-37). Pimenta Cultural.

Pereira, S. (2021). *Crianças, jovens e media na era digital: Consumidores e produtores?* Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade; UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>

Sampaio, I. V., Pereira, G.C., & Cavalcante, A. P. P. (2021). Crianças youtubers e o exercício do direito à comunicação. *Cadernos Cedes*, 4(113), 14-22. <https://doi.org/10.1590/CC231374>

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.

Spyrou, S. (2020). Children as future-makers. *Childhood*, 27(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/0907568219884142>

Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata. (Trabalho original publicado em 1995)

Práticas Midiáticas Intergeracionais: Uma Perspectiva Mídia-Educativa

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.7>

Sandra Claudiano Semptikovski de Jesus

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0009-0002-3058-3828>

sandra.semp@ gmail.com

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

fantin.monica@ gmail.com

José Douglas Alves dos Santos

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7263-4657>

jdneo.alves@ gmail.com

Resumo

O presente estudo apresenta aspectos das relações intergeracionais mediadas pelas tecnologias digitais entre um grupo de pessoas idosas e seus netos, a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2022 e 2024, na cidade de Florianópolis (Santa Catarina, Brasil). Fundamentada nos estudos intergeracionais e na mídia educação, a pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, orientou-se metodologicamente por uma proposta de pesquisa-ação participante, acompanhando um grupo de 10 mulheres idosas, entre os 71 e os 84 anos, e seus netos e netas, entre os cinco e os 13 anos de idade, e desenvolvendo propostas artísticas e mídia-educativas. Com o foco na interação entre as pessoas idosas e seus netos e suas formas de produzir, interagir e compartilhar informações e produções culturais, o estudo enfatiza a importância da memória nas propostas intergeracionais e mídia-educativas nos espaços formais ou informais de aprendizagem. A reflexão sobre os dados construídos sinaliza que a presença das tecnologias digitais nas interações cotidianas e as mediações intencionais em um grupo intergeracional

podem fortalecer a construção de vínculos e de aprendizagens que contribuem para a cidadania de todas as gerações diante dos desafios da cultura digital. Por fim, destaca-se a necessidade de contemplar as mediações educativas na formação e nas políticas públicas sobre o tema.

Palavras-chave

relações intergeracionais, cultura digital, mídia educação, tecnologias digitais, práticas artísticas e midiáticas

Encontro com as Tecnologias Digitais e as Relações Intergeracionais Como Objeto de Investigação

Em diversas sociedades que antecederam a escrita, as pessoas idosas¹ eram consideradas como os principais repositórios do conhecimento e da história humana pela transmissão oral das tradições socioculturais (Gee, 2021/2024). E mesmo hoje, em algumas sociedades tradicionais e entre os povos originários, as pessoas mais velhas, os anciões e anciãs, são vistas como conselheiros e conselheiras que ensinam saberes e fazeres do cotidiano às gerações mais jovens (Fantin, 2021). No entanto, parece que esse lugar está se modificando na contemporaneidade.

Diversos estudos sobre a velhice e a terceira idade, realizados a partir de diferentes áreas do conhecimento (Bitencourt & Dalto, 2021; Jardim et al., 2006; Rozendo & Justo, 2012; Silva, 2008), revelam potencialidades e qualidades sociais das relações intergeracionais em diferentes culturas. E os usos das tecnologias digitais nestas relações podem sugerir tanto formas de exclusão e distanciamento como formas de aproximação entre as pessoas, contribuindo para o reconhecimento de outras aprendizagens e interações. Afinal, se diversos fatores históricos, econômicos e culturais contribuem para o distanciamento da educação voltada a pessoas idosas sobre os acessos e usos das tecnologias digitais, é necessário pensar a formação contínua de pessoas idosas diante do aumento dos índices de expectativa de vida apresentados nos últimos anos.

Na perspectiva de reafirmar os direitos conquistados pelo Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, 2003), buscamos entender as relações e as interações de um grupo de pessoas idosas com as tecnologias digitais. Como elas usam tais tecnologias no seu cotidiano? Suas práticas com essas tecnologias favorecem processos de interação entre seus familiares de diferentes gerações? E quais as possibilidades de grupos

¹ De acordo com as Nações Unidas (United Nations, s.d.), o termo “pessoas idosas” é utilizado para se referir a indivíduos com 60 anos ou mais. No presente artigo, utilizaremos o termo “idoso”, fundamentado em referências bibliográficas que consolidaram esse termo em diversas pesquisas sociológicas e também por essa ser a denominação utilizada nos grupos de pessoas idosas na cidade de Florianópolis (Santa Catarina, Brasil), onde foi realizada a pesquisa, sendo também o termo escolhido pelo grupo de mulheres que participaram desta investigação.

intergeracionais fortalecerem os vínculos entre avós e netos? Essas questões nos motivaram a refletir sobre as relações intergeracionais mediadas pelas tecnologias digitais, a partir de um grupo de mulheres idosas na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. A escolha desse tema surgiu após a pandemia de COVID-19, ao observar como o grupo de mulheres idosas usava as tecnologias para consumir, aprender, interagir e se comunicar no contexto de distanciamento físico e social decorrente da pandemia.

A pesquisa se justifica diante da necessidade de ampliar estudos e pesquisas sobre as relações das pessoas idosas com as tecnologias digitais e da possibilidade de refletir sobre a importância das relações intergeracionais nas atividades de um grupo de mulheres idosas a partir da perspectiva mídia-educativa (Buckingham, 2000/2006, 2019). Dessa maneira, espera-se contribuir com a produção de estudos que têm como enfoque as pessoas idosas, a interação com as tecnologias digitais e as relações intergeracionais.

Uma Nova Configuração Social e as Tecnologias Digitais na Terceira Idade

O crescimento populacional observado nos últimos anos tem exigido outros modos de convivência, mediações e relações entre as gerações. No Brasil, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), pode-se observar mudanças sociais significativas nesse sentido, desde o maior acesso à educação e ao mercado de trabalho para mulheres até a redução na taxa de natalidade, sobretudo devido às dificuldades financeiras. Em contrapartida, os avanços na medicina e a diminuição da taxa de mortalidade resultam no aumento da população idosa.

O acesso e a inclusão digital para todas as pessoas – sejam elas pessoas idosas, adultas, jovens ou crianças – têm se tornado uma preocupação crescente para a formação de uma sociedade mais participativa e inclusiva, de modo a auxiliar na resolução de problemas relacionados à comunicação e favorecer as relações intergeracionais (Bonilla & Pretto, 2015; Fantin & Santos, 2020; França et al., 2010; García & Sánchez, 1998; Martín-Barbero, 1987/2001).

A partir das últimas décadas do século XX, cada vez mais se passou a definir o momento em que vivemos como uma sociedade da informação, da comunicação ou sociedade em rede. Diversos autores (Buckingham, 2019; Jenkins, 2006/2009; Rivoltella, 2008) abordam a importância do avanço das tecnologias para a sociedade atual no âmbito das ciências, saúde, economia, cultura e lazer e, sobretudo, educação. A educação sobre, com e através dos meios e tecnologias torna-se cada vez mais uma condição para a inclusão e pertencimento de todas as pessoas na sociedade, o que implica a necessidade da perspectiva crítica da mídia educação (Fantin & Rivoltella, 2010). E como o avanço da ciência e tecnologia é expressão da criatividade humana, também envolve questões políticas e ideológicas (Freire, 1996).

Segundo os dados de pesquisas recentes, tem havido um aumento na proporção de pessoas, em todas as idades, que utilizam tais tecnologias e seus aplicativos. Até 2018,

o grupo etário com 60 anos ou mais era o que menos acessava a internet (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Todavia, de 2019 a 2021, o percentual de utilização dos idosos foi o que mais aumentou: de 44,8% para 57,5% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Um estudo feito pela Hedgehog Digital, entre agosto e setembro de 2022, para compreender o comportamento de busca na internet brasileira desde 2020, constatou o aumento de 73% no número de pessoas com mais de 50 anos que utilizam o celular no Brasil como instrumento de pesquisa (State Of Search Brasil, 2022). Nota-se o acesso cada vez maior às tecnologias digitais por parte deste público, e nesse quadro é crescente o número de pesquisas que relacionam a mídia educação com esse grupo etário (Rasi et al., 2021).

Propagação de *Fake News* na Terceira Idade

Ao mesmo tempo que as relações e práticas culturais entre idosos vêm se modificando com o aumento do uso das tecnologias digitais, algumas de suas formas de interação com a cultura digital têm sido preocupantes. O uso de aplicativos e plataformas tem desafiado esse público no acesso à internet e nas interações que estabelece a partir de certas mensagens que recebe, o que se revela na dificuldade em lidar com informações e com “notícias falsas”, desinformação e *fake news*.

Conforme Ripoll e Matos (2017), a internet tem popularizado os termos “fake news”, “pós-verdade” e “desinformação”, e trazido uma verdadeira preocupação quanto à veracidade e confiabilidade das informações disseminadas na web, as quais acabam moldando opiniões, construindo pretensos conhecimentos, baseando-se em informações falsas ou imprecisas.

O termo “desinformação” é popularmente mais conhecido como “fake news”. Para Brito e Pinheiro (2015), o conceito de “desinformação” possui três principais significados: a ausência da informação, a informação manipulada e o engano proposital. Em relação ao termo “fake news”, Prado (2022) descreve como uma mensagem contestável, falsa, não se tratando de informação e não se enquadrando como notícia.

Por sua vez, Wardle e Derakhshan (2023) esclarecem as denominações no âmbito das *fake news*: “informação incorreta” (ou “informação falsa”); “desinformação”; e “má informação” (ou “informação maldosa”). A primeira compreende mensagens falsas que são enviadas sem intenção de causar dano ao destinatário; a segunda se refere a conteúdos falsos criados com a intenção de manipular o público; e a terceira trata das informações ruins (distorcidas e/ou incompletas), mas com algum princípio correto, que são propagadas também com a intenção de causar dano ao leitor.

Sobre o engano proposital, pesquisadores da Universidade de Nova York (BBC, 2019) apontaram que adultos com mais de 65 anos são mais propensos a divulgar notícias falsas na internet. Os autores da pesquisa analisaram as publicações de um grupo de

usuários do Facebook durante a campanha presidencial americana no ano de 2016, e a pesquisa concluiu que os usuários na faixa etária mais velha, acima dos 65 anos, compartilharam sete vezes mais artigos de portais de notícias falsas do que o grupo etário mais jovem (18 a 29 anos).

Deste modo, ao mesmo tempo em que os idosos são vítimas de golpes, acesso e divulgação de *fake news*, eles se tornaram também potenciais propagadores de notícias falsas. De acordo com Rasi et al. (2021), algumas pesquisas apontam para a falta de capacidade dos idosos para compreender, analisar e avaliar o conteúdo da mídia, inclusive para a confiabilidade das notícias online e das informações de saúde apresentadas.

Neste contexto, a educação midiática torna-se necessária para que a pessoa idosa possa ser ativa e crítica diante dos usos das mídias, tanto para ter mais consciência das questões socioeconômicas mais amplas como para não ser vítima de golpes. E práticas intergeracionais, por meio do uso das mídias, também podem contribuir nesse sentido, pois a participação social desses sujeitos nas suas relações com gerações mais novas pode trazer pontos positivos no uso das tecnologias digitais, o que representa uma de suas potencialidades (Castro, 2018).

Mídia Educação e Pessoas Idosas: Um Diálogo Possível?

As mídias fazem parte da cultura contemporânea, contribuindo nos processos educacionais de produção, reprodução e transmissão de cultura. As sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que exercem a mediação entre as pessoas e modificam suas formas de interagir, comunicar e produzir cultura, como afirma Fantin (2011). Belloni e Bévert (2009) também destacam a importância da participação das pessoas adultas nesse processo de educar para as mídias ao longo da vida.

Para refletir sobre os usos críticos das tecnologias e pensar as possibilidades da educação midiática em todas as fases da vida (infância, juventude, vida adulta e velhice), reafirmamos que a mídia educação também pode ser abordada entre as pessoas idosas, pois ela também diz respeito aos modos de socialização das diferentes gerações, sobretudo diante dos desafios da desinformação.

Desta maneira, a mídia educação como campo cultural, interdisciplinar e educacional envolve “conhecimentos teóricos e práticos [que] hoje fazem parte da construção de uma cidadania instrumental e de pertencimento, e significam a oportunidade de produzir outras formas de expressão e representação da cultura como condição de participação e cidadania” (Rivoltella, 2008, p. 51).

Nessa dimensão de pertencimento, defender uma educação midiática voltada às pessoas idosas não se limita a analisar mídias apenas por meio de “habilidades de recepção crítica” (Buckingham, 2000/2006, p. 135), pois visa encorajar a participação crítica das pessoas enquanto produtoras culturais por direito próprio. E no caso da terceira idade, as pessoas idosas podem continuar atuantes exercendo a cidadania e contribuindo para o meio social.

Se a mídia educação é “um terreno muito significativo para a definição das possibilidades futuras da cidadania” (Buckingham, 2000/2006, p.136), ela pode oportunizar aprendizagens significativas que possibilitam interações entre as diferentes gerações e suas mediações através do uso crítico das tecnologias digitais. E tais aspectos fortalecem construções de aprendizagens que contribuem para o repertório cultural e outras motivações de ambas as gerações.

Experiências Intergeracionais a Partir de um Grupo de Mulheres Idosas e Seus Netos: Caminhos Metodológicos e Propostas Artísticas e Mídia-Educativas

No âmbito da pesquisa que origina estas reflexões (Jesus, 2024), investigamos a Associação de Crescimento Pessoal Semeadores do Saber, um grupo de idosas criado em 2005 na cidade de Florianópolis (Santa Catarina, Brasil), inicialmente composta por mulheres recém-aposentadas. As características do grupo envolviam atividades próprias de voluntariado, passeios culturais, saídas aos arredores da Grande Florianópolis (Santa Catarina), atividades que estimulavam a memória e o raciocínio.

O grupo foi se fortalecendo a cada ano e em 2010, por consequência da divulgação das atividades e propostas entre as idosas, chegou ao seu maior número de pessoas, com 30 idosas. No ano de 2020, as participantes foram surpreendidas com a pandemia de COVID-19, o que diminuiu o número de participantes gradualmente. Hoje, o grupo conta com 10 participantes.

A sede da associação de idosas está situada nas proximidades da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Santa Catarina), e configura-se em um espaço para a organização dos encontros. Nesse espaço são realizadas várias atividades culturais e artísticas do grupo, e uma atividade em particular foi determinante para a escolha deste grupo de mulheres idosas nesta pesquisa: a elaboração e produção de uma revista bimestral intitulada *O Comunicador*, pois tal iniciativa apresentou um subsídio importante para pensar na perspectiva mídia-educativa das propostas de mediação das atividades intergeracionais.

O Comunicador: Uma Experiência de Autoria Coletiva na Produção de Mídia

Uma ideia para registrar, incentivar e fortalecer essa caminhada entre os membros do grupo resultou na produção e realização coletiva de uma revista bimestral. Essa revista é um documento importante para conhecer as propostas, situar aspectos históricos do grupo, contendo datas, fotos e imagens, além de identificar uma história contínua de crescimento e amizade.

A criação da revista partiu da necessidade de organização e registro das memórias das atividades que o grupo realizava. Como reconhecimento da importância de

atividades e propostas que envolvessem leitura, escrita e desenvolvimento de práticas com as tecnologias digitais, a revista foi criada em 2006, contemplando as primeiras atividades do grupo.

A colaboração em projetos midiáticos, como, por exemplo, a produção de um jornal, revista ou programa televisivo, pode ser considerada uma forma de tornar as pessoas idosas em consumidores mais exigentes e dar-lhes ferramentas técnicas e cognitivas acerca de um meio de comunicação que poderá atenuar o impacto de certa desordem informativa nesta faixa etária, argumenta Rasi et al. (2021).

De acordo com Buckingham (2019), além de saber usar as mídias, o propósito da mídia educação é desenvolver situações através do uso crítico e interativo, envolvendo habilidades de reflexão sobre o panorama socioeconômico, político, cultural e midiático, pois esta não se trata apenas de usar as plataformas tecnológicas, mas também de discutir os dados que oferecem e o que é feito com eles.

Portanto, a criação e a construção de uma revista por um grupo de mulheres idosas envolvem aspectos educativos e culturais, que, com a devida mediação, podem se aproximar da dimensão produtiva e expressiva da mídia educação. E no decorrer da investigação, essa atividade se aproximou de um exercício que pode ser entendido como uma proposta mídia-educativa, entre outras atividades artísticas e culturais que foram desenvolvidas com as mulheres idosas e seus netos.

O grupo participante da pesquisa foi composto por 10 mulheres idosas entre os 71 e os 84 anos e seus netos e netas entre os cinco e os 13 anos. Acompanhar o grupo por dois anos, dialogar com as integrantes e conhecer quais tecnologias digitais elas utilizam na vida pessoal e em seus encontros foram os pontos de partida para compreender suas relações com diversos artefatos tecnológicos, visando a construção de conhecimentos e aprendizagens. Neste processo, o objetivo da pesquisa pretendia analisar as relações intergeracionais mediadas pelas tecnologias digitais entre esse grupo de idosas e seus netos (Jesus, 2024).

O caminho metodológico da pesquisa participativa pretendia o contato direto com os sujeitos da pesquisa em sua realidade (Creswell, 2009/2010; Severino, 2007), e encontramos na pesquisa ação-participante (PAP) um fundamento coerente para tal perspectiva. A PAP é norteada pela ideia do sujeito pesquisado como participante e protagonista da pesquisa, envolvendo-o em algumas tomadas de decisão e em determinados planejamentos das ações, afirmam Busarello e Sawaia (2022). Segundo as autoras, “não existe hierarquia entre os participantes da PAP, pelo contrário, todos são protagonistas, estão envolvidos e são envolvidos; o resultado é a pesquisa em ato e a transformação da realidade concreta” (Busarello & Sawaia, 2022, p. 100).

Foram realizadas observações, aplicação de questionário e entrevistas. Após a aplicação do questionário, que teve como objetivo obter uma descrição do perfil social, familiar e educacional das participantes, e da realização de entrevistas, que teve como objetivo conhecer melhor os usos das tecnologias entre elas, construímos a participação das idosas nesta pesquisa a partir da colaboração com ideias, propostas, temas sugeridos e tomada de decisões sobre os encaminhamentos de algumas ações.

Ao interagir com as integrantes do grupo e observar as práticas que envolvem as tecnologias digitais nos encontros, foi possível entender suas interações com os meios tecnológicos. As narrativas das trajetórias e experiências de aprendizagem ajudaram a compreender as relações entre o grupo, seus netos e familiares, e os significados das trocas de conhecimentos e afetos que permanecem na memória nessa fase da vida. Assim, a participação nas atividades do grupo, os diálogos e as interações contribuíram para dar sentido à observação participante, permitindo uma proximidade maior com o grupo e abertura a novos questionamentos (Creswell, 2009/2010).

A análise dos dados registrados no diário de campo – por meio de anotações, fotografias, gravações de áudio e vídeo no celular com posterior transcrição – ajudava a rememorar os encontros. E aqui as imagens se constituíram em importante fonte de registro, como veremos nas propostas a seguir.

No recorte desta reflexão, escolhemos três propostas de atividades intergeracionais realizadas com as avós e netos, fundamentadas nos princípios de uma educação dialógica, participativa e reflexiva, aproximando-se da perspectiva da mídia educação. A identificação dos nomes das avós por nomes de flores e dos netos por nomes de frutas foi uma escolha feita por elas, baseando-se nas propostas de atividades 1 e 3.

A primeira proposta envolveu uma técnica de pintura mediada por um vídeo de uma rede social, trabalhando sobre os usos, compartilhamentos e compreensões dessa linguagem; a segunda proposta foi a prática de um jogo por aplicativo gratuito (jogo de seleção e agrupamento de bolinhas), analisando diferentes capacidades e conquistas em relação ao conhecimento e experiência de jogos entre avós e netos; e a terceira proposta refere-se a compartilhamentos de experiências, depoimentos e compreensões em torno de termos como desinformação, *fake news* e inteligência artificial (IA), e as percepções dos grupos frente a esses termos.

Proposta 1: Artes Manuais Mediadas Pela Rede Social Instagram

O grupo de avós e netos foi convidado a participar de uma atividade mediada por tecnologias digitais e artes manuais com o uso da pintura. Para iniciar, o grupo de idosas precisava acessar a rede social Instagram. As avós que não tinham acesso eram orientadas pelos seus netos, que criaram uma conta na rede social naquele momento, para as avós².

A técnica de pintura necessitava que o grupo compartilhasse um vídeo em seus celulares, chegando a todos os participantes. Esse compartilhamento foi observado ser um momento de muita relevância dentro da relação familiar mediada pela tecnologia, em que as crianças ensinavam suas avós a acessarem o conteúdo do vídeo da rede social: “vó olha aquele aviãozinho de papel no seu vídeo aí do lado! Clica em cima dele que ele voa para onde a vó quer enviar!” (Abacaxi, 10 anos).

² Os netos com 13 anos realizavam essa mediação para a criação de conta da rede social da sua avó. Os símbolos de pesquisa e compartilhamento dessa rede social foram identificados por crianças menores de 13 anos, pois observam em seu convívio familiar a manipulação dessa rede social.

Tal explicação do neto representa um diálogo com a avó na busca de compreensão e interpretação dos passos para o compartilhamento do vídeo. A interpretação dos ícones apresentados no vídeo representa uma comunicação através dos símbolos interpretando as imagens (ícones) expostas. Ao assisti-lo, as crianças aparentemente demonstravam uma maior segurança no seu manuseio, mostrando um predomínio nas ações de pausar, recomeçar e compartilhar.

Nessa atividade, as avós realmente estavam assistindo o vídeo minuciosamente, prestando atenção aos detalhes. Ao iniciar a atividade, algo de errado chamou a atenção de uma das crianças participantes: a pintura não estava ficando com formato de flor, como era proposto. Então, uma das senhoras pegou o saco plástico de suas mãos e disse: “você não assistiu que no início do vídeo era feito um pequeno nó na ponta do saco plástico?” (Rosa, 77 anos). Ao falar e questionar sorrindo e com segurança, a avó lembrou ao neto algo que foi apresentado no início do vídeo, quando começava a música.

Essa proposta de atividade intergeracional com o uso das tecnologias digitais revelou diferentes habilidades com que cada geração se relaciona com as tecnologias digitais. A abertura para ampliação de espaço para que as avós interessadas nessa rede social criassesem seu acesso, e para que os netos interagissem, fazendo diferentes observações sobre o vídeo, demonstrou os interesses diversos nas atividades e a qualidade das relações de aprendizagem entre avós e netos.

Ao pensar que os netos realizariam as principais tarefas mediadas pelo vídeo, por terem maior domínio do celular e dos ícones da rede social, poderíamos desconsiderar o fator atenção e outras habilidades das avós presentes na atividade. A Figura 1 representa alguns momentos da interação entre avós e netos durante a atividade de pintura.

Nessas relações de aprendizagem e trocas entre as gerações, muitas avós comparavam experiências passadas com vivências atuais dos netos. Lembravam suas pinturas na infância, mediadas pelas professoras, onde tinham que ter autorização para iniciar, escolher a cor, posição para realizar a pintura, recordando que o silêncio precisava estar a todo o momento presente, e como seus corpos ficavam com a postura reta, imóveis, com o risco de um erro “estragar” toda a pintura.

Argumentaram que hoje é diferente, pois os netos são estimulados a uma pintura mais livre e criativa. No entanto, em relação à oferta de atividades de natureza artística, os netos mencionaram suas experiências na educação infantil, pois já estavam frequentando o ensino fundamental, sinalizando algumas mudanças: “não temos tempo para mexer com tinta, tecidos, criar coisas que queremos” (Melancia, 8 anos); “temos que estudar para conseguir passar no vestibular, não temos mais tempo para essas brincadeiras” (Uva, 12 anos). Falas que corroboram a pesquisa de Santos (2013), ao enfatizar o quanto o sistema de ensino, desde os primeiros anos, está voltado a uma lógica de competição por meio da aplicação de provas que têm o intuito de preparar as crianças para os exames vestibulares.

**Figura 1**

Proposta de atividade intergeracional.

Créditos. Sandra Claudio Semptikovski de Jesus, 2023

Proposta 2: Do Jogo do Celular Para a Interação Familiar

A segunda proposta partiu dos relatos sobre o período pandêmico, em que as avós e netos participaram de jogos adquiridos por aplicativos em seus celulares e smartphones (ver Figura 2).

Nessa proposta foi possível analisar as diferentes conquistas e relação de conhecimento e prática de jogo nas diferentes gerações (avós e netos); o uso habitual das crianças em jogos por aplicativos e seus compartilhamentos, as preferências e as influências de *youtubers* na divulgação e propaganda de jogos.

Entre as avós, percebemos o interesse em aprender, manipular o celular, conquistar o desafio do jogo, respeitando algumas dificuldades diante da idade avançada, como a baixa visão, a agilidade motora das mãos. A dedicação das idosas durante o jogo foi intensa, estavam atentas, mas os netos não prestaram muita atenção e olhavam para o celular da avó para saber se ela estava aprendendo. Para as crianças, a exploração no intuito de aprender a jogar ocorria por tentativas de erro/acerto, mas as idosas preferiam o passo a passo das mediações. O que corrobora com Buckingham (2010), ao afirmar que “as crianças aprendem a usar a mídia quase sempre pelo método de ensaio e erro” (p. 45).

Em conversa sobre este aspecto, uma idosa comentou: “a criança tentando fazer algo e errando é natural, está no processo, o idoso tentando algo novo sendo maduro, responsável e errando é ‘velho incapaz’, essa diferença que limita o idoso na tentativa de ser autodidata nas suas aprendizagens” (Bromélia, 74 anos).

É comum observarmos uma visão estereotipada da sociedade e da família perante os idosos, sobretudo quando é relacionada com as perdas das suas funções cognitivas e os processos naturais do envelhecimento, reforçando aspectos de limitação e incapacidade do idoso em realizar tarefas sozinho, em errar, aprender, esquecer, intimidando o próprio idoso a avançar e evoluir nessa fase da vida (Neri, 2005).

E as relações intergeracionais podem ser ocasião para superar certas limitações ao envolver as mediações e usos das mídias, que possam oferecer maior segurança aos idosos e aprendizado na interação com os netos num processo lúdico, sentindo-se estes responsáveis por ensinar e orientar suas avós no uso das tecnologias digitais através do jogo.

Dentro dessa proposta, avós e netos construíram a partir do jogo do aplicativo no celular um outro jogo similar, com materiais alternativos, contribuindo nessas relações de interação e aprendizagem, como podemos observar na Figura 3.



Figura 2
Avó e neta jogando Ball Sort Puzzle.
Créditos. Sandra Cláudiano Semptikovski de Jesus, 2023

**Figura 3**

Avó e neto jogando Ball Sort Puzzle manualmente.

Créditos. Sandra Claudiano Semptikovski de Jesus, 2023

Proposta 3: Apropriações e Compartilhamentos – *Fake News* e Inteligência Artificial

Essa proposta partiu da necessidade de mediação no grupo de idosas diante de depoimentos sobre compartilhamento de mensagens via grupos de WhatsApp, onde elas já se depararam com mensagens duvidosas, que, por vezes, descobriram ser falsas e enganosas, e também diante de propagandas realizadas com auxílio de IA e tentativa de golpe – como no caso de uma que oferecia recuperação da saúde na terceira idade por meio de medicamento direcionado ao público idoso.

Através de conversas sobre a necessidade de aprender a usar recursos disponíveis à população para diagnosticar *fake news*, as idosas e seus netos discutiram e reconheceram alguns problemas sociais e econômicos que podem acarretar sendo vítimas de golpes e propagando mensagens enganosas.

Fato é que a disseminação de desinformação sem controle via redes sociais explicita a necessidade de não apenas regularizar as redes, mas, sobretudo, de estimular uma educação midiática no sentido do discernimento não apenas dos meandros que envolvem o fluxo comunicacional na contemporaneidade, como também da interpretação crítica e analítica dos fatos (Ongaro et al., 2024).

Nesse caso, a ênfase na educação midiática implica compreender as fontes de informação, questionando-as, problematizando os interesses de seus produtores e suas representações de mundo. É fundamental entender também como o avanço tecnológico está interligado a questões políticas, econômicas e sociais mais amplas (Buckingham, 2010).

Algumas falas destacam essa necessidade da educação midiática nos espaços escolares, apresentando como a desinformação afeta as crianças: “eu sabia o que era *fake news*, mas não desse jeito, e com a ajuda da IA vai ser cada vez mais perigoso e esse tema seria legal trabalharmos no colégio, pois ajudaria a nós e aos pais” (Abacaxi, 10 anos).

A questão de criar, modificar pessoas e imagens, penso que se fala muito em respeitar os colegas da turma em suas diferenças, mas não existe uma prática, é apresentado parâmetros de beleza criados pela IA, mas que indiretamente impõe a seguir estilos, aparência... muitos amigos se sentem mal por isso, são indiretamente excluídos; e na verdade é tudo ilusório, mentira. (Maçã, 13 anos)

Tal fragmento referenda aspectos da relação das crianças com a desinformação e IA nas práticas escolares. Segundo pesquisa de Roznieski (2022), o potencial de atração gerado por conteúdos falsos, intensificados pelas tecnologias digitais e IA, está atrelado aos interesses políticos e econômicos e seu alcance é 70% maior do que conteúdos verdadeiros. Por isso, desenvolver habilidades e competências também relacionadas à IA é uma necessidade educativa, que se deve iniciar desde a escola da infância. Nesse sentido, “é fundamental uma formação profissional transversal e que capacite os professores a tratar desta questão com seus alunos independente da sua área de conhecimento” (Matias, 2024, para. 4).

Do mesmo modo, essa atividade apresentou a oportunidade de interação intergeracional: “primeira vez que converso algo tão diferente com meu neto e ele comigo, aprendemos muito!” (Bromélia, 74 anos).

Ações e práticas na perspectiva mídia-educativa podem reduzir essa desinformação e manipulação midiática, formando pessoas mais esclarecidas sobre condutas, acessos, reflexão, produção e compartilhamento dos conteúdos midiáticos. Aliado a isso, um trabalho intergeracional pautado nas trocas de saberes e percepções do mundo pode desenvolver aspectos críticos e criativos entre adultos, crianças e pessoas idosas. A esse respeito, França et al. (2010) sugerem que tais relações promovem um

compartilhamento relevante de aptidões e habilidades entre os envolvidos nessas propostas intergeracionais.

Ao considerar que a educação midiática possibilita desenvolver propostas críticas-reflexivas em que adultos e crianças possam construir outras percepções e práticas responsáveis (Fantin, 2011), a referida proposta buscou favorecer o grupo de mulheres idosas e seus netos visando aprendizagens sobre os diferentes usos e compartilhamentos de mensagens por meio da reflexão intergeracional.

Na Figura 4, as participantes da pesquisa estão compartilhando suas experiências e aprendizado referentes ao tema das *fake news* e IA.



Figura 4

Estudo e experiências compartilhadas referentes a *fake news* e inteligência artificial.

Créditos. Sandra Cláudiano Sempikovski de Jesus, 2024

Nos exemplos acima, observamos indicadores da potência do grupo intergeracional para consolidar vínculos de aprendizagens mediadas pelas tecnologias digitais, bem como para fortalecer vínculos afetivos entre as participantes e seus netos. Tais reflexões também referendam o estudo de Petrella (2019), ao sugerir que em uma sociedade caracterizada por mudanças tão rápidas quanto profundas, o encontro entre crianças e pessoas idosas pode representar um precioso recurso educativo, além de criar um ambiente de afeto, segurança e confiança.

Algumas Considerações Finais

Nas reflexões acima observamos o quanto o envolvimento entre avós e netos potencializa a construção de vínculos e de aprendizagens com e sem tecnologia. A aproximação intergeracional propicia diálogos sobre questões de nosso tempo, em que a troca de conhecimento tornou-se relevante para a compreensão de determinadas temáticas, como, por exemplo, o uso de diferentes tecnologias na vida cotidiana. Nesse processo, identificamos também a importância do papel da arte na riqueza das trocas de saberes entre as gerações para a formação humana.

Com base nos resultados desta pesquisa, que envolveu práticas intergeracionais mediadas pela arte e pelas tecnologias digitais, consideramos que ainda há um grande caminho para consolidar práticas educativas com pessoas idosas na perspectiva mídia-educativa em espaços formais e informais. Os dados apresentados fornecem algumas pistas teóricas e práticas para refletir sobre atividades e mediações educativas que envolvem grupos intergeracionais entre avós e netos. O estudo sinaliza também a importância de trabalhos em grupos e/ou associações de pessoas idosas e a necessidade de pensar tais questões nos cursos de formação para profissionais de áreas diversas como educação, saúde, psicologia, assistência social, entre outras, que possam fortalecer a elaboração de propostas concretas a partir das políticas públicas e do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, 2003).

Para finalizar, trazemos o comentário de uma avó participante da pesquisa:

a verdade é: o tempo está passando, *pra* todas, para os netos, enfim, o que fica de importante é essa aprendizagem que não cabe no coração, na memória, na foto, ações que aconteceram por conta desses dias, e que de maneira natural foram responsáveis pelos momentos mais importantes entre as crianças e nós.
(Orquídea, 84 anos)

Tal percepção inspira muitas reflexões. Entre elas, destacamos o quanto a relação intergeracional entre avós e netos evidencia a importância de uma mediação intencional na perspectiva da mídia educação, uma vez que seus pressupostos incentivam uma reflexão crítica sobre os usos das mídias e seus conteúdos, contextualizando a produção, recepção e compartilhamento de informações. Também reforça a importância das relações intergeracionais, que além de fortalecerem os vínculos afetivos, ampliam as possibilidades e conexões de aprendizagem que aprimoram e potencializam as relações entre os sujeitos, tanto a nível individual quanto coletivo e social.

Referências

- BBC. (2019, 12 de janeiro). *Idosos e conservadores são mais propensos a espalhar conteúdos falsos, diz estudo*. Globo. <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/01/12/idosos-e-conservadores-sao-mais-propensos-a-espalhar-conteudos-falsos-diz-estudo.ghtml>
- Belloni, M. L., & Bévert, E. (2009). Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1081-1102 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>
- Bitencourt, R. O. M., & Dalto, F. A. S. (2021). Da velhice à terceira idade: Um estudo exploratório sobre a evolução do conceito e as implicações para as políticas públicas. *Planejamento e Políticas Públicas*, (59), 285-304 <https://doi.org/10.38116/ppp59art10>
- Bonilla, M. H., & Pretto, N. (2015). Política educativa e cultura digital: Entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, 33(2), 499-521 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>
- Brito, V. P. de, & Pinheiro, M. M. K. (2015). Poder informational e desinformação. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 8(2), 144-164. <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119591>
- Buckingham, D. (2006). *Crescer na era das mídias: Após a morte da infância* (G. Girardello & I. Orofino, Trad.). Academia. (Trabalho originalmente publicado em 2000)
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58 <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Busarello, F. R., & Sawaia, B. B. (2022). Pesquisacaminhante: A pesquisa ação-participante (PAP) como método de pesquisa longitudinal. *Psicologia da Educação*, (55), 98-105. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p98-105>
- Castro, J. C. (2018). *Prácticas coedutativas en torno a la cultura digital: (Des)encuentros intergeneracionales* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26063>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (M. Lopes, Trad.). Artmed; Bookman. (Trabalho original publicado em 2009)
- Fantin, M. (2011). Mídia-educação: Aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>
- Fantin, M. (2021). Quem tem pressa não ouve Deus: Deslocamentos e aproximações em uma aldeia guarani. In T. A. Piacentini & M. Fantin (Eds.), *Encontro: Culturas, crianças, museu e educação* (pp. 17-44). Pimenta Cultural.
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (2010). Crianças na era digital: Desafios da comunicação e da educação. *Revista Estudos Universitários*, 36(1), 89-104. <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/464>
- Fantin, M., & Santos, J. D. A. (2020). Sobre dispositivos móveis e possibilidades formativas na infância contemporânea. In C. Porto & E. Santos (Eds.), *Processos formativos e aprendizagens na cibercultura: Experiências com dispositivos móveis* (pp. 105-133). EDUNIT.
- França, L. H. F. P., Silva, A. M. T. B., & Barreto, M. S. L. (2010). Programas intergeracionais: Quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 13(3), 519-532. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232010000300017>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- García, J. M., & Sánchez, A. G. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: La interactividad*. Dykinson.

Gee, H. (2024). *Uma história (muito) curta da vida na Terra* (G. Stam, Trad.). Fósforo Editora. (Trabalho original publicado em 2021)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo: Panorama*. Retirado a 25 de abril de 2025, de https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal

Jardim, C. F. S., Medeiros, B. F., & Brito, A. M. (2006). Um olhar sobre o processo do envelhecimento: A percepção de idosos sobre a velhice. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 9(2), 25–34. <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2006.09023>

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência* (S. L. de Alexandria, Trad.). Aleph. (Trabalho original publicado em 2006)

Jesus, S. C. S. de. (2024). *Relações intergeracionais entre avós e netos mediadas pelas tecnologias digitais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26375>

Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, Diário Oficial da União, de 03-10-2003. (2003). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm

Martín-Barbero, J. (2001). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia* (R. Polito & S. Alcides, Trad.). Editora UFRJ. (Trabalho original publicado em 1987)

Matias, M. (2024, 27 de agosto). *Fake news: Como ensinar as crianças a identificar notícias falsas*. Educação em Pauta. <https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/pedagogico/fake-news-como-ensinar-as-criancas-a-identificar-noticias-falsas/>

Neri, A. L. (2005). *Palavras-chave em gerontologia*. Alínea.

Ongaro, V., Fantin, M., & Santos, J. D. A. (2024). The perception of misinformation by young students from a Brazilian sociocultural context: Reflections and clues for media education. *Observatorio (OBS*)*, 18(5), 1-20. <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242435>

Petrella, S. (2019). *Literacia mediática e comunicação intergeracional. Estudo das trocas e partilhas no ‘encontro’ entre gerações distantes* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositórioUM. <https://hdl.handle.net/1822/76141>

Prado, M. (2022). *Fake news e inteligência artificial. O poder dos algoritmos na guerra da desinformação*. Edições 7.

Rasi, P., Vuojärvi, H., & Rivinen, S. (2021). Promoting media literacy among older people: A systematic review. *Adult Education Quarterly*, 71(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/0741713620923755>

Ripoll, L., & Matos, J. C. M. (2017). Zumbificação da informação: A desinformação e o caos informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 2334–2349. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>

Rivoltella, P. C. (2008). A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In M. Fantin & G. Girardello (Eds.), *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância* (pp. 41-56). Papirus.

Rozendo, A. S., & Justo, J. S. (2012). Velhice e terceira idade: Tempo, espaço e subjetividade. *Revista Kairós-Gerontologia*, 14(2), 143-159. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2011v14i2p143-159>

Roznieski, R. (2022). *Educação midiática: Uma proposta para a escola* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. PUCRS Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10334>

Santos, J. D. A. (2013). “O professor é importante, porque é porque se não for aí não é”: Escutando as crianças e pensando o professor [Monografia de graduação, Universidade Federal de Sergipe].

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.

Silva, L. R. F. (2008). Da velhice à terceira idade: O percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 15(1), 155–168. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100009>

State of Search Brasil. (2022). *Como as buscas influenciam o dia a dia do brasileiro!* Hedgehog Digital.

United Nations. (s.d.). 2024 theme: Ageing with dignity: The importance of strengthening care and support systems for older persons worldwide. Retirado a 25 de abril de 2025, de <https://www.un.org/en/observances/older-persons-day>

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2023). *Desordem informacional: Para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas*. Editora CLE.

Tecnologias Digitais, Racismo Algorítmico e Literacia Decolonial: Desafios Para uma Cidadania Crítica e Inclusiva

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.8>

Disakala Ventura

Investigador autónomo, Luanda, Angola
<https://orcid.org/0009-0003-5612-2656>
disakalaventuradomingos@gmail.com

Resumo

A crescente digitalização da sociedade e o avanço dos sistemas de inteligência artificial têm impulsionado debates sobre os impactos da tecnologia na reprodução e ampliação das desigualdades sociais e raciais. Os algoritmos, frequentemente apresentados como neutros e imparciais, são na verdade influenciados pelos dados e valores que os moldam, podendo reforçar preconceitos estruturais e marginalizar comunidades do Sul Global. Este artigo analisa o racismo algorítmico como um fenómeno contemporâneo, examinando de que forma os sistemas automatizados perpetuam injustiças históricas e contribuem para novas formas de exclusão digital. Além disso, explora-se a literacia algorítmica e a literacia decolonial como ferramentas essenciais para capacitar os cidadãos a compreender e questionar os impactos destas tecnologias, promovendo uma cidadania crítica e inclusiva. A metodologia baseia-se na realização de grupos focais em Angola e Portugal, envolvendo estudantes universitários. Os resultados preliminares indicam um desconhecimento generalizado sobre o racismo algorítmico e destacam a necessidade de uma educação tecnológica mais equitativa, crítica e sensível às dinâmicas de poder digital.

Palavras-chave

racismo algorítmico, literacia decolonial, discriminação digital, cidadania crítica

Introdução

As tecnologias digitais tornaram-se parte integrante da vida quotidiana, transformando interações sociais e económicas. No entanto, o crescimento exponencial destas tecnologias também tem exacerbado desigualdades já existentes, especialmente no que diz respeito à marginalização de grupos raciais e étnicos historicamente oprimidos. O racismo algorítmico emerge neste contexto como um dos desafios centrais da era digital, uma vez que os sistemas de inteligência artificial (IA) frequentemente reproduzem preconceitos embutidos nos dados em que foram treinados (Benjamin, 2019; Noble, 2018; O’Neil, 2016). Efetivamente, sistemas de IA, muitas vezes criados no Norte Global, replicam ideologias e preconceitos nas sociedades em que são desenvolvidos, levando à criação de sistemas que perpetuam e intensificam discriminações (Benjamin, 2019; Noble, 2018).

O presente artigo tem como objetivo analisar as percepções dos utilizadores sobre a existência e o impacto do racismo algorítmico, bem como explorar na literatura científica como é que a literacia algorítmica e a literacia decolonial se podem assumir como ferramentas para o fortalecimento de uma cidadania digital mais justa e equitativa.

Racismo Algorítmico

As plataformas digitais assentam em algoritmos que, ao serem treinados com dados enviesados, reproduzem e amplificam desigualdades estruturais já existentes na sociedade. Ao invés de refletirem uma realidade neutra e objetiva, os algoritmos consolidam preconceitos raciais e sociais, promovendo a exclusão de determinados grupos (Buolamwini & Gebru, 2018). Um dos exemplos mais evidentes ocorre nos sistemas de reconhecimento facial, que apresentam elevadas taxas de erro na identificação de indivíduos negros e de outras minorias étnicas, devido à predominância de dados oriundos de populações brancas no seu treino. Esta assimetria na representação não só perpetua estereótipos negativos, como também conduz a consequências graves, como a hipervigilância e a criminalização injustificada de pessoas racializadas (Buolamwini & Gebru, 2018; Noble, 2018).

A perpetuação destas desigualdades não é um mero efeito colateral da tecnologia, mas sim um reflexo das hierarquias de poder que historicamente marginalizaram as comunidades do Sul Global. Neste sentido, o racismo algorítmico deve ser entendido como um prolongamento das dinâmicas coloniais no ambiente digital, onde as estruturas tecnológicas continuam a reproduzir relações de dominação e subalternização (Eubanks, 2018; Mbembe, 2019).

Para mitigar estes desafios, é essencial promover literacias críticas e cívicas que capacitem os indivíduos para uma análise reflexiva dos impactos da tecnologia na sociedade. A literacia decolonial, em particular, desafia as narrativas hegemónicas que legitimam a superioridade epistemológica do Norte Global e promove a valorização de formas alternativas de conhecimento (Mignolo, 2011). Desta forma, torna-se

possível fomentar uma cultura digital mais equitativa, que não apenas reconheça a diversidade, mas que também questione as estruturas opressivas incorporadas nos algoritmos (Mbembe, 2019; Mohamed et al., 2020).

A literatura científica tem demonstrado que a IA não é um sistema neutro e que a ideia da imparcialidade algorítmica é um mito amplamente desmentido (Noble, 2018). Os algoritmos não operam num vazio social, mas sim dentro de um contexto que influencia diretamente os seus *outputs*. Desenvolvidos, treinados e aplicados em ambientes marcados por desigualdades no Norte Global, os sistemas algorítmicos acabam por reforçar estas assimetrias, criando um ciclo de discriminação automatizada (Eubanks, 2018). Noble (2018) explica que os motores de busca, como o Google, reproduzem uma lógica capitalista e patriarcal. Chun (2021) acrescenta que estas plataformas amplificam estereótipos e marginalizam grupos historicamente oprimidos.

A influência destes sistemas não se limita a um nível passivo, uma vez que os motores de busca e algoritmos de recomendação moldam ativamente as percepções sociais. Quando os resultados das pesquisas promovem representações racializadas, como a hipersexualização das mulheres negras ou a associação de homens negros à criminalidade, não apenas reforçam preconceitos preexistentes, mas também os naturalizam e legitimam no espaço público (Gandy, 2021; Noble, 2018). Deste modo, os algoritmos não apenas refletem a realidade, mas participam na sua construção, reproduzindo estruturas de opressão e perpetuando desigualdades.

A tecnologia de reconhecimento facial, por sua vez, tem sido amplamente criticada pelo seu papel na reprodução do racismo algorítmico e pelas falhas sistemáticas na identificação correta de indivíduos pertencentes a minorias raciais, sobretudo mulheres negras (Buolamwini & Gebru, 2018). Este problema advém da falta de diversidade nos conjuntos de dados utilizados para treinar os algoritmos, resultando numa eficácia desproporcionalmente superior para indivíduos brancos e do sexo masculino. Em consequência, pessoas racializadas são frequentemente vítimas de erros que podem ter impactos profundos nas suas vidas, como detenções injustificadas e reforço da vigilância digital direcionada a comunidades já vulnerabilizadas (Browne, 2015; Zuboff, 2019).

O caráter discriminatório destas tecnologias transcende a questão técnica, assumindo um problema ético e político que afeta os direitos humanos e a justiça social e racial (Eubanks, 2018; Noble, 2018). Em vez de serem utilizadas como ferramentas de segurança e eficiência, as tecnologias de IA acabam por reforçar dinâmicas de exclusão e subjugação. A invisibilidade das minorias nestes sistemas não apenas reforça estereótipos, mas também perpetua uma lógica de opressão algorítmica, onde determinados grupos são sistematicamente desfavorecidos (Benjamin, 2019). Como argumenta Browne (2015), a vigilância digital deve ser entendida como uma continuação do olhar colonial, que historicamente categorizou corpos negros como alvos de monitorização e controlo.

A crescente implementação de tecnologias de reconhecimento facial em espaços públicos e privados expõe populações racializadas a um nível de escrutínio

desproporcional, replicando padrões de policiamento e criminalização que remontam ao período colonial (Browne, 2015; Zuboff, 2019). Assim, estas ferramentas tecnológicas não apenas falham na identificação correta de minorias raciais, mas também reforçam sistemas de vigilância que aprofundam desigualdades estruturais e limitam as liberdades individuais.

Perante este cenário, é imperativo adotar uma perspetiva crítica e decolonial que questione a legitimidade destas práticas e promova formas alternativas de desenvolvimento tecnológico, que sejam verdadeiramente inclusivas e equitativas (Couldry & Mejias, 2019; Mignolo, 2011).

Literacia Algorítmica e Literacia Decolonial

A mitigação do racismo algorítmico e das formas de discriminação digital passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da literacia algorítmica, uma competência fundamental para compreender os mecanismos de funcionamento e treino dos sistemas algorítmicos, nomeadamente os sistemas de reconhecimento facial (Ananny, 2018). A capacidade de interpretar criticamente os processos subjacentes a estas tecnologias permite que as comunidades marginalizadas questionem a sua legitimidade e exijam maior transparência e responsabilidade na sua implementação, garantindo assim princípios de justiça e equidade. Portanto, a literacia algorítmica não se resume à mera compreensão técnica dos algoritmos, mas implica uma reflexão aprofundada sobre o seu impacto social e político, nomeadamente na perpetuação de estereótipos e na manutenção de relações de poder desiguais.

Neste contexto, a interseção entre a literacia algorítmica e a literacia decolonial assume um papel preponderante na análise das dinâmicas de controlo e opressão inscritas nas infraestruturas digitais. A literacia decolonial, ao questionar as epistemologias dominantes e a hegemonia tecnológica do Norte Global, proporciona ferramentas para compreender como os sistemas algorítmicos se inscrevem em lógicas coloniais de vigilância e exclusão (Couldry & Mejias, 2019; Mignolo, 2011). A adoção de uma abordagem decolonial permite, assim, examinar criticamente o uso da tecnologia na reprodução de desigualdades raciais e desafiar a legitimidade destas práticas discriminatórias. Embora pertençam a campos teóricos distintos, a literacia algorítmica e a literacia decolonial podem ser articuladas criticamente a partir das ideias de autores como Freire (1970), Walsh (2010), Mignolo (2009), Couldry e Mejias (2019). A literacia algorítmica diz respeito à capacidade de compreender como os algoritmos moldam o acesso à informação, organizam a visibilidade e reproduzem hierarquias sociais através de lógicas automatizadas (Couldry & Mejias, 2019). A literacia decolonial, fundamentada nas epistemologias do Sul (Mignolo, 2011; Walsh, 2010), implica a tomada de consciência das estruturas coloniais do saber e do poder, e a mobilização de práticas cognitivas insurgentes que rompam com os modelos eurocêntricos de conhecimento. Em diálogo, estas duas formas de literacia revelam-se complementares: a literacia algorítmica fornece ferramentas para a leitura crítica das infraestruturas digitais invisíveis, permitindo aos cidadãos compreender como os

algoritmos operam na curadoria de conteúdos e na produção de visibilidade (Chaka, 2022; Hintz et al., 2018), introduz uma dimensão política e epistémica que denuncia o papel histórico dos algoritmos na perpetuação de formas contemporâneas de colonialismo de dados (Couldry & Mejias, 2019). A literacia algorítmica é, assim, essencial para identificar as estruturas computacionais que moldam a experiência digital quotidiana, mas quando desprovida de uma lente decolonial, corre o risco de permanecer tecnocêntrica, normativa e cega às desigualdades epistémicas e históricas.

Neste sentido, a literacia decolonial funciona como uma camada crítica indispensável, pois permite interpretar os algoritmos não apenas como ferramentas técnicas, mas como dispositivos ideológicos que reproduzem epistemologias hegemónicas, racializadas e patriarcas (Bilić, 2018; Mignolo, 2011; Noble, 2018). Esta perspetiva exige o reconhecimento de que os sistemas algorítmicos, embora aparentemente neutros, refletem valores sociais, culturais e políticos enraizados na modernidade ocidental e em lógicas coloniais de classificação e hierarquização (Milan & Treré, 2019; Walsh, 2010). A literacia decolonial digital, portanto, não se limita ao domínio técnico das plataformas, mas convoca os sujeitos a reconhecerem os mecanismos de silenciamento, extração de dados e categorização que afetam de forma desproporcional os corpos e saberes do Sul Global (Milan & Treré, 2019). Ao integrar ambas as abordagens, forma-se um campo crítico de ação e reflexão que capacita os cidadãos a desnaturalizar as tecnologias e a construir alternativas digitais mais justas, plurais e emancipatórias. Trata-se de um esforço não apenas cognitivo, mas político, de reconfiguração dos sentidos atribuídos à literacia em contextos de desigualdade global, onde as tecnologias da informação não são neutras, mas estão implicadas em disputas de poder, visibilidade e sobrevivência epistemológica (Chaka, 2022; Couldry & Mejias, 2019).

A construção de sistemas de IA mais inclusivos e representativos requer a participação ativa das comunidades historicamente marginalizadas no seu desenvolvimento. A integração de perspetivas diversificadas nos processos de conceção e implementação dos algoritmos contribui para a criação de tecnologias mais equitativas e sensíveis às realidades e experiências destas populações (Sloane et al., 2022). Quando os grupos afetados pelo racismo algorítmico têm voz ativa na formulação de soluções tecnológicas, as probabilidades de desenvolvimento de sistemas mais justos e eficazes aumentam consideravelmente.

Embora a diversidade nas equipas responsáveis pelo desenvolvimento de algoritmos constitua um passo fundamental para mitigar preconceitos e enviesamentos replicados por sistemas automatizados (Benjamin, 2019; Noble, 2018), essa medida, por si só, não é suficiente para garantir justiça algorítmica nem equidade digital. É igualmente necessário repensar as propriedades estruturais das plataformas digitais e os modelos de governança de dados que sustentam o seu funcionamento. O controlo massivo que um número restrito de empresas exerce sobre a infraestrutura tecnológica global, incluindo o acesso, armazenamento e uso de dados de milhões de utilizadores, consolida assimetrias de poder que perpetuam lógicas extrativistas e formas contemporâneas de colonialismo digital (Couldry & Mejias, 2019; Milan &

Treré, 2019). Daqui decorre a ideia de que qualquer abordagem crítica e transformadora das tecnologias digitais deve ir além da representatividade nas equipas técnicas e questionar a arquitetura das plataformas, os seus regimes de propriedade e os interesses corporativos que moldam a experiência digital quotidiana, em detrimento da soberania informacional dos indivíduos e comunidades.

O impacto dos sistemas algorítmicos na justiça criminal é um exemplo paradigmático da forma como a IA pode perpetuar desigualdades estruturais. Estudos demonstram que algoritmos preditivos, como o COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions), utilizados para avaliar o risco de reincidência criminal, apresentam um viés racial significativo. Indivíduos negros são frequentemente classificados como de alto risco mesmo sem histórico criminal, enquanto indivíduos brancos com antecedentes criminais extensos são categorizados como de baixo risco (Angwin et al., 2016). Esta forma de discriminação algorítmica não só compromete a equidade do sistema judicial, como também reforça estereótipos que associam a criminalidade a determinadas minorias raciais, perpetuando, assim, ciclos de exclusão e injustiça.

Além das suas implicações na justiça criminal, os algoritmos desempenham um papel determinante na disseminação de desinformação e na construção de narrativas hegemónicas que favorecem o Norte Global. A literacia crítica e cívica torna-se, portanto, essencial para que os cidadãos possam questionar e analisar de forma informada as fontes de informação e os processos algorítmicos de curadoria de conteúdo. O domínio da literacia algorítmica permite compreender de que forma os algoritmos privilegiam determinados discursos em detrimento de outros, influenciando, assim, a percepção pública e a disseminação de preconceitos estruturais (Eubanks, 2018; Noble, 2018).

No Sul Global, onde as estruturas coloniais de poder continuam a influenciar a produção e circulação do conhecimento, a literacia decolonial desempenha um papel fundamental na resistência contra a imposição de narrativas dominantes. A desinformação gerada e reforçada pelos algoritmos não só silencia vozes locais, como também impede a valorização de epistemologias alternativas e de saberes ancestrais que não se enquadram nas lógicas eurocêntricas de validação do conhecimento (Couldry & Mejias, 2019). Deste modo, a literacia decolonial não só desafia a supremacia das narrativas do Norte Global, como também fomenta a criação de estratégias de resistência e a promoção de um ambiente digital mais inclusivo e plural.

A promoção das literacias algorítmica, cívica e decolonial no Sul Global não se configura apenas como um meio de capacitação individual, mas constitui também um imperativo de justiça social. A preparação das comunidades para desafiar e contrariar a disseminação de desinformação e o poder dos algoritmos hegemónicos é crucial para a construção de um espaço digital mais equitativo. Apenas através do questionamento crítico e da mobilização coletiva será possível garantir que as vozes das comunidades marginalizadas sejam amplificadas e legitimadas, assegurando um acesso mais democrático à informação e ao conhecimento (Mignolo, 2011; Mohamed et al., 2020).

Metodologia

O objetivo desta investigação é analisar se os utilizadores percecionam se estas tecnologias amplificam as desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, explorar a literacia algorítmica e a literacia decolonial como ferramentas para capacitar os cidadãos e promover justiça no ambiente digital. Assim, pretende-se: (a) analisar se os utilizadores reconhecem as desigualdades sociais amplificadas pela utilização de tecnologias digitais; (b) explorar percepções de literacias algorítmica e decolonial; (c) discutir a importância da inclusão tecnológica na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A metodologia deste estudo baseia-se na realização de quatro grupos focais ($N = 30$) com estudantes universitários de Angola e Portugal, cada um com seis a oito participantes, garantindo diversidade de experiências e perspetivas. Esta investigação recorreu a grupos de discussão como técnica metodológica com o objetivo de compreender as percepções e experiências de estudantes universitários face à informação digital e às suas implicações na cidadania crítica. A escolha das/os estudantes universitários da área da comunicação justifica-se porque se trata de uma população particularmente ativa no consumo e produção de conteúdos digitais, que se encontra numa fase de formação intelectual e cívica onde as competências críticas são intensamente mobilizadas, e é frequentemente interpelada por discursos institucionais e mediáticos sobre cidadania digital, o que os torna sujeitos relevantes para avaliar o impacto dessas narrativas. Refira-se ainda que a decisão de realizar a investigação com estudantes de Angola e de Portugal decorre da intenção de olhar para dois contextos de língua oficial portuguesa, mas com dinâmicas sociopolíticas e mediáticas distintas, o que permite uma análise contrastiva na perspetiva da dicotomia Norte/Sul Global. A escolha destes dois países pretende, assim, contribuir para uma compreensão mais plural da juventude universitária e dos seus posicionamentos.

A seleção das/os participantes foi feita por amostragem intencional, privilegiando estudantes com experiência regular em plataformas digitais e redes sociais. Cada grupo teve a duração aproximada de 60 minutos. A opção pelos grupos de discussão justifica-se pelo seu potencial para gerar interações discursivas que permitem explorar representações, dilemas e sentidos partilhados entre as pessoas participantes.

As e os participantes são estudantes de licenciaturas na área das ciências da comunicação dos dois países, com idades entre os 18 e os 24 anos. Metade da amostra tem nacionalidade angolana e metade tem nacionalidade portuguesa, sendo que os grupos focais em Portugal têm mais mulheres (nove) e em Angola mais homens (oito). Ainda assim, considera-se que existe equilíbrio de género. As e os participantes são originárias/os de zonas rurais (maioritariamente em Portugal) e urbanas, habitando todos em zonas urbanas. Os grupos foram orientados por um guião de discussão dividido em três blocos: experiências com tecnologias digitais, percepção de racismo algorítmico e importância das literacias algorítmica e decolonial. As sessões foram gravadas com consentimento e transcritas para uma posterior análise temática, identificando padrões e temas comuns que contribuam para uma compreensão

aprofundada das percepções sobre o racismo algorítmico e o papel das literacias críticas na promoção de uma cidadania inclusiva e informada.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), em seis fases: familiarização com os dados, codificação inicial sistemática, identificação de temas, revisão crítica dos temas, definição e nomeação dos temas e escrita. A triangulação entre os dados dos dois países permitiu identificar tanto convergências quanto especificidades contextuais nas formas como as e os estudantes compreendem e enfrentam a desinformação digital.

Este trabalho ainda está em curso, pelo que é prematuro apresentar resultados finais. No entanto, uma análise exploratória do material revelou percepções diversas sobre o racismo algorítmico e a eficácia das literacias propostas. A maioria das e dos estudantes não tem uma noção plena da existência de racismo algorítmico ou se é afetado por este.

Resultados Exploratórios e Notas Conclusivas

Os resultados exploratórios desta investigação permitem compreender as percepções dos participantes sobre o impacto das tecnologias digitais na inclusão digital e na perpetuação de desigualdades sociais. Nos grupos focais realizados, emergiram diferentes visões acerca da responsabilidade dos sistemas algorítmicos na promoção ou restrição do acesso equitativo às tecnologias. Algumas pessoas participantes demonstraram um entendimento crítico sobre o funcionamento dos algoritmos e o seu potencial para reforçar desigualdades estruturais, enquanto outras evidenciaram um desconhecimento significativo sobre os efeitos discriminatórios das tecnologias, reforçando a necessidade de uma formação mais robusta em literacia algorítmica e decolonial.

Um dos aspectos mais destacados pelos participantes foi a influência das grandes empresas tecnológicas na definição do que significa “inclusão digital”. Observou-se que, embora os discursos institucionais frequentemente promovam a democratização do acesso às tecnologias, a realidade revela que a exclusão digital continua a afetar desproporcionalmente comunidades marginalizadas. Esta constatação reforça a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as políticas de inclusão digital e a importância de garantir que a digitalização não se traduza apenas no acesso a dispositivos, mas também no desenvolvimento de competências críticas que permitam um uso consciente e emancipatório das tecnologias.

A análise preliminar dos grupos de discussão realizados com estudantes universitários de Angola e Portugal permitiu identificar três grandes eixos temáticos: (a) percepções sobre desinformação e confiança nos *media*; (b) consciência dos mecanismos algorítmicos e suas implicações; (c) estratégias individuais de resistência e literacia digital.

Em ambos os contextos, os estudantes manifestaram preocupações em relação à desinformação, embora com nuances distintas. Em Portugal, as e os participantes tendem a associá-la à manipulação política e à proliferação de notícias falsas em redes sociais: “eu acho que hoje em dia não se sabe bem o que é verdade, especialmente quando

aparece no Instagram ou no TikTok. Há sempre alguém a tentar distorcer a realidade para ganhar visualizações ou votos" (Estudante, Coimbra).

Em Angola, a desconfiança incide sobretudo sobre os *media* tradicionais, com os estudantes a referirem práticas de censura e alinhamento com o poder político: "muitas vezes o jornalismo aqui passa só a versão do governo. A desinformação não está só na internet, está também no noticiário das oito" (Estudante, Luanda).

Estas declarações revelam que, embora a desinformação seja percebida como um fenômeno transversal, os seus vetores são interpretados de forma contextualizada, refletindo desigualdades informacionais e diferentes relações com os *media*.

Apesar da presença quotidiana nas redes sociais, a maioria das/os estudantes revelou um conhecimento limitado sobre os processos algorítmicos que regulam o acesso à informação. Várias pessoas expressaram surpresa ao refletir sobre a opacidade desses mecanismos: "nunca pensei nisso assim... tipo, o que aparece no meu *feed* é escondido por um sistema? Achava que era meio aleatório ou baseado no que eu gosto" (Estudante, Coimbra).

Contudo, algumas pessoas participantes, especialmente em Angola, demonstraram consciência crítica dos efeitos discriminatórios dos algoritmos, ainda que com linguagem informal: "se não fores um *influencer* conhecido ou se falares de temas sensíveis, tipo política, a tua publicação morre. É como se te apagasse" (Estudante, Luanda).

Estes testemunhos revelam uma literacia algorítmica ainda incipiente, mas também uma percepção crescente de que as plataformas digitais não são neutras e atuam como filtros seletivos que afetam a visibilidade e a circulação de discursos. Perante este cenário, emergem práticas individuais de verificação de informação, ainda que desiguais. Em Portugal, os estudantes tendem a recorrer a *fact-checkers* e a fontes institucionais: "quando vejo algo estranho, tento confirmar no site da CNN ou da SIC. Às vezes uso o Polígrafo para ter a certeza" (Estudante, Coimbra).

Em Angola, as estratégias passam por redes interpessoais e discussão em pequenos círculos, devido à baixa confiança nos canais oficiais: "normalmente falo com colegas ou com familiares. A gente compara o que viu, porque confiar nas fontes é difícil" (Estudante, Luanda).

Este contraste revela formas distintas de desenvolver literacia crítica, condicionadas por fatores como o acesso à informação, a confiança institucional e a experiência histórica com regimes de controlo da comunicação.

As discussões nos grupos focais contribuíram para um debate mais amplo sobre a literacia digital crítica e o seu impacto em políticas públicas, nomeadamente no contexto angolano. O estudo sugere que, para além da disponibilização de infraestruturas tecnológicas, é imprescindível garantir que os cidadãos desenvolvam competências críticas que lhes permitam compreender e questionar os processos de exclusão algorítmica. A ausência de tais competências pode levar a uma aceitação acrítica das tecnologias e das suas decisões automatizadas, reforçando desigualdades sociais e limitando as oportunidades de participação cívica.

A análise dos dados aponta para a necessidade de reavaliar as conceções tradicionais de “inclusão digital”. Enquanto a narrativa dominante frequentemente reduz este conceito ao mero acesso à internet e dispositivos eletrónicos, os participantes salientaram que a verdadeira inclusão digital deve envolver processos de integração social e política. Isto implica considerar a inclusão digital como um processo que transcende a conectividade e que promove a participação ativa dos cidadãos na construção de um ambiente digital mais justo e igualitário.

Os resultados deste estudo evidenciam a importância de uma cidadania digital informada, que vai para além do mero uso funcional das tecnologias. O desenvolvimento de uma cidadania digital crítica é essencial para capacitar os cidadãos a compreenderem as implicações sociais, políticas e económicas das infraestruturas digitais, promovendo uma participação ativa e consciente na sociedade contemporânea.

Neste sentido, destaca-se o papel central da educação formal, não formal e informal na construção de uma literacia digital crítica. A educação surge como um mecanismo essencial para dotar os cidadãos de ferramentas que lhes permitam resistir a discriminações algorítmicas, identificar práticas de exclusão digital e questionar os impactos sociais das tecnologias. Torna-se, assim, imperativo integrar a literacia algorítmica e a literacia decolonial nos currículos escolares e em programas de formação contínua, permitindo que diferentes segmentos da sociedade adquiram uma compreensão mais aprofundada sobre a relação entre tecnologia e poder.

Finalmente, consideramos que é urgente pensar um futuro de justiça digital que promova o desenvolvimento de ambientes digitais equitativos. Para tal, são necessárias ações proativas que desafiem a hegemonia do Norte Global na definição das regras e infraestruturas digitais, promovendo alternativas que garantam a inclusão e a participação das comunidades historicamente marginalizadas. A construção de um ecossistema digital mais justo exige a denúncia de estruturas que perpetuam desigualdades, bem como a criação de iniciativas que garantam a inclusão de vozes diversas no debate sobre o futuro da tecnologia. Desta forma, este estudo contribui para uma reflexão crítica sobre o impacto dos algoritmos e das infraestruturas digitais na sociedade, destacando a importância de políticas públicas que promovam a equidade digital. Ao garantir que as populações adquiram as competências necessárias para interpretar e questionar as tecnologias que condicionam o seu quotidiano, torna-se possível avançar para um modelo de cidadania digital verdadeiramente participativo e emancipatório.

Referências

- Ananny, M. (2018). *The partnership press: Lessons for platform-publisher collaborations as Facebook and news outlets team to fight misinformation*. Tow Center for Digital Journalism. <https://doi.org/10.7916/D85B1JG9>
- Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016, 23 de maio). *Machine bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks*. ProPublica. <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code*. Polity Press.

- Bilić, P. (2018). A critique of the political economy of algorithms: A brief history of Google's technological rationality. *TripleC: Communication, Capitalism & Critique*, 16(1), 315–331. <https://doi.org/10.31269/triplec.v16i1.914>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1177/1478088706qp063oa>
- Browne, S. (2015). *Dark matters: On the surveillance of Blackness*. Duke University Press.
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 1–15.
- Chaka, C. (2022). Digital marginalization, data marginalization, and algorithmic exclusions: A critical southern decolonial approach to datafication, algorithms, and digital citizenship from the Souths. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 83–95. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135678>
- Chun, W. H. K. (2021). *Discriminating data: Correlation, neighborhoods, and the new politics of recognition*. The MIT Press.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gandy, O. H. (2021). *The panoptic sort: A political economy of personal information*. Oxford University Press.
- Hintz, A., Dencik, L., & Wahl-Jorgensen, K. (2018). *Digital citizenship in a datafied society*. John Wiley & Sons.
- Mbembe, A. (2019). *Necropolitics*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Milan, S., & Treré, E. (2019). Big data from the South(s): Beyond data universalism. *Television & New Media*, 20(4), 319–335. <https://doi.org/10.1177/1527476419837739>
- Mohamed, S., Png, M. T., & Isaac, W. (2020). Decolonial AI: Decolonial theory as sociotechnical foresight in artificial intelligence. *Philosophy & Technology*, 33, 659–684. <https://doi.org/10.1007/s13347-020-00405-8>
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.
- Sloane, M., Moss, E., Awomolo, O., & Forlano, L. (2022). Participation is not a design fix for machine learning. In *Proceedings of the 2nd ACM Conference on Equity and Access in Algorithms, Mechanisms, and Optimization* (pp. 1–6). Association for Computing Machinery.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Vivências Digitais e Midiáticas Infantojuvenis: Uma Interface Entre Psicologia e Educação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.9>

Miriam Esperidião de Araújo

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4101-4375>
miarau@usp.br

Teresa Cristina Rego

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1164-8094>
teresare@usp.br

Resumo

O período de isolamento social, em decorrência da pandemia do COVID-19, intensificou o uso maciço das tecnologias de informação e comunicação em diversos âmbitos da vida social. No Brasil, nos últimos anos, houve um aumento expressivo do uso da internet entre as crianças, principalmente, as que possuem entre nove e 10 anos. Sabemos que esse processo de digitalização da vida estrutura as (inter)subjetividades infantojuvenis contemporâneas. Porém, ainda há poucos estudos voltados para a compreensão desse cenário. Como após o período de pandemia, no Brasil, o número de crianças e adolescentes encaminhados para tratamento psicológico também aumentou, o objetivo desta pesquisa, em andamento, é compreender as concepções e experiências desses profissionais acerca da relação entre as vivências digitais, o processo de constituição de (inter)subjetividades e a escolarização das crianças e adolescentes que atendem, a fim de contribuir com a promoção de contextos educativos reflexivos e críticos sobre a cultura digital e midiática. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, está ancorada no referencial metodológico da psicologia histórico-cultural e está sendo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com psicólogos(as) clínicos(as) infantojuvenis que trabalham na cidade de São Paulo. Até o momento, foram realizadas duas entrevistas, por meio das quais foi possível

compreender, de modo preliminar, que o uso e a função que as mídias ocupam nas vivências das crianças e dos adolescentes dependem do contexto nos quais eles estão inseridos. Além disso, a vivência digital pode intensificar, reforçar ou aprimorar comportamentos gestados na confluência de diversos fatores implicados na trajetória dos sujeitos, mas não produz malefícios ou benefícios por si mesma. Ainda, adultos (pais e psicólogos) parecem apresentar um certo despreparo acerca dos limites e dos tipos de mediação que podem exercer na interação das crianças e adolescentes com a cultura digital, o que reforça a necessidade da educação midiática.

Palavras-chave

cultura digital, subjetividade, infantojuvenil, psicologia, educação

Introdução

O período de isolamento social, em decorrência da pandemia do COVID-19, intensificou o uso maciço das tecnologias de informação e comunicação em diversos âmbitos da vida social e acelerou o desenvolvimento de novas ferramentas virtuais, cada vez mais eficientes, ágeis, rápidas e inteligentes. Como aponta Hoffmann (2021), o contato com o outro pela imagem, por web conferências, chamadas de WhatsApp, plataformas e redes sociais, como Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, tornou-se uma forma predominante de comunicação cotidiana, inclusive das crianças.

De acordo com a recente pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, realizada pelo *TIC Kids Online Brasil*¹ em 2023 (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024), houve um aumento significativo na quantidade de crianças e adolescentes, entre os nove e os 17 anos, que se tornaram usuários de internet no país (95%) e as crianças, de até seis anos de idade, têm acessado mais a internet (24%). Entre 2012 e 2019, os primeiros acessos ocorriam com maior frequência aos 10 anos de idade, número que vem decrescendo (19% em 2012, 16% em 2019 e 12% em 2023). Já, em relação ao tipo de dispositivo, o celular continua sendo o principal meio utilizado para acessar a internet (97%), sobretudo nas classes sociais menos favorecidas. Além disso, esse estudo mostrou que as atividades online mais realizadas por crianças e adolescentes são: ouvir música (88%), assistir a vídeos, programas, filmes ou séries (82%), usar redes sociais (78%), enviar mensagens instantâneas (75%) e jogar online, conectado com outros jogadores (52%) e individualmente (59%). Dentre as plataformas multimídias, o WhatsApp é a que tem a maior proporção de usuários entre nove e 17 anos (78%). A plataforma YouTube foi incluída, pela primeira vez, nessa pesquisa e verificou-se que é a segunda plataforma

¹ Essa pesquisa produz indicadores importantes sobre crianças e o uso da internet no Brasil e é realizada, desde 2012, com o apoio institucional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, do Fundo das Nações Unidas para a Infância e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

mais acessada (29%), depois do Instagram (36%), em sequência, o TikTok (27%) e o Facebook (2%). Porém, nas faixas de nove a 10 anos e de 11 a 12 anos, o YouTube é a mais utilizada (42% e 44%, respectivamente), enquanto, o Instagram predomina nas faixas de 13 a 14 anos (38%) e de 15 a 17 anos (62%). Podemos afirmar que, atualmente, a relação das crianças e adolescentes com as redes sociais (YouTube, Snapchat, WhatsApp, Instagram) compõe suas narrativas, seus cotidianos, suas trajetórias subjetivas e intersubjetivas, suas formas de brincar, de sentir, de aprender, de se relacionar e de se expressar. Aspecto intensificado a partir do período da pandemia do COVID-19 e que tem provocado impactos subjetivos que ainda precisam ser investigados.

Além disso, desde o período de pandemia, a psicoterapia tem sido uma área cada vez mais procurada pelos brasileiros. Conforme a Agência Nacional de Saúde Suplementar (2023), as consultas com psicólogos tiveram um aumento de 25,1% de 2021 para 2022. Já, quanto aos serviços públicos de saúde mental, cerca de 60% a 70% dos encaminhamentos e da procura por atendimentos voltados às crianças e aos adolescentes estão relacionados às dificuldades escolares e comportamentais (Santos et al., 2022).

Ressalta-se que o processo de psicoterapia se constitui como um espaço privilegiado de intervenção, acolhimento e escuta sensível das significações dos pacientes sobre a realidade que os cercam. A(o) psicóloga(o) infantojuvenil, mais especificamente, estabelece conversas frequentes com a família sobre o andamento do processo terapêutico e para lhes oferecer suporte/orientações. Além disso, é comum entrar em contato com as instituições de ensino e com outros profissionais (psiquiatra, pedagoga, nutricionista) que atendem o paciente. Desse modo, essa(e) profissional pode ter uma perspectiva profunda e multidimensional sobre o processo de constituição psíquica das crianças e adolescentes e, provavelmente, como a cultura digital² os integram.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa, em andamento, é compreender como os(as) psicólogos(as) têm percebido a interação de crianças (até 12 anos) e adolescentes (12 a 17 anos) com a cultura digital, no que diz respeito aos seus impactos (inter)subjetivos, a fim de contribuir com a construção de contextos críticos e reflexivos sobre a cultura digital.

Partindo dos pressupostos da psicologia histórico-cultural – referencial teórico que sustenta esta pesquisa – entendemos que o desenvolvimento de crianças e adolescentes mediado pela cultura digital não pode ser ignorado pelas famílias, pelas escolas, pelos(as) psicólogos(as) e outros profissionais de saúde. É preciso reinventar ou aprimorar práticas educativas e de cuidado com a saúde e com o desenvolvimento, participando de debates em relação à complexidade das implicações dessa mediação midiática nas vidas humanas (Vigotski, 1934/2005, 2007, 2018).

Para isso, é essencial considerar como as crianças e os adolescentes vêm se expressando, se relacionando, se reafirmando e se constituindo nesse ambiente tecnológico,

2 A expressão “cultura digital” começou a ser utilizada a partir da década de 1990, com a inauguração de meios digitais de informação e comunicação. Nos últimos anos, passou a ser empregada para retratar o conjunto de práticas, valores, crenças, percepções, sentidos, conceitos e conhecimentos produzidos a partir da interação dos sujeitos com dispositivos eletrônicos, digitais e virtuais, tais como: as redes sociais, os aplicativos, os jogos, as plataformas de streaming, os algoritmos, conforme aponta Kenski (2023).

midiático, político, social, histórico e econômico. Pois, isso pode oferecer elementos que contribuem para o trabalho desenvolvido com as crianças, os adolescentes e suas famílias, no âmbito educacional e clínico, tanto na dimensão do desenvolvimento, quanto da saúde. Inclusive, com a promoção da educação midiática, que, de acordo com Buckingham (2019/2022), pode oferecer conhecimentos e ferramentas significativas para as crianças e os jovens avaliarem criticamente os processos de mediação midiática.

Infância, Adolescência e Cultura Digital

Como é sabido, atualmente, dentre outras tecnologias, a maioria dos adultos possui um smartphone com diversas funções, tais como: programar alarmes e despertadores; fazer e receber ligações, enviar mensagens de texto ou áudio; acessar a internet; filmar, fotografar, fazer compras; trabalhar; chamar táxi ou Uber, entre outros. Também passamos do consumo de canais abertos de televisão, com uma programação fixa, para as atuais assinaturas de aplicativos de *streamings*, que disponibilizam inúmeras séries, filmes, documentários, desenhos e shows que podem ser acessados, interrompidos, pausados e adiantados, de acordo com o desejo do telespectador e a partir de qualquer lugar (Sibilia, 2018). Ainda, acrescente-se a essa lista a intensa ascensão de programas com recursos que utilizam a inteligência artificial, como o ChatGPT, lançado pela plataforma OpenAI em 2022.

De acordo com Sibilia e Galindo (2021), esse processo de digitalização da vida, ao mesmo tempo que possibilita uma flexibilização em relação às lógicas de tempo, espaço, consumo (individualizado), normas e autoridade, altera a nossa relação com a experiência de temporalidade. Dessa forma, produz modos de existência dispersivos, apressados e ansiosos, em constante conflito com a impossibilidade de consumir tudo o que é oferecido de forma ininterrupta, ilimitada e online (livros, vídeos, interações). Como resultado dessa dinâmica, o autocontrole e a autogestão constantes tornaram-se os grandes desafios da atualidade e, como descrito acima, uma questão trazida por crianças e adolescentes às sessões de psicoterapia.

Focalizando as relações entre infância, cultura visual e consumo, Nery e Rego (2020) e Hoffmann (2021) realizaram pesquisas para compreender como as crianças vivem esse panorama de visualização ou midiatização da existência e apontaram para uma relação cada vez mais intensa e multi interativa das crianças com os dispositivos e as narrativas pela imagem. Para Nery e Rego (2020), nessa interação, as crianças ocupam tanto o lugar de consumidoras, quanto de produtoras da cultura midiática, reconhecendo-se como sujeitos a partir dessa relação. Dessa forma, consideram que o estudo da cultura visual e midiática pode fornecer elementos para se pensar a relação entre essas dimensões e a produção de subjetividades infantis, assim como seus impactos nas dinâmicas sociais, em particular, nos contextos familiares e escolares.

Além disso, as autoras alertam para a necessidade de uma mediação adulta adequada em relação aos conteúdos acessados pelas crianças nas plataformas digitais, pois é a partir da interação com seus pares e com adultos que as crianças estruturam

seus repertórios de mundo (informações, conhecimentos, ações, significados). Ainda, é importante considerar que os sentidos produzidos não pertencem aos conteúdos midiáticos em si, mas são construídos na relação dialógica e interativa dos sujeitos com os elementos da cultura midiática em determinado contexto histórico e social (Nery & Rego, 2020).

Sibilia (2018) e Hoffmann (2021) indicam outro aspecto relativo aos processos de subjetivação no contexto digital: a adoção do hábito de performar nas redes sociais, ou seja, exibir-se, incitado pelo contexto de visualidade e conexão virtual constantes. Essa tendência antes praticada por jovens e adultos, tornou-se uma forma de brinca-deira das crianças, que criam narrativas por imagens de modo performático, dirigidas a um público (real ou imaginário). Nessa realidade, a história pessoal de cada sujeito tornou-se um produto a ser exibido, de forma flexível, editável, programável de acordo com o que se deseja parecer para garantir a valorização alheia. Passamos a buscar incessantemente a legitimação do olhar alheio. O autovalor/autoimagem tem sido cada vez mais deslocado da intimidade pessoal para o outro, configurando uma subjetividade alterdirigida.

Ainda, considerando a possibilidade atual de editar imagens, vídeos e apagar dados pessoais publicados no Google e nas redes sociais, “o que somos perde a sólida consistência que costumava ostentar, para se tornar algo bem mais flexível e reprogramável ao gosto de cada um” (Sibilia, 2018, p. 221), podemos expor o que se quer apresentar ser. Para Wen (2019), essa não distinção entre o real e o virtual (fictício, editado) é justamente um dos principais impactos das redes sociais na formação de subjetividades de crianças e adolescentes, além da intensificação de comportamentos imediatistas.

Embora já existam pesquisas recentes que examinam os impactos dessa mediação digital nas práticas sociais e culturais, ainda não temos estudos suficientes que nos permitam compreender quais os desdobramentos desse complexo cenário na construção dessas novas subjetividades e identidades.

Caminhos da Pesquisa

A perspectiva teórico-metodológica, proposta por Vigotski (1999, 2004/2024) e adotada nessa pesquisa, concebe a personalidade individual como resultado da interação dinâmica, mútua e constante entre o ambiente, a cultura, a política, a sociedade e a história por meio de relações sociais semióticas, ou seja, significativas.

Nesses termos, se contrapõe às visões dualistas, subjetivistas, idealistas e patologizantes do comportamento humano. Ao contrário, ancora-se no compromisso ético e político com a transformação social e sustenta que a subjetividade só pode ser compreendida de forma integral quando analisamos suas dimensões micro e macro-sociais (históricos, políticos, sociais, culturais e individuais). Isso significa conceber que as implicações singulares e coletivas da cultura, dos conflitos, das contradições sociais, das condições históricas e materiais incidem sobre: a organização

e o funcionamento do psiquismo humano, as relações interpessoais, os processos de significação e de transformação histórica. Por isso, no percurso investigativo, é imprescindível relacionar as subjetividades às condições sociais em que foram produzidas, em diálogo com o referencial teórico adotado (Alves-Mazzotti, 2003; Smolka et al., 2021).

Considerando que o objeto de estudo e o método precisam estar adequados aos princípios e à posição ético-política assumidos pelo pesquisador, a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é a qualitativa, pois esta abarca o caráter complexo, dinâmico, multidimensional e processual das situações e da produção de conhecimento. Essa pesquisa em andamento é composta por duas partes: a investigação teórica e a de campo.

Na primeira, foi realizada uma revisão sistemática de literatura de estudos brasileiros recentes (artigos, dissertações e teses), publicados nos últimos cinco anos (2019–2024) na plataforma Scientific Electronic Library Online Brasil, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, com o objetivo de encontrar pesquisas que abarcavam os impactos subjetivos da relação das crianças e adolescentes com a cultura digital e midiática, a partir da perspectiva histórico-cultural. Para a fundamentação teórica, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica de autores de referência sobre a temática, tais como: Adriana Hoffmann, David Buckingham, Cristina Ponte, Paula Sibilia, Sara Pereira, Sonia Livingstone, assim como sobre a psicologia histórico-cultural, a partir das contribuições de Lev Vigotski (1896–1934), bem como de autores contemporâneos, que atualizam e ampliam as investigações e reflexões por ele realizadas.

A pesquisa de campo será realizada por meio de entrevistas semidirigidas com seis psicólogos(as) clínicos(as) infantojuvenis que trabalham na cidade de São Paulo, para explorar suas percepções e experiências acerca da mediação da cultura digital nas trajetórias das crianças e adolescentes que atendem. Para a escolha dos profissionais entrevistados, serão utilizados dois critérios: (a) renda da população atendida, sendo três psicólogos(as) que atendem crianças e adolescentes de baixa renda (Grupo 1) e três que atendem crianças e adolescentes de média e alta renda (Grupo 2); (b) disponibilidade para participar da pesquisa.

Até o momento, foram realizadas duas entrevistas gravadas e orientadas por um roteiro semiestruturado, com a duração de uma hora. Uma delas, de forma presencial e a outra, remota (via Google Meet). Os seguintes tópicos nortearam as questões: (a) caracterização do perfil dos participantes e do público atendido; (b) a relação das crianças e adolescentes com a cultura digital – conteúdos acessados, tempo e forma de uso, diferenças em relação ao gênero e à idade; e se há impactos na aprendizagem, nas interações sociais ou em outra dimensão subjetiva; (c) os processos de mediação – parental e escolar; (d) dúvidas e conhecimentos que permeiam as orientações/intervenções oferecidas pelo(a) psicólogo(a) frente a essa temática.

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação. O termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado e apresentado aos participantes, explicitando claramente os procedimentos, objetivos e as considerações éticas da pesquisa.

As entrevistas serão transcritas na íntegra e lidas de forma sistemática para organizar e classificar seus aspectos convergentes e divergentes em categorias temáticas. Em seguida, essas serão interpretadas à luz da perspectiva histórico-cultural e no diálogo com estudos recentes sobre o tema, apontando discordâncias, corroborações, interlocuções, visando contribuir com o avanço do conhecimento no campo (Teixeira, 2003).

Resultados e Discussão (Preliminares)

Em relação à revisão de literatura, os seguintes descritores foram utilizados em suas diferentes combinações: “*vygotsky*”, “*vigotski*”, “*digital*”, “*tecnologia*”, “*mídia*”, “*histórico-cultural*”, “*cultura midiática*”, “*educação*”, “*educação midiática*”, “*cibercultura*”, “*criança*”, “*infância*”, “*adolescência*”, “*jovem*”, “*juventude*” e “*educação*”. Foram encontrados 652 títulos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 67 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 100 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo e um na Scientific Electronic Library Online Brasil. Após a exclusão dos títulos repetidos, dos que não atendiam aos critérios da pesquisa e da leitura dos resumos das pesquisas consideradas relevantes, foram selecionados 12 trabalhos que apresentam maior aproximação com o tema desta pesquisa e fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural.

De forma geral, identificamos a existência de poucos estudos sobre a temática fundamentados na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Além disso, no contexto da educação infantil, as pesquisas de Machado (2022), Batalha (2019), Rocha (2021) e Nascimento (2021) acerca do brincar, do jogar e do desenvolvimento infantil, mediados pela apropriação dos subsídios materiais e simbólicos da cultura das mídias e dos dispositivos eletrônicos, apresentam posições distintas, polarizadas. De um lado, está a concepção de que essa interação produz dificuldades intersubjetivas, restringe o desenvolvimento de habilidades sociais, físicas e cognitivas. De outro, que contribui para o desenvolvimento psíquico infantil, estimula a criatividade e a construção de valores multiculturais, desde que a interação com a cultura digital e midiática seja mediada por um adulto com planejamento e criticidade.

Já os estudos de Almeida Júnior (2019, 2021), Castro (2022), Costa e Casagrande (2023) indicam que: (a) as crianças e os jovens estão imersos na cultura digital e suas vivências nesse meio, associadas a outras, constituem seu desenvolvimento subjetivo de modo singular e plural; (b) escola, professores, pais e profissionais de saúde precisam conhecer melhor essas vivências e propiciar espaços para o diálogo reflexivo-crítico e afetivo a respeito delas, de seus riscos e potencialidades, das responsabilidades e cuidados requeridos; e (c) há um distanciamento da escola em relação às vivências dos estudantes mediadas pela cultura digital e suas formas de motivar-se para aprender. Aspecto que coincide com a importância da alfabetização midiática no contexto escolar, destacada por Carvalho e Faria (2020).

Quanto à pesquisa de campo, para a narrativa, foram atribuídos os nomes fictícios de Aline e Júlia às psicólogas entrevistadas.

Ambas possuem entre 40 e 45 anos de idade, graduaram-se em Psicologia há cerca de 20 anos, atuam na clínica infantojuvenil há mais de 10 anos e recebem pacientes de média e alta renda em seus consultórios particulares com queixas de: dificuldades de aprendizagem, questões emocionais e comportamentais (déficit de atenção, ansiedade, hiperatividade, não respeitar as regras), contextos familiares conflituosos, dentre outras situações. Esses lhes são encaminhados por instituições escolares, médicos (psiquiatras, neurologistas), fonoaudiólogos e familiares. Júlia também atende adultos. Em relação às abordagens, Aline orienta-se pela psicanálise e pela psicologia histórico-cultural e Júlia pela neuropsicologia e psicologia cognitivo comportamental.

Em síntese, Aline relatou que percebe os impactos da imersão no mundo digital, principalmente, nos pacientes que estão na adolescência. Em relação a esse grupo, ela trouxe alguns casos nos quais relatou situações de sofrimento relacionadas: ao vício em jogos e em pornografia, à criação de perfis falsos, à dificuldade nas interações sociais reais e ao vivo, acentuando-se isolamento, demasiado tempo em redes sociais, déficit de atenção como obstáculo à aprendizagem. As vivências descritas estavam atreladas a situações familiares e sociais muito desfavoráveis (*bullying*, violência doméstica, separação litigiosa dos pais etc.).

Em relação às crianças que possuem entre quatro e oito anos, ela destacou a dificuldade de brincarem, se expressarem criativamente por meio dos recursos lúdicos disponíveis nas sessões de terapia. Nesse sentido, algumas crianças, inclusive, ficavam sem saber o que fazer na sala com a ausência do celular ou do tablet. Outras ainda solicitavam o uso do celular para se inspirarem em imagens ou vídeos. Quanto ao tipo e forma de uso, ela narrou que as crianças, dos cinco aos 12 anos, usam mais o tablet e o celular para jogar online. Desse modo, interagem mais com os pares por meio dos jogos (Roblox, Fortnite, etc.). Já as crianças que estão no 5.^º ou no 6.^º ano chegam para a terapia com suspeita de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, pois apresentam dificuldades comportamentais e em relação à aprendizagem. Ela relatou que alguns pacientes já têm aparelho celular e usam o WhatsApp desde os sete anos. Em outro exemplo citado, embora a criança tivesse dificuldade para brincar com materiais lúdicos e expressivos, esbanjava criatividade usando recursos digitais e a criança, inclusive, tinha um canal próprio no YouTube.

Quanto às estratégias interventivas que ela adota quanto ao uso excessivo de telas, explicou que procura construí-las em conjunto com a família e com o paciente, considerando o contexto e as possibilidades viáveis, uma vez que é necessário incluir outras atividades/alternativas que possam entrar no lugar do uso dos dispositivos/redes sociais. Em alguns casos, propõe uma diminuição gradual do tempo de uso excessivo e o adolescente começa a explorar outras atividades, como, por exemplo, o desenho à mão livre. Outras orientações que ela costuma fazer aos pais dizem respeito a estes propiciarem desenhos para as crianças na televisão/Netflix em vez de deixá-las com o celular, para que fiquem menos expostas às propagandas e a outros conteúdos.

Abordando a mediação parental, ela relatou que os pais lhe trazem dúvidas sobre a preservação da privacidade das crianças. Por outro lado, relatou situações nas quais os adultos interferiram de forma desproporcional e negativa na comunicação estabelecida pela criança pequena com os colegas via WhatsApp. Além disso, para ela é evidente o quanto os adultos facilitam às crianças o uso de telas, principalmente, quando não lhes podem dar atenção.

Já a maioria dos pacientes de Júlia estuda em escola particular bilíngue de período integral e tem uma ampla gama de atividades extracurriculares, “são mini executivos”, como ela refere. Ela relatou não perceber uma relação direta entre os motivos que levaram seus pacientes à terapia e a interação com a cultura digital e midiática ou com as dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem. Explicou que esse tema aparece, mas não como uma queixa espontânea ou central dos pacientes e/ou seus familiares, mas de forma tangencial, cabendo a ela, em algumas ocasiões, procurar explorá-lo mais. Por exemplo, mencionou o caso de uma adolescente de 16 anos que relata ser viciada em redes sociais. Embora deseje usá-las menos e aproveitar o tempo de forma mais produtiva, sente-se incapaz de fazê-lo. Contou que duas jovens pacientes seguem *influencers* que valorizam a questão estética e sentem-se insatisfeitas com seu próprio corpo. Ela também mencionou que sua enteada adolescente utiliza o celular por cerca de cinco a seis horas por dia, ao invés de realizar outras atividades. Considera que esse, sim, seria um caso preocupante, mas não os que ela atende. Recordou-se de outro caso de uma paciente adolescente que, ao não receber o número esperado de curtidas em suas postagens dentro de três horas, apagava o conteúdo por se sentir pouco reconhecida. Ainda assim, reafirmou que não percebe relação direta entre as demandas trazidas por seus pacientes (como o déficit de atenção) e a interação deles com a cultura digital e midiática. Ela reconheceu que não tem explorado essa questão com profundidade durante os atendimentos, pois, em casos de avaliação neuropsicológica, as queixas são geralmente bastante específicas, como déficit de atenção, e esse tema não surge como central.

Quanto à mediação dos responsáveis pelos pacientes, afirmou que estes nunca lhe pediram orientações sobre o assunto, percebe que poucos limitam o uso de telas e comprehende que isso ocorra, pois os filhos já são mais velhos e, provavelmente, seus pais “já largaram mão”, como refere. Por fim, ela abordou a questão de os jovens exporem suas vulnerabilidades na rede, o que considera distinto de conseguir ser vulnerável frente a outra pessoa. Considera que o imediatismo e a dificuldade de lidar com o desconforto são característicos dessa geração. No final, expressou novamente a importância de estudar melhor essa temática.

As duas entrevistas realizadas, até o momento, nos propiciaram uma série de inquietações. Por exemplo: qual seria o motivo da dificuldade de algumas crianças brincarem com materiais concretos e expressivos nas sessões de psicoterapia? Ou ainda, qual o espaço destinado para o brincar junto, ter contato com a natureza, desfrutar de momentos de ócio, praticar a leitura, estar efetivamente com (e não ao lado) da família nessas rotinas lotadas de atividades e tarefas e cujos poucos momentos “livres” são predominantemente mediados pelas mídias? Será que isso afeta

o desenvolvimento? Outro aspecto que nos chamou a atenção, diz respeito à concepção de que apenas os efeitos prejudiciais das redes são dignos de preocupação para a segunda psicóloga entrevistada, mas não a interação cotidiana.

Porém, considerando a perspectiva da psicologia histórico-cultural, adotada nesta pesquisa, optamos justamente por utilizar o termo “cultura digital” e “midiática”, para abranger, de forma mais abrangente, as práticas sociais atreladas ao artefato (não ele em si), que são produtos e produtoras de significados, de valores, de atitudes, de conhecimentos, de motivações, de singularidades de acordo com as características dos contextos sociais, políticos, econômicos nos quais os sujeitos estão inseridos (Vigotski, 2004/2024), e não focalizar apenas os aspectos nocivos provocados por esse processo de mediação.

A partir das entrevistas, foi possível compreender que o uso e a função que as mídias ocupam nas vivências das crianças e adolescentes dependem do contexto histórico, cultural e familiar nos quais eles estão inseridos. Assim, a vivência digital pode intensificar, reforçar, aprimorar comportamentos gestados na confluência de diversos fatores implicados na trajetória dos sujeitos, mas não produz malefícios ou benefícios por si mesma.

Por fim, parece que tanto os pais, quanto os psicólogos(as), apresentam um despreparo ou desconhecimento acerca dos limites e dos tipos de mediação que podem exercer na interação das crianças e adolescentes com a cultura digital, o que reforça a necessidade da educação midiática.

Considerações Finais

Esse texto é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Portanto, apresenta reflexões preliminares acerca das percepções dos(as) psicólogos(as) clínicos(as) infantojuvenis quanto à mediação da cultura digital no processo de constituição das subjetividades das crianças e adolescentes que atendem.

Os achados até aqui reforçam a necessidade de serem desenvolvidos mais estudos sobre essa temática, ancorados na perspectiva da psicologia histórico-cultural, considerando também o ponto de vista das próprias crianças e adolescentes, bem como de profissionais de educação e de saúde, tais como médicos(as) pediatras, pois isto pode promover reflexões sobre como essas vivências digitais e midiáticas podem ser mais bem mediadas pelos adultos (escola, família, psicólogos[as]), contribuindo com o aprimoramento de práticas educativas e de cuidado com a saúde e com o desenvolvimento, considerando a complexidade das implicações da cultura digital nas vidas das crianças e dos adolescentes e favorecendo sua segurança e autonomia.

Além disso, consideramos que para promover mudanças sociais mais abrangentes é imprescindível a criação de políticas públicas voltadas para a regulação das empresas de mídia.

Referências

- Agência Nacional de Saúde Suplementar. (2023, 7 de julho). *Planos de saúde realizaram 1,8 bilhão de procedimentos em 2022*. Gov.br. <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/noticias/numeros-do-setor/planos-de-saude-realizaram-1-8-bilhao-de-procedimentos-em-2022#:~:text=Sa%C3%BAde%20mental&text=As%20consultas%20com%20psic%C3%B3logos%20passaram,aumento%20de%2025%2C1%25>
- Almeida Júnior, S. G. (2019). Adolescentes, desenvolvimento humano e cibercultura: As vivências dos jovens em formação e o ambiente comunicacional contemporâneo. *Revista Práticas da Linguagem*, 7(3), 55-76. <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2017.v7.28423>
- Almeida Júnior, S. G. (2021). Vivências em cibercultura por adolescentes: Uma pesquisa com estudantes da rede municipal de ensino Juiz de Fora - MG. *Revista Práticas da Linguagem*, 10(2), 49-63. <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.33200>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2003). Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In N. Zago, M. P. de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Eds.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 33-48). DP&A.
- Batalha, E. O. M. (2019). *A criatividade das crianças a partir da cultura da mídia no contexto de uma instituição de educação infantil de Natal/RN* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28141>
- Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela educação midiática* (J. I. Mendes, Trad.). Edições SESC São Paulo. (Trabalho original publicado em 2019)
- Carvalho, I. S. G., & Faria, J. G. (2020). El contexto histórico y cultural y su influencia en la alfabetización mediática. *Revista Polyphonía*, 30(2), 37-48. <https://doi.org/10.5216/rp.v30i2.65101>
- Castro, L. (2022). *Internet e desenvolvimento infantil: Apontamentos da psicologia na escola* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas.
- Costa, A. F., & Casagrande, A. L. (2023). Sentir-mundo: Vivências de crianças no limiar do YouTube. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências*, 12(1), 119-138. <https://doi.org/10.22481/rbba.v12i01.12674>
- Hoffmann, A. (2021). Infâncias, cultura visual e consumo: Reflexões de pesquisas. *Cadernos CEDES*, 4(113), 56-64. <https://doi.org/10.1590/CC232058>
- Kenski, V. M. (2023). Educação, memórias e cultura digital: Reflexões para hoje e os próximos futuros. *Video Journal of Social and Human Research*, 2(1), 35-44. <https://doi.org/10.18817/vjshr.v2i1.23>
- Machado, V. C. (2022). *O brincar em uma (in)fância conectada* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216977>
- Nascimento, F. C. (2021). *Os personagens midiáticos nas brincadeiras de faz de conta* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11262>
- Nery, P. G., & Rego, T. C. (2020). Culturas da infância: Os modos como as crianças assistem e interagem com as séries de animação. *Educação em Revista*, 36, Artigo e21978. <https://doi.org/10.1590/0102-469821978>
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2024). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2023*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241104103339/tic_kids_online_2023_eletronico.pdf
- Rocha, A. S. M. S. (2021). *Educação infantil, cultura visual e subjetividade: Desenhos animados na formação de valores multiculturais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11628>

- Santos, L. O., França, V. N., & Batista, A. S. (2022). As queixas escolares e suas interfaces em um ambulatório de saúde mental infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(3), 1041-1061. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.69800>
- Sibilia, P. (2018). Você é o que Google diz que você é: A vida editável, entre controle e espetáculo. *Intexto: Revista do PPGCOM-UFRGS*, (42), 214-231. <https://doi.org/10.19132/1807-8583201842.214-231>
- Sibilia, P., & Galindo, M. A. (2021). Correndo para não perder nada: Temporalidade ansiosa e a frustração do (i)limitado. *Civitas*, 21(2), 203-213. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39950>
- Smolka, A. L. B., Nogueira, A. L. H., Dainez, D., & Laplane, A. (2021). Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(3), 1364-1389. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>
- Teixeira, I. A. C. (2003). Por entre planos, fios e tempos: A pesquisa em sociologia da educação. In N. Zago, M. L. de Carvalho, & R. A. Vilela (Eds.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 81-105). DP&A
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia* (C. Berliner, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes, E. Tunes, C. da C. G. Santana, Trad.). E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2024). *O essencial de Vigotski* (P. N. Marques & C. Souza, Trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 2004)
- Wen, C. L. (2019). Educação para saúde mental no cotidiano do mundo digital. *Construção Psicopedagógica*, 27(28), 5-18.

Cultura Visual e Educação Para os Media no YouTube: A Criação e Partilha de Vídeos Como Plataforma de Diálogo

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.10>

Felipe Aristimuño

Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa,
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-7686-126X>
felipe-aristimuno@edu.ulisboa.pt

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão acerca do Canal Cultura Visual, desenvolvido no âmbito do projeto de investigação doutoral *Educação Para a Cultura Visual nos Media Sociais*, como ferramenta educativa no YouTube para promover literacias visuais e mediáticas em língua portuguesa. O objetivo é analisar como os conteúdos do canal têm fomentado aprendizagens críticas e criativas sobre a cultura visual, explorando o potencial pedagógico de uma plataforma digital amplamente acessível. A metodologia envolve uma leitura atenta dos trajetos discursivos nos 20 vídeos mais visualizados do canal nos últimos 10 anos, com base no conceito de “materialidades significantes da imagem”, considerando elementos como a composição visual, os olhares diretos ou esquivos do apresentador, os objetos cénicos e as imagens de apoio, entre outros. Os resultados revelam que o canal utiliza estratégias visuais diversificadas, quase sempre baseadas na metalinguagem, recorrendo ao uso de *meme*s, GIFs animados, remixagem de conteúdos e referências culturais para construir discursos visuais críticos sobre arte e os *media*. Além disso, os vídeos mais assistidos demonstraram impacto positivo na audiência, evidenciado nos comentários dos utilizadores, ao incentivar reflexões sobre questões contemporâneas. Conclui-se que os vídeos do canal evoluíram tanto na forma quanto na qualidade do conteúdo, configurando-se como recursos pedagógicos úteis para docentes e alunos. Essa evolução amplia as possibilidades de integrar temas fundamentais da cultura visual, como representação e poder, identidade, os *media* e tecnologias, performances de género e sexualidade, património, estética e política, na educação para os *media*.

Palavras-chave

cultura visual, educação para os *media*, YouTube na educação, literacia visual

Introdução

Estudos recentes têm demonstrado que plataformas de partilha de vídeos, como o YouTube e o TikTok, podem, quando utilizadas de forma consciente e crítica, tornar-se ferramentas eficazes para envolver alunos e professores em temas relevantes, incentivando a expressão de sentimentos, ideias e experiências (Ramírez-Hurtado & Massó Guijarro, 2024; Shoufan & Mohamed, 2022). Frequentemente descritas como fontes acessíveis e abundantes de conteúdos educacionais, essas plataformas oferecem materiais que vão desde aulas e tutoriais até exemplos práticos, muitas vezes indisponíveis em contextos educativos tradicionais. Além disso, o YouTube destaca-se pela sua capacidade de apoiar tanto o ensino em larga escala quanto a aprendizagem colaborativa e informal, demonstrando potencial para motivar os alunos, aumentar a sua confiança e reduzir a ansiedade associada ao processo de aprendizagem.

Com base nestas potencialidades, criámos o Canal Cultura Visual no YouTube, no âmbito do projeto de investigação doutoral *Educação Para a Cultura Visual nos Media Sociais* (EVMS; Aristimuño, 2020), desenvolvido na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Desde a sua origem, em 2015, o canal tem como objetivo promover literacias visuais e mediáticas nos ensinos básico e secundário. Com cerca de 5.000 subscritores, mais de 80 vídeos publicados e um total superior a 271.000 visualizações, os seus conteúdos abordam temas que vão desde a representação da mulher na arte e nos *media* até questões como o empoderamento visual e a performance de género, oferecendo reflexões críticas sobre o papel das imagens na educação, nos *media* e nas artes.

Neste artigo, analisamos o impacto do canal como espaço de diálogo e formação no campo da cultura visual. A partir de uma metodologia que combina a reflexão sobre o uso do YouTube na educação com a análise dos discursos visuais presentes nos 20 vídeos mais vistos do canal, discutimos como esses conteúdos têm promovido diálogos e desenvolvido literacias, especialmente no que se refere à linguagem visual. Além disso, buscamos identificar os fatores que influenciam a eficácia na comunicação com o público.

A Relevância do YouTube na Educação Para os *Media*

Desde a sua criação em 2005, o YouTube tem-se consolidado como uma plataforma central na educação, descentralizando a distribuição de conteúdos audiovisuais e oferecendo recursos instrucionais para diversos níveis de aprendizagem. A sua versatilidade e caráter colaborativo promovem o ensino de forma espontânea, permitindo que os utilizadores partilhem conhecimentos e socializem ao longo do processo de aprendizagem. No entanto, é fundamental uma avaliação crítica dos conteúdos

disponíveis, considerando desafios como a desinformação e o isolamento provocados por bolhas algorítmicas.

No ensino das artes visuais, as experiências com o Canal Cultura Visual têm demonstrado que o YouTube pode contribuir para o aumento da confiança dos alunos e para a redução da ansiedade na aprendizagem de conceitos e técnicas específicos, tanto em contextos presenciais quanto na educação a distância (Aristimuño, 2021, p. 427). Estudos como o de Ramírez-Hurtado e Massó Guijarro (2024) também destacam o potencial inclusivo da plataforma, ao analisarem o impacto positivo de vídeos *anti-bullying* e do uso dos videoclipes de rap como ferramenta socioeducativa.

Contudo, o caráter aberto da plataforma exige o desenvolvimento de competências críticas para a verificação de fontes e a distinção entre conteúdos educativos e de entretenimento. Algoritmos que favorecem vídeos populares podem limitar o acesso a materiais pedagógicos de qualidade e reforçar filtros de bolha (Pereira et al., 2023). Além disso, a predominância do entretenimento pode impactar a motivação acadêmica (Shoufan & Mohamed, 2022).

Diante desses desafios e possibilidades, o Canal Cultura Visual propõe um uso crítico e estruturado do YouTube na educação, sugerindo que os professores atuem como curadores de conteúdos alinhados com os seus objetivos pedagógicos. O canal também busca promover aprendizagens significativas sobre cultura visual, explorando temas como representação e poder, identidade, *media* e tecnologias, e performances de género. Com o crescimento de plataformas como TikTok e Snapchat, a preferência por vídeos curtos destaca a importância da concisão na produção de conteúdos educativos, tornando o poder de síntese uma competência mediática fundamental na educação para os *media*.

Contextualização do Canal

O Canal Cultura Visual teve seu início em 2015¹ como suporte prático para o projeto de investigação doutoral EVMS, desenvolvido na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. O projeto EVMS explorou o potencial dos *memes* e da cultura do remix para promover o empoderamento visual e mediático de estudantes do ensino básico e secundário. Para isso, propôs um currículo integrando arte e educação mediática, com foco no mapeamento e desenvolvimento de competências críticas e criativas para uma participação consciente nos *media* sociais. Combinando teoria e prática, a pesquisa incluiu experiências em sala de aula e workshops de formação docente que avaliaram estratégias voltadas ao fortalecimento da compreensão crítica e da expressão artística no ambiente digital.

A criação do canal foi inspirada por uma proposta de ação educativa desenvolvida no Museu Casa Atelier Túlio Victorino, em Cernache do Bonjardim, Portugal, durante a residência artística Rés-Vés, promovida pela Faculdade de Belas-Artes (Marques & Aristimuño, 2015). Nesta ação, foram criados materiais pedagógicos interativos para aproximar o acervo do museu às comunidades escolares locais, incluindo o vídeo

¹ Inicialmente um canal pessoal, o perfil foi reformulado em 2015 para se tornar uma plataforma dedicada ao projeto de investigação Educação Para a Cultura Visual nos Media Sociais.

Grumpy Cat e Alice – Descobrir o Mundo da Arte, publicado no canal (Cultura Visual, 2015–2025). Este material combinava a linguagem dos *memes* com temas da cultura visual e teve uma receção positiva por parte dos alunos participantes do projeto no museu, evidenciando o potencial dos conteúdos audiovisuais remixados como ferramenta pedagógica.

Com base nessa experiência inicial, decidimos consolidar o YouTube como repositório de recursos para futuras ações do projeto, dando origem ao Canal Cultura Visual. Entre maio e junho de 2016, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, criámos a série de vídeos “Interpretação de Imagens nos Média Sociais – Uma Proposta Para a Análise e Criação de Conteúdos Visuais Remixados”, direcionada à formação inicial de professores de artes visuais nos ensinos básico e secundário.

A série incluiu os vídeos *Interpretação de Imagens Remixadas*, *Competências Visuais nos Media Sociais* e *O Que É Leitura de Imagem?* (Figura 1), que abordaram temas como literacia visual, análise crítica de imagens e produção colaborativa por meio da prática do remix visual. Esses vídeos enriqueceram os workshops presenciais realizados com futuros professores de artes, alunos do Instituto de Educação, e demonstraram o potencial do YouTube como uma ferramenta eficiente de suporte à formação docente (Aristimuño, 2020).

Inicialmente voltado para os alunos e professores envolvidos nas ações do trabalho de campo do EVMS, o canal rapidamente delineou seu foco e público-alvo: um espaço dedicado aos estudos da cultura visual, arte e educação para os *media*, direcionado a alunos, professores e investigadores interessados nesse paradigma da educação artística. Como consequência de o material produzido estar disponível globalmente, o canal ampliou sua audiência, alcançando professores e estudantes de diversas localidades, especialmente do Brasil, que reconheceram o valor dos vídeos em suas práticas pedagógicas.

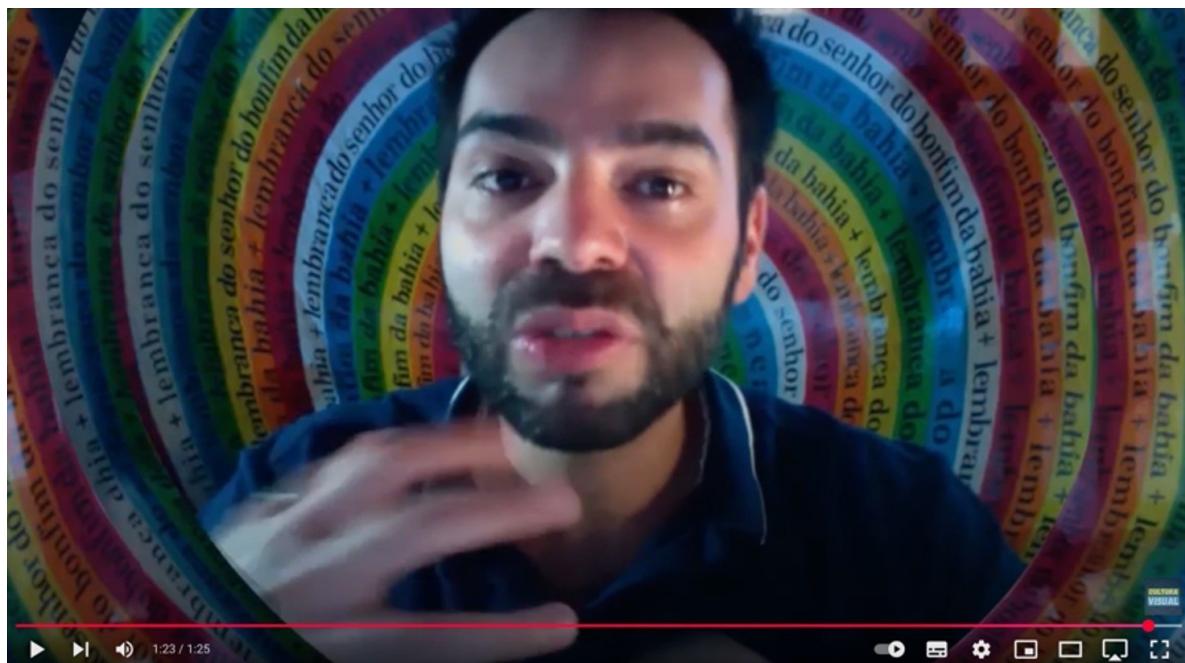


Figura 1

Fotograma do vídeo *O Que É Leitura de Imagem?*

Fonte. Retirado de *O Que É Leitura de Imagem?* @ CanalCulturaVisual, de Canal Cultura Visual, 2016a, 00:01:23. (<https://www.youtube.com/watch?v=NlSEh9JCDrU>)

Com o crescimento do público, além de materiais didáticos para ações de formação, passamos a publicar vídeos que abordam temas mais amplos e relevantes para a educação para os *media* e a cultura visual. Muitos desses novos conteúdos não foram criados como suporte a ações específicas, mas como recursos educacionais abertos, desenvolvidos com o objetivo de promover diálogos e fomentar literacias.

Metodologia de Análise

Para refletir sobre o Canal Cultura Visual, o seu impacto, relevância e possibilidades futuras, propomos uma leitura de imagem dos vídeos mais assistidos desde a sua criação. Para isso, selecionamos uma amostra de 20 vídeos, usando como critério de inclusão aqueles que obtiveram, no mínimo, 1.000 visualizações até ao momento. Este exercício interpretativo busca oferecer uma análise sensível e crítica das representações visuais presentes nos vídeos, observando as relações entre arte, vida quotidiana e cultura visual.

Especificamente, o objetivo da análise é mapear e levantar questões sobre os temas mais procurados por professores e alunos nos vídeos, identificando possíveis motivos que justifiquem essas preferências. Neste sentido, examinamos a linguagem de produção dos conteúdos e a sua evolução ao longo do tempo, refletindo sobre como ela pode estimular o pensamento crítico e criativo.

A nossa metodologia de análise sensível baseia-se nos conceitos de “trajeto discursivo do olhar” e “materialidade significante da imagem”, propostos por Suzy Lagazzi (2017, 2023). Segundo a autora, a materialidade significante refere-se à linguagem em suas diferentes formas de manifestação, abrangendo não apenas a palavra, mas também a imagem, o gesto, a musicalidade, o aroma, a cor, o enunciado, a cena, o corpo, a melodia e a sonoridade. Essas manifestações simbólicas, ao se relacionarem com os sujeitos, constituem os trajetos discursivos do olhar, transformando-se em linguagem.

As categorias específicas utilizadas na análise dos vídeos são as seguintes: a composição visual (remixagem, GIFs animados, colagem digital, apresentação direta), o papel desempenhado pelo apresentador (presença visual, voz, gestualidade), o uso de recursos sonoros e visuais complementares (trilha sonora, sons de efeito, tipografia) e a dimensão simbólica dos elementos cénicos (objetos simbólicos, *memes*).

Com base nessa abordagem, estruturamos o nosso trajeto discursivo em duas etapas principais:

- *Analisar a composição da imagem nos vídeos.* A análise reflexiva começa pela observação de como a composição da imagem convoca o olhar do espectador. Buscamos identificar pontos de ancoragem visuais que capturam a atenção, analisando o jogo entre encontro e desencontro presente na imagem. Isso inclui elementos como olhares diretos ou esquivos do apresentador, objetos cénicos e imagens de apoio.
- *Identificar a materialidade significante.* Após mapear os elementos visuais que compõem o conteúdo, identificamos os aspectos que produzem a materialidade

significante. Esses aspectos incluem a reflexão acerca do papel dos elementos mapeados anteriormente nos significados percebidos nas mensagens. O foco é entender como essas materialidades se inter-relacionam e dialogam com os sujeitos (criador e público), constituindo memórias discursivas. Ressaltamos que a análise se concentra no modo como os materiais estruturam discursos (reflexão), e não apenas nos materiais em si.

Seguindo essas etapas, buscamos conduzir uma análise fundada na sensibilidade, que explore não apenas o que é visto, mas como o olhar é construído, direcionado e participa na produção de sentidos junto ao público. Em outras palavras, por meio das metáforas da materialidade significante e dos trajetos do olhar, procuramos compreender como a imagem, o discurso e o sujeito se encontram nos conteúdos analisados.

Análise dos Vídeos

Análise da Composição da Imagem

Começamos a nossa análise pelos dois primeiros vídeos que obtiveram mais visualizações no início do canal. Os vídeos *Competências na Leitura da Imagem* e *O Que É Leitura de Imagem* (Canal Cultura Visual, 2015–2025) foram produzidos no âmbito da formação inicial de professores no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Ambos os vídeos começam com genéricos criados a partir de uma coletânea de GIFs animados (Figura 2), encerrando com a frase “educação visual em *media social*”, título provisório do projeto EVMS.



Figura 2

Fotograma do vídeo *O Que É Leitura de Imagem?*

Fonte. Retirado de *O Que É Leitura de Imagem?* @CanalCulturaVisual, de Canal Cultura Visual, 2016a, 00:00:03. (<https://www.youtube.com/watch?v=NlSEh9JCDrU>)

Esses genéricos procuram transmitir o dinamismo característico dos *memes*, incluindo elementos como uma mão que simboliza o toque nos ecrãs de dispositivos móveis. Embora o detalhamento na composição dos genéricos não tenha sido o foco principal da narrativa, os comentários do público demonstraram atenção a aspectos específicos. Um exemplo disso é o caso de uma utilizadora que ressaltou a presença do ícone do Tinder, um aplicativo de relacionamentos, em meio à diversidade de imagens.

Com base no impacto positivo dos elementos gráficos desses vídeos, *Arte e Selfie: Dos Autorretratos às Conversas Visuais* (13.280 visualizações) e *Compressão de Tempo, Espaço e Imagens em Movimento* (4.509 visualizações) foram produzidos integralmente através de remixagem de imagens, GIFs animados e vídeos disponíveis online. Narrados em português, estes vídeos articulam áudio, texto e elementos visuais de forma dinâmica (Figura 3). As imagens animadas aparecem por cerca de três segundos cada, criando uma sensação de colagem visual. A justaposição entre cultura popular e arte é visualmente intencional, combinando obras artísticas com conteúdos humorísticos (“zoeira” ou “trolling”) dos *media* sociais. Para facilitar o visionamento em dispositivos móveis, tanto na vertical como na horizontal, foi adotado o formato quadrado, rompendo com os padrões de vídeos tradicionais (4:3 ou 16:9).

Em junho de 2017, foi lançada uma série de dois vídeos com um estilo distinto, inspirado no formato *youtuber* (Figura 4) e na série *Modos de Ver*, de John Berger, de 1970. Estes vídeos, que alcançaram mais de 4.000 visualizações, combinam predominantemente a imagem do apresentador com animações dinâmicas baseadas no remix que reforçam as narrativas. A maior parte das imagens e vídeos ilustrativos foi retirada diretamente dos episódios da série de John Berger.



Figura 3
Fotograma extraído do vídeo *Arte e Selfie*.
Fonte. Retirado de *Arte e Selfie: Do Autorretrato às Conversas Visuais*, de Canal Cultura Visual, 2016b, 00:04:06. (https://www.youtube.com/watch?v=EguNYM_J2SE)

**Figura 4**

Fotograma extraído do vídeo *Modos de Ver*.
Fonte. Retirado de *Modos de Ver de John Berger - Uma Leitura*, de Canal Cultura Visual, 2017a, 00:00:24. (https://www.youtube.com/watch?v=NDHvtxG6_jQ)

Com o objetivo de clarificar o conceito de “cultura visual”, tema central do canal, foram lançados dois vídeos explicativos (verbetes) intitulados *Arte e Cultura Visual* e *What Is Visual Culture (O Que É a Cultura Visual)*. Esses vídeos, que obtiveram mais de 56.000 visualizações, mantêm o estilo de montagem baseado no remix, com imagens rápidas que dialogam com os temas propostos por Mirzoeff em 2020, como a sociedade do espetáculo, a política e o *male gaze* (olhar masculino). No entanto, pela primeira vez no canal, a presença de um apresentador humano é completamente excluída, tanto em imagem quanto em voz, com a narrativa sendo construída exclusivamente por texto e imagens.

Entre dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, foram lançados os vídeos *Arte e Performance de Gênero* e *Arte e Gênero: Porque o Rosa É Cor de Menina* (Figura 5), que juntos ultrapassaram as 2.800 visualizações. No primeiro vídeo, o ecrã é freqüentemente dividido em duas partes para apresentar narrativas contrastantes, evocando provocações e reflexões sobre gênero enquanto performance. A ausência do apresentador é compensada pela composição com imagens, textos e locução. As imagens têm uma duração prolongada de até 15 segundos, proporcionando maior tempo para apreciação e reflexão. Ambos os vídeos narram histórias críticas, explorando questões como a construção de gênero em gémeos bebés e a associação do cor-de-rosa ao feminino na arte e nos media.

Os vídeos *Arte e Poder Visual* e *Arte e Crítica Social: O Que É Culture Jamming* foram desenvolvidos com base na proposta curricular de Paul Duncum (2010), em “Seven Principles for Visual Culture Education” (Sete Princípios Para a Educação em Cultura Visual). O primeiro consiste numa aula conduzida pelo professor, com um fundo



Figura 5
Fotogramas extraídos do vídeo *Arte e Performance de Gênero*.
Fonte. Retirado de *Arte e Performance de Gênero*, de Canal Cultura Visual, 2017b, 00:00:49–00:02:15. (<https://www.youtube.com/watch?v=QyFfCjEfM2Y>)

branco e ilustrações inseridas ao longo da explicação para abordar o poder na arte e nos media. Já o segundo, mais simplificado, apresenta-se como um vídeo-verbete, composto exclusivamente por uma montagem de imagens e textos, sem narração. Apesar da simplicidade, ambos os vídeos alcançaram cerca de 5.000 visualizações e geraram envolvimento significativo nos comentários.

Durante os confinamentos, foram produzidos vídeos com formato tutorial para uso em educação a distância, como *Colagem no Pixlr Editor*, *O Que São Narrativas Visuais* e *O Que É a Cultura do Remix*. Estes vídeos, muito partilhados entre professores, são compostos em formato didático, explicando passo a passo processos como a criação de colagens no software Pixlr e a análise de obras de arte, como *Maja Desnuda*, de Francisco de Goya (1797–1800). A narração e as imagens são apresentadas com maior lentidão, adaptadas ao formato de ensino remoto.

Os vídeos *O Carnaval Macabro de Goya* e *O Período Azul de Picasso* (2023) representam uma abordagem mais madura, com uma edição mais serena e foco na história das obras e dos artistas. O professor conduz a narração, sem trilha sonora ou movimentos gráficos, criando um ambiente semelhante a uma aula online.

Na série mais recente do canal, foram introduzidas linguagens baseadas em inteligência artificial. Personagens virtuais criados com *shallowfake*, como Silvinho, Lino e Majô (Figura 6), protagonizam vídeos como *Deepfake Revelado*, *Deepfakes na Cultura Visual* e *Inteligência Artificial na Arte: Inovação ou Ameaça* (2024–2025). Estes vídeos exploram os riscos e as possibilidades da inteligência artificial, enquanto os *shorts* derivados deles geraram maior engajamento, com debates intensos nos comentários.

**Figura 6**

Fotogramas extraídos do vídeo Deepfakes na Cultura Visual.

Fonte. Retirado de Deepfakes na Cultura Visual, de Canal Cultura Visual, 2024, 00:00:26. (<https://www.youtube.com/watch?v=zVYyfNAd438>)

Identificação da Materialidade Significante nos Vídeos

Após o exercício de observar e descrever os elementos que compõem visualmente os vídeos mais assistidos do Canal Cultura Visual, passamos para um segundo momento de análise, em que avaliamos a linguagem utilizada, com o objetivo de compreender o impacto do canal como um espaço de diálogo e formação no campo da cultura visual, bem como a relação desses conteúdos com o público, especialmente alunos e professores.

Observando o gesto e o corpo como elementos centrais de aproximação, constatamos que, nos vídeos que incluem a presença do apresentador, esses componentes desempenham um papel fundamental na construção do discurso. Conforme a qualidade das apresentações evoluiu ao longo de mais de 10 anos de trabalho no canal, consolidou-se um vínculo mais forte com o público docente, como evidenciado pelos comentários partilhados durante o período de confinamento devido à COVID-19 e à educação a distância, entre 2020 e 2021. O movimento das mãos, a expressão facial e a postura do apresentador não apenas reforçam os argumentos, mas também estabelecem uma relação de proximidade com o público. Essa conexão é corroborada por *feedbacks* como o de @CarlimParavidino, que destacou a utilidade dos vídeos para a prática docente: “ótima atividade para desenvolver com os alunos” e “gostaria de ver mais vídeos como esse para nos ajudar a ter ideias de como montar aulas que tenham como foco a Educação crítica para a Cultura Visual”. Além disso, @katiaregigniteixeira3432 mencionou que o conteúdo do vídeo “veio certinho com o -seu- objetivo”, reforçando a relevância pedagógica do material.

Nos vídeos sem apresentador, a materialidade do gesto é transferida para as animações e imagens, que “performam” visualmente os conceitos discutidos. Esses conteúdos, de caráter mais próximo ao vídeo-verbete, geraram maior envolvimento com os alunos, conforme evidenciado por comentários como o de @João_BR17, que afirmou: “continua, vc me ajudou muito com a minha prova”, e @jdejalson, que destacou a síntese eficiente do conteúdo: “gente, 5 minutos de aula que poderiam durar mais 20, que síntese perfeita e cheia de informações, obrigadooooo!!!”. Outros utilizadores, como @seila4079, também expressaram gratidão pelo auxílio em atividades escolares: “muito obrigado, agora vou conseguir fazer meu tema da escola”.

Para além da imagem, a trilha sonora e os efeitos de áudio desempenham um papel crucial na materialidade e significado dos vídeos. Nos vídeos mais dinâmicos, como *Arte e Selfie*, a música acelerada e os efeitos sonoros sincronizados com as imagens criam uma sensação de fluidez e movimento. Já nos vídeos mais recentes, como *O Carnaval Macabro de Goya*, a ausência de trilha sonora e a narração “seca” do professor criam um contraste que reforça o tom reflexivo e histórico do conteúdo. Não há um modelo superior ao outro; em termos metalingüísticos, a forma dos vídeos reflete os conteúdos, adaptando-se ao tema abordado. Em alguns casos, o formato de verbete, com gráficos e música, é mais adequado para clarificar conceitos específicos, enquanto, em outros, como nas análises de artistas e obras, um tom mais sereno e narrado é preferível.

A paleta de cores utilizada nos vídeos também varia conforme o tema e a intenção discursiva. Nos vídeos sobre cultura digital do início do canal, as cores vibrantes e contrastantes remetem à estética das redes sociais. Já nos vídeos sobre história da arte, como *O Período Azul de Picasso* (Figura 7), a escolha por tons mais sóbrios e a iluminação suave reforçam o caráter educativo e contemplativo. Essa variação cromática é um elemento-chave na construção da materialidade significante dos vídeos.

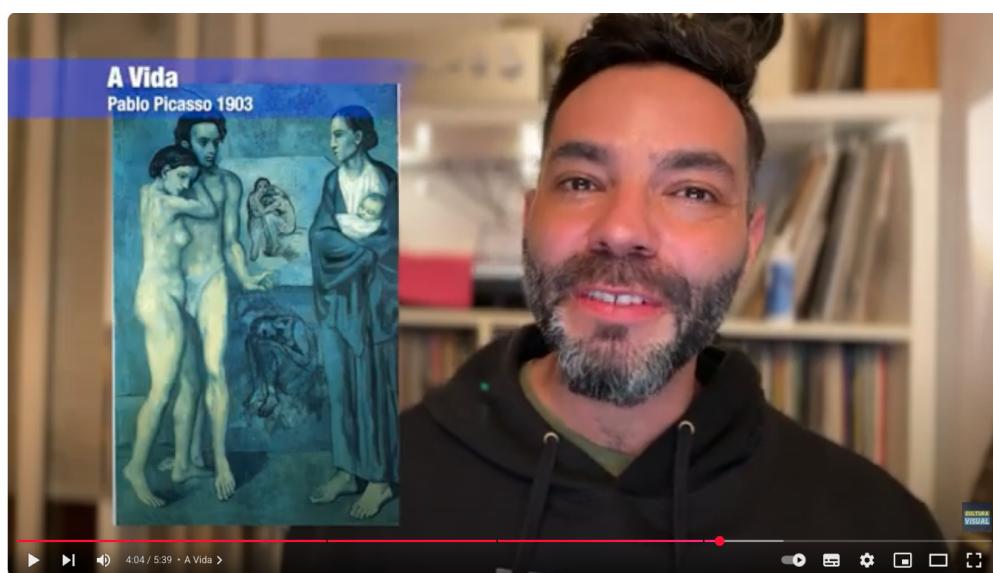
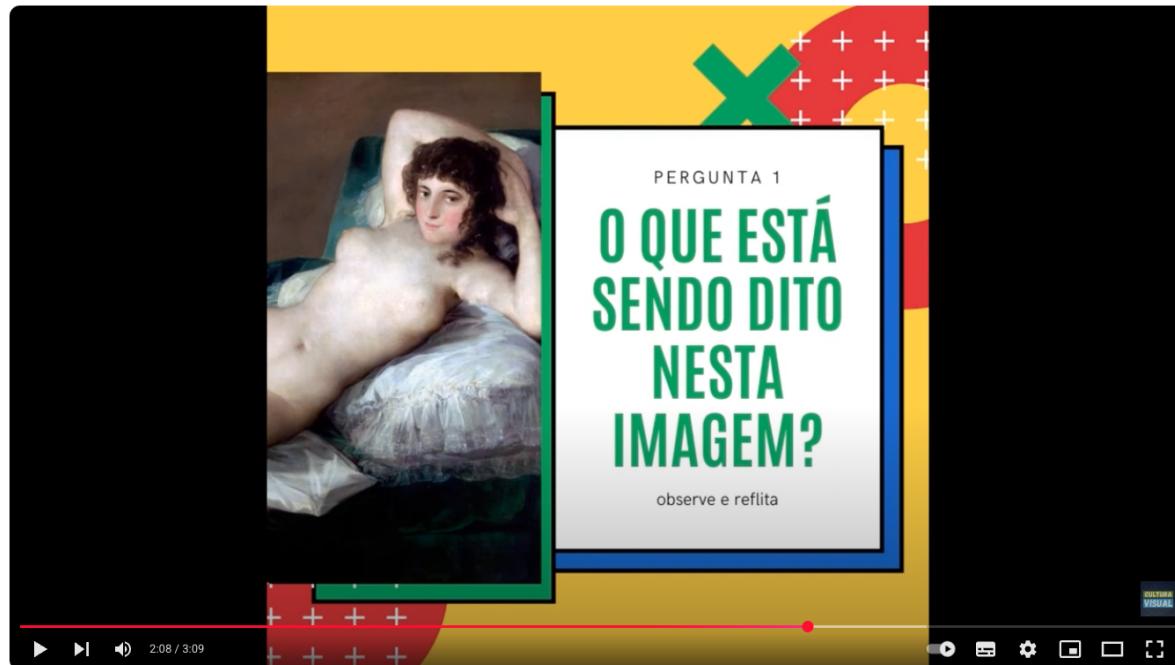


Figura 7
Fotogramas extraídos do vídeo *Período Azul de Picasso*.
Fonte. Retirado de *Período Azul de Picasso*, de Canal Cultura Visual, 2023, 00:04:04. (<https://www.youtube.com/watch?v=Jv-4Ci8lA1g>)

**Figura 8**

Exemplo de tipografia dinâmica, extraído do vídeo *O Que São Narrativas Visuais*.

Fonte. Retirado de *O Que São Narrativas Visuais*, de Canal Cultura Visual, 2021, 00:02:08. (https://www.youtube.com/watch?v=LYNg_kvpDTk)

No que diz respeito à componente linguística, a materialidade do enunciado manifesta-se tanto na locução quanto nos textos inseridos nas imagens. Nos vídeos narrados, a voz do apresentador ou do narrador busca funcionar como um elemento de conexão com o espectador, enquanto os textos escritos reforçam conceitos-chave, utilizando tipos de letra relacionados aos temas, seja moderno, histórico, relaxante ou dinâmico (Figura 8). A escolha por vídeos sem narração, como *Arte e Crítica Social: O Que É Culture Jamming*, coloca o texto escrito como protagonista, exigindo um olhar mais atento e, quiçá, mais aberto à reflexão.

A materialidade da cena é construída a partir da relação entre as imagens, os textos e os elementos gráficos. Nos vídeos que utilizam divisão de tela, como *Arte e Performance de Gênero*, a cena se torna um espaço de diálogo e confronto entre diferentes narrativas. Já nos vídeos com personagens virtuais, como *Deepfakes na Cultura Visual*, a cena é um espaço de experimentação e questionamento sobre os limites entre o real e o virtual. Entretanto, observamos um certo afastamento do público em relação aos vídeos compostos com auxílio de inteligência artificial. Recebemos mensagens privadas que mencionam a “falta de alma” dos personagens virtuais, indicando uma preferência pelos vídeos apresentados com a voz e imagem do professor real. Acreditamos que isso se deva ao facto de ainda estarmos em fase inicial de exploração dessas ferramentas, o que deve evoluir em termos de qualidade com a prática, bem como com a percepção dos professores em relação a questões éticas e de segurança associadas ao uso dessas tecnologias com seus alunos.

Conclusões

A análise dos conteúdos mais assistidos no Canal Cultura Visual, um espaço dedicado à promoção da educação para a cultura visual e mediática, nos permitiu qualificar o papel da linguagem dos vídeos no engajamento de estudantes e professores em nosso contexto lusófono (Portugal e Brasil). Desde a sua criação, em 2015, o canal tem buscado consolidar-se como um recurso útil para professores e alunos, com o objetivo de ampliar a compreensão crítica sobre arte e criatividade na cultura visual. Nesse sentido, destacamos o papel do YouTube como uma plataforma global e acessível, cuja natureza descentralizada tem favorecido a disseminação ampla e interativa das nossas perspetivas educativas, oferecendo visibilidade ao nosso trabalho de crítica e reflexão através dos nossos vídeos.

Observamos que o sucesso do canal está, em grande medida, relacionado com a sua abordagem dinâmica, que incorpora uma linguagem visual diversificada e metalinguagem, utilizando elementos visuais que se constroem conforme a narrativa e os temas abordados. Nesse contexto, ao trabalharmos com *memes*, recorremos a GIFs e à remixagem de conteúdos apropriados de outros vídeos. Nos vídeos inspirados na série *Modos de Ver*, de John Berger, por exemplo, utilizamos linguagem gráfica, cenários e vestimentas que remetem ao autor e à época da produção de sua obra.

Esses recursos, que evoluíram ao longo do amadurecimento do canal, têm se mostrado eficazes na promoção das literacias mediáticas críticas, ajudando alunos e professores a refletirem sobre a relação entre a criatividade artística e os *media*. Ao integrar na prática o que enfatizamos na teoria, o canal fortalece o caráter próprio dos estudos de cultura visual, onde o pesquisador também se configura como criador de arte. Consideramos que essa abordagem, de pensar por meio da criatividade, é essencial para a formação de indivíduos conscientes e críticos em relação aos processos de comunicação e à criatividade visual.

Sublinhamos também em nossa análise que o uso de plataformas sociais, como o YouTube, traz desafios, como a necessidade de desenvolver competências críticas para avaliar a veracidade dos conteúdos e combater as bolhas informativas geradas pelos algoritmos. Nesse contexto, a formação de professores e alunos para o uso ético e reflexivo dessas ferramentas é fundamental. Ao longo da sua trajetória, o canal tem buscado demonstrar que é possível aproveitar as potencialidades do YouTube e de outras plataformas digitais para criar ambientes de aprendizagem que promovem o empoderamento visual e mediático, com a arte e a criação de conteúdos de *media* como fios condutores desse processo.

Portanto, o Canal Cultura Visual tem-se posicionado não apenas como um repositório de recursos educacionais abertos para reutilização em aula, mas também como um ponto de convergência e debate para a construção de uma cultura visual crítica. Ele questiona as fronteiras da educação artística e mediática em relação às demais disciplinas do currículo, fomentando uma educação global para a cidadania. O aprofundamento e a transformação contínuos dessa abordagem, com a produção de mais

conteúdos e o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas colaborativas, serão essenciais para a evolução do canal, e para a consolidação de sua contribuição na formação de um público mais consciente e participativo no âmbito da educação para os *media* e da cultura visual.

Agradecimentos

Expresso meu agradecimento à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2023) pelo apoio financeiro à realização desta investigação, no âmbito do Programa Estímulo ao Emprego Científico (<https://doi.org/10.54499/2023.09132.CEECIND/CP2893/CT0002>). Este suporte tem sido essencial para o desenvolvimento da investigação na área dos estudos da cultura visual.

Referências

- Aristimuño, F. (2020). *Educação para a cultura visual nos média sociais [EVMS]: O meme e a cultura do remix no desenvolvimento de competências para o empoderamento visual e mediático nos ensinos básico e secundário* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45098>
- Aristimuño, F. (2021). Mapeando a materialidade artística no ensino remoto de emergência: A apropriação e o remix como meios de subjetivação e socialização pela arte. In *A educação artística atrás das máscaras, no IX congresso internacional matéria-prima* (pp. 421-432). Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. <https://doi.org/10.57843/ulisboa.fba.cieba.00002.2025>
- Canal Cultura Visual. (2016a, 16 de maio). *O que é leitura de imagem?*
- Canal Cultura Visual. (2016b, 8 de dezembro). *Arte e selfie: do autorretrato às conversas visuais* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=EguNYM_J2SE
- Canal Cultura Visual. (2017a, 21 de junho). *Modos de Ver de John Berger - Uma leitura* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=NDHvtxG6_jQ
- Canal Cultura Visual. (2017b, 3 de dezembro). *Arte e performance de gênero* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QyFfCjEfM2Y>
- Canal Cultura Visual. (2021, 30 de janeiro). *O que são narrativas visuais* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LNg_kvpDTK
- Canal Cultura Visual. (2023, 15 de janeiro). *Período azul de Picasso* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jv-4Ci8IA1g>
- Canal Cultura Visual. (2024, 3 de novembro). *Deepfakes na cultura visual* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zVYyfNAd438>
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6–10. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519047>
- Lagazzi, S. (2017). Trajetos do sujeito na composição filmica. *Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia*, 3, 1-17.
- Lagazzi, S. (2023, 29 de maio). *Trajeto discursivo do olhar - Suzy Lagazzi (UNICAMP)* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/qZQa0qq__XQ

Marques, A., & Aristimuño, F. (2015). Descobrindo o nosso olhar na obra de Túlio Victorino. Uma proposta de ação educativa no museu Casa Atelier Túlio Victorino. In P. B. Bastos (Ed.), *14º encontro internacional de arte e tecnologia: #14.ART: Arte e desenvolvimento humano* (pp. 402–405). UA Editora. <https://doi.org/10.451/57298>

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2023). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência. <https://doi.org/10.451/88046>

Ramírez-Hurtado, C., & Massó Guijarro, B. (2024). Raptivism on YouTube: Studying the response of videoart prosumers to school bullying in Spain. *Pedagogika*, 143(3), 135–156. <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.7>

Shoufan, A., & Mohamed, F. (2022). YouTube and education: A scoping review. *IEEE Access*, 10, 125576–125599. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3225419>

A Estratégia *Easter-Egg* nas Produções Para Crianças e Adolescentes: Traços e Tendências

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.11>

Sara de Moraes

Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil/
Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-3151-3856>
sarademoraes@gmail.com

Jhonatan Mata

Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3908-5649>
jhonatanmata@yahoo.com.br

Resumo

A transmedialidade (Scolari, 2013) tem afetado a maneira como nos relacionamos e nos comunicamos, mas também amplifica e transforma recursos narrativos já existentes. Abordamos, neste artigo, a estratégia *Easter-egg*, que tem sido largamente utilizada para estabelecer diálogo e chamar a atenção de crianças e adolescentes. A fim de compreender suas características e potencialidades no ambiente digital, apresentamos como objeto de estudo, a *Retrospectiva Animada* do youtuber brasileiro Felipe Castanhari, e tomamos como percurso metodológico a análise da materialidade audiovisual proposta por Coutinho (2016). Como resultado deste estudo, percebemos a sobreposição de informações sonoras e imagéticas. Estas somadas à possibilidade de manipulação da produção por parte do interagente (que pode intervir, assistir várias vezes, alterar velocidade, compartilhar ideias em comunidade digital) levam a uma ampliação da atenção do sujeito, que assume o papel de espectador-investigador (Jost, 2023). Neste processo de gamificação do audiovisual, o interagente é instigado a buscar referências que amplificam ou até mesmo subvertem o sentido da linha narrativa principal.

Palavras-chave

estratégia *Easter-egg*, audiovisual, produção infantojuvenil, comunicação *transmedia*

Introdução

As narrativas transmediáticas são capazes de contar histórias sobre perspectivas sortidas, adaptadas a uma nova ecologia mediática. Segundo Scolari (2013), tal dinâmica torna consumidores e produtores de conteúdo em colaboradores na construção de ambientes imersivos e mais complexos. Nesse espaço narrativo, certos elementos podem se tornar um recurso potente – um *post de rede social*, produções tradicionais, um videoclipe, o universo da animação e dos jogos.

Neste trabalho, defendemos a hipótese de que esse modo de contar histórias e seus consequentes hibridismos pode ter sido o ponto de partida para o desenvolvimento de uma estratégia *Easter-egg*, na qual um produto midiático “esconde” referências ao longo da produção. O conceito está em desenvolvimento para a tese de doutoramento de Sara de Moraes. O termo já era aplicado em manifestações artísticas, criando diferentes camadas paratextuais de acordo com o conhecimento prévio do “leitor”. A realidade multitelas interativas propiciou, entretanto, uma mudança nesse processo de consumo ao fornecer as bases para um “spectador-investigador” (Jost, 2023).

Para melhor compreender as bases deste “achado” de pesquisa, apresentaremos uma breve contextualização da utilização do *Easter-egg* como recurso narrativo estratégico em diferentes contextos mediáticos apresentando exemplos, bem como as novas perspectivas abertas pela linguagem transmediática. A seguir, delimitaremos os parâmetros metodológicos propostos na análise da materialidade audiovisual por Iluska Coutinho (2016), para compreender os elementos que constituem a estratégia *Easter-egg* por meio da *Retrospectiva Animada* de Felipe Castanhari, nosso objeto de estudo.

Uma Breve História de Páscoa em Multicamadas: Contextualização do Conceito

Contar histórias com sons e imagens que transportem aqueles que as escutam para o evento narrado é um desafio milenar que atravessa a própria história da humanidade. Pintamos cavernas com caças, danças e rituais, nos reunimos em torno de fogueiras, atentos às vozes ancestrais que falavam, em meio à mistura de relatos, mitos e sonhos, os fatos que marcaram aquele grupo. O tempo trouxe a possibilidade de ampliar a comunicação de muitas formas para cidades de carne e pedra cada vez mais complexas. De Gutemberg a Zuckerberg, as técnicas mudaram, mas o desejo permanece o mesmo – atrair a atenção para a história que é contada. Ou talvez mais que isso – ampliar consciências e ganhar corações em múltiplas camadas em jogos de referências semânticas sonoras e visuais.

Para fins de recorte temático (e dadas as limitações de espaço destinadas a um artigo científico), pinçamos alguns exemplos de utilização do *Easter-egg* como recurso narrativo na intenção de demonstrar que tal recurso, largamente utilizado em diferentes manifestações artísticas, teve sua natureza interpretativa amplificada graças à transmedialidade.

Fazer referência a outras obras ou “esconder” informações a serem descobertas por olhares mais atentos é um recurso antigo, já usado na literatura impressa e também no cinema. François Jost (2023), ao pensar no papel da música em produções cinematográficas, em seus múltiplos significados e sua capacidade de ativar a memória, analisa de que maneira tais escolhas podem aprofundar a compreensão do espectador na posse de informações como dialetos, ano de produção, intérprete da música – elementos que não influenciam a compreensão geral da produção, mas a expandem. Por vezes, o recurso pode ser usado como uma “brincadeira”, como as aparições de Alfred Hitchcock na figuração de seus filmes, ou como uma referência a outras obras de um diretor/produtor, tal qual os hieróglifos com C-3PO e R2-D2, os androides da saga *Star Wars* (Guerra nas Estrelas; 1977), presentes na tumba egípcia visitada por Harrison Ford no filme *Indiana Jones e os Caçadores da Arca Perdida* (1981).

Por outra via, os *Easter-eggs* podem trazer consigo conteúdos cifrados que chegam a subverter o significado real ou aparente da produção. Um bom exemplo são as apresentações musicais em festivais durante a ditadura brasileira. A apresentação da música “Cálice”, de Gilberto Gil e Chico Buarque, com apoio vocal da banda MPB4 no show Fono 73 reunia cantores da gravadora Phonogram (hoje Universal). Ela foi censurada pouco tempo antes de ser apresentada, por conter o duplo sentido de uma referência bíblica à oração sacerdotal de Jesus, na qual ele pedia a Deus para que o livrasse da crucificação como destino final. Para além de uma série de outras referências, a cacofonia remetia ao calar-se tão presente no período de ditadura vivenciado no Brasil (Marcello, 2021).

O mecanismo de “plantar” pistas em um ambiente de conexões amplificadas, entretanto, instiga a busca por informações que ampliam o nível de conhecimento sobre a obra. Ou que podem, inclusive, revirar sentidos, potente recurso quando se trata de público infantojuvenil. O jogo das referências, como ovos de Páscoa escondidos pela casa, cuidadosamente depositadas em diferentes produções, pode ter começado quase como brincadeira. Um exemplo interessante, e talvez a primeira produção que tenha passado pelo escrutínio do público, seja a megaprodução de James Cameron: *Titanic* (1997). A internet, nessa época de conexões discadas, dava seus primeiros passos rumo à popularização. Em programas de mensagem como o miIRC e o ICQ, além de fóruns em páginas abertas, aglutinavam informações e teorias sobre a produção, como a hora marcada no relógio do salão principal do navio – resgate histórico da hora do naufrágio –, o coração que formava uma constelação no céu – formato da joia que a protagonista carregava consigo –, ou as mais diversas teorias sobre a possibilidade de Jack, herói vivido por Leonardo DiCaprio, ter se salvado.

Todo esse movimento por parte do público é cunhado por Jost (2023) como “espectador-investigador” – uma vez que o público, diante da possibilidade de revisitar e

manejar a produção audiovisual repetidas vezes por meio das plataformas digitais, adquire a possibilidade de pesquisar mais a fundo a obra, em lugar de ser impactado por ela em um tempo/espaço controlado pelo produtor. Assim, para além da famosa presença da sigla A113 em filmes Pixar, que remete ao número de uma sala de aula do California Institute of the Arts, fãs traçam teorias sobre referências cruzadas que supostamente indicariam que todas as histórias do estúdio estariam interligadas (Leone, 2022).

Tal estratégia está presente na franquia Marvel, que, além de objetos e elementos de cena que fazem referência a outras produções, ainda camufla códigos QR que dão acesso a bandas desenhadas gratuitas relacionadas à história narrada, o que pode dar ao interagente pistas sobre qual linha de tempo narrativa serviu de fonte de inspiração para aquela história (Ávila, 2022). Com isso, a narrativa se expande para outros meios e plataformas.

É dentro dessa estratégia, a apostar no espaço de fruição transmediático, que Felipe Castanhari propõe uma *Retrospectiva Animada*, que brinca com a sobreposição de notícias, instigando seus interagentes a se informarem.

A Materialidade dos Ovos de Páscoa: Percurso Metodológico

Buscamos aprofundar o conceito que deu seus primeiros passos em pesquisa desenvolvida numa parceria entre os grupos de pesquisa Sinestelas e Namídia do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), observado, a partir da produção *Retrospectiva Animada*, do canal de YouTube Canal Nostalgia (Moraes, Campos, & Mata, 2023). Para isso, adotamos como metodologia a análise da materialidade audiovisual, que, ao argumentar sobre o quão imersos estamos na produção audiovisual, defende sua compreensão na integralidade, uma vez que o seu consumo não se dá de maneira compartimentada. Assim, na proposta de Coutinho (2016) para a análise da materialidade audiovisual, o objeto é enxergado em sua integralidade: “texto + som + imagem + tempo + edição” (p. 10). O caminho metodológico consistiria em

identificação do objeto empírico a ser investigado, e o estabelecimento de eixos e itens de avaliação tendo em vista as questões de pesquisa, o referencial teórico utilizado e ainda, mas não menos importante, os elementos paratextuais que se inscrevem em uma determinada materialidade audiovisual. (Coutinho, 2016, p. 10)

Para melhor compreender a produção, tomamos como paratexto a noção de Gérard Genette (1987/1997) aplicada ao material que acompanha a produção audiovisual, contribuindo para sua leitura e interpretação. Esse conteúdo subdivide-se em peritexto (o que vem antes da produção) e epitexto (o que é produzido depois, sob o impacto dessa obra). Dessa forma, abordaremos as referências televisivas do formato retrospectiva bem como o contexto sociopolítico brasileiro recente. Também nos

propomos a observar as diferentes repercussões geradas pela *Retrospectiva Animada* nas redes por parte do público interagente, seja por meio de comentários ou produções remixadas, o que, de certa maneira, nos permite vislumbrar de que forma a obra analisada mobilizou o público/audiência ativa infantojuvenil, que se coloca em uma postura de crítica midiática amadora (Mata, 2019), além de apontar elementos presentes nos *Easter-eggs* como estratégia narrativa.

A teoria em desenvolvimento foi notada como um sintoma da transmidialidade ao analisar a *Retrospectiva Animada 2022* do youtuber brasileiro Felipe Castanhari, publicada no Canal Nostalgia. No ar desde 2012, os primeiros vídeos se dedicavam a lembrar as programações infantis da televisão brasileira na década de 90. Com a formação em animação 3D e o esgotamento das pautas que motivaram o lançamento do canal, as produções começam a se expandir para desenhos animados que tratam de história da cultura pop, mas também de acontecimentos políticos e científicos. O Canal Nostalgia contava, até o fechamento deste artigo (2025), com 14,9 milhões de inscritos, mais de 1,5 bilhão de visualizações e 449 vídeos publicados. Suas produções, em certa medida, destoam das recomendações do YouTube – de maneira geral, não há uma periodicidade ou uma preocupação com restrições de tempo. A título de exemplo, o vídeo mais assistido, que trata da história de Nikola Tesla, tem 1 hora, 14 minutos e 11 segundos e conta com 24 milhões de visualizações.

Castanhari se orgulha de publicar, em sua conta no Instagram, vídeos e fotos de suas produções sendo utilizadas como recurso pedagógico em escolas brasileiras. Vamos recuperar aqui a lógica da programação televisiva na qual “existe uma preocupação entre o programa e o tipo de atenção que permite a atividade do telespectador” (Jost, 2005/2007, p. 50). Ao compreender as recomendações de periodicidade e classificação de conteúdos em *hashtags* e *playlists* como um simulacro de tal ordenação, o Canal Nostalgia se apresenta como um ponto subversivo de periodicidade temporal. Isso acontece porque suas produções prometem prezar mais pela qualidade de um conteúdo que se propõe como instrutivo que por uma data limite. Tal promessa é sintetizada na descrição do canal: “ensinando e divertindo. Vídeos novos quando possível, coisas boas levam tempo”. Considerando também o caráter atrativo da animação para o público infantil – característica essa advinda da televisão (Mittell, 2004), podemos pensar a estrutura de lista de reprodução como uma grade de programação à disposição do interagente eminentemente infantojuvenil.

Caça às Referências em Forma de Retrospectiva: Análise do Objeto

Dentre as produções recentes do Canal Nostalgia, a *Retrospectiva Animada* destoa das demais por ser um vídeo curto e com periodicidade determinada (anual, no dia 31 de dezembro). A produção, iniciada em 2015, teve seu último episódio publicado no final de 2024. Nos despertou a curiosidade o fato de, ao tomar emprestada uma nomenclatura eminentemente jornalística, o animador digital apresentar uma roupagem de entretenimento em linguagem videoclipe – uma sucessão frenética de imagens

que ilustram uma música (uma paródia da canção mais tocada no ano com a letra a trazer um compilado do que Castanhari considerou ser os destaques noticiosos daquele período), com promessa de contar ao interagente a história de 365 dias em pouco mais de três minutos.

A sobreposição de informações em tela parece ter sido a solução encontrada. Tal possibilidade, facilitada pelo formato escolhido (animação), gera a primeira impressão de se tratar de uma revisão de assuntos de entretenimento que fizeram sucesso nas plataformas digitais. Entretanto, ao estabelecer a incidência de referências nas edições de 2022 (Moraes, Campos, Thomé, & Figueira Leal, 2023) e de 2023 (Mata & Moraes, 2025), de acordo com os temas entretenimento, esporte, política/sociedade, levando em conta o tempo dedicado em imagem e letra paródia das canções, percebemos a demarcação nítida de elementos com valor-notícia (Traquina, 2004; Wolf, 1985/1987) – “características que determinam se aquele fato – ou acontecimento, na dimensão da experiência – possui aspectos que justifiquem sua transformação em narrativa midiática, principalmente levando em conta aquilo que seria de interesse público, colocando a informação a serviço da sociedade” (Moraes, Campos, & Mata, 2023, p. 5).

Retomando França (2012), pode-se afirmar, então, que os *media* não só são um lugar que produz acontecimentos memoráveis (na dimensão existencial), como também é lugar de repercussão desses fatos, evidenciando o que foi posto anteriormente quanto a dupla-vida do acontecimento. Ao revisitá-los, estabelecendo sobre eles uma nova narrativa, os *media* são capazes, inclusive, de torná-los uma vez mais em acontecimentos existenciais, em um processo cíclico (noticia-se, repercute-se a notícia, cria-se uma narrativa, com diferente produção de sentido, a partir daquela inicialmente retratada). Esperamos, através dos resultados deste estudo, melhor estabelecer características que compõem a estratégia *Easter-egg* como uma narrativa transmidiática capaz de transmitir notícias que são acessadas por crianças e adolescentes interagentes e que estabelecem relações de comunicação mais efetivas/afetivas entre os interagentes.

Na *Retrospectiva Animada* de 2022, identificamos 87 referências diretas, sendo 47 voltadas para entretenimento, 21 sobre política e sociedade e 19 sobre esporte. Mas ao adicionar a variável tempo, percebemos que o tempo de exposição a assuntos relacionados à política era superior aos demais – 90 segundos em entretenimento, 53 segundos para política e 34 segundos dedicados ao esporte. Ao realizar uma operação simples, dividindo o tempo de aparição pelo número de referências, notamos que o tempo de exibição de conteúdos relacionados à política era superior aos demais (média de 2,5 segundos por referência, enquanto entretenimento possuía 1,9 segundos e esporte 1,8 segundos). Em outras palavras, havia mais tempo de assimilação para conteúdos relacionados à política.

Esse quadro se altera na edição de 2023 (ver Tabela 1), com um menor tempo médio de tela dedicado a assuntos relacionados à política. Curiosamente, ao analisar a conjuntura política daquele ano como peritexto e os comentários/reacts como epitexto,

percebemos que a produção refletia a intenção do autor em não se envolver com temas nevrálgicos frente a uma forte polarização vividos no país.

	Referências		Tempo		Média tempo por referência	
	2022	2023	2022	2023	2022	2023
Editoria	2022	2023	2022	2023	2022	2023
Entretenimento	47	78	90 segundos	114 segundos	1,91 segundos	1,46 segundos
Esporte	19	11	34 segundos	12 segundos	1,78 segundos	1,09 segundos
Sociopolítica	21	19	53 segundos	24 segundos	2,52 segundos	1,26 segundos
Obituário	22	23	15 segundos	16 segundos	0,68 segundos	0,61 segundos

Tabela 1
Relação entre tempo e referências na *Retrospectiva Animada* 2022 e 2023.
Nota. Adaptado de Mata & Moraes, 2025, p. 25.

As críticas contumazes aos Presidentes Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro desapareceram em 2023. Luiz Inácio Lula da Silva nem sequer é representado, bem como nenhum outro político de grande notoriedade, justamente no ano marcado pela invasão aos prédios dos Três Poderes em Brasília, no dia 8 de janeiro – fato que também ficou de fora da retrospectiva de Castanhari.

Tal elemento denota o que Mata (2019) nomeia de “efeito Darth Vader” – quando um acontecimento ou personagem é intencionalmente ocultado. Tal escolha editorial do *youtuber* gerou uma forte reação negativa de seus interagentes que se sentiram traídos em suas promessas de leitura – elemento que mais uma vez denota a busca pelo valor-notícia por parte do público em uma produção que, para olhos desavisados, poderia ser considerada como puro entretenimento (Mata & Moraes, 2025).

Um Cesto Repleto de Ovos e Conclusões

Ao final da animação apresentada na *Retrospectiva Animada*, Felipe Castanhari toma a cena para fazer a pergunta ao seu interagente: “e aí? Conseguiu encontrar todas as referências?”. Ano após ano, a indagação do *youtuber* tem gerado centenas de comentários e outros vídeos nos quais interagentes param a produção quadro a quadro, os relacionam com as notícias da época, repercutem os assuntos, tecem comentários e, com isso, se informam. A partir das observações até então realizadas, caminhamos para a hipótese a ser comprovada em tese de doutoramento de que a ação de “depositar pistas” em produções audiovisuais teve suas propriedades amplificadas pela comunicação digital e passou a categoria de estratégia narrativa característica da transmedialidade.

Na estratégia *Easter-egg*, a produção audiovisual é o ponto inicial, mas não a encerra por completo – ela contém a trama (ou eixo central), mas também é ambiente no qual é possível ao interagente, ou espectador-investigador (Jost, 2023), manipular o conteúdo (imprimir diferentes velocidades, visualizar quadro a quadro, ampliar detalhes da imagem, submeter frames a pesquisas em buscadores etc.). As pistas apreendidas levam a paratextos multimédia em multicamadas que podem amplificar ou até alterar

o sentido do conteúdo inicial, o que incentiva um processo de construção de conhecimento expandido de acordo com três fatores: o número de *Easter-eggs* encontrados; o acesso/conhecimento/desejo de compreender as “pistas”; e a experiência do interagente.

Ao operar no espaço de transmidialidade por meio da convergência de *media*, a estratégia *Easter-egg* cria um efeito centrífugo no qual, a partir de um ponto central, o interagente é levado a uma caça ao tesouro pela rede, partindo das pistas deixadas no ponto de partida, para o qual sempre se retorna em busca de novas referências. A quantidade encontrada proporciona experiências multicamadas capazes de produzir diferentes níveis de sentido. Tal capacidade de descoberta é dependente de elementos técnicos (acesso a uma internet de qualidade, o aparelho utilizado e aplicações disponíveis que auxiliam a manipular a produção) e do grau de literacia dos *media* do interagente (se é capaz de lidar com dispositivos e aplicações, comprehende linguagens e padrões, consegue realizar uma leitura crítica do produto). Apesar da participação no jogo não necessitar envolver um conhecimento prévio do(s) tema(s) envolvido(s), as diferentes experiências do espectador-investigador com o que se passa dentro e fora da tela, tal como nos primórdios do *Easter-egg*, podem ser importantes, mas não encerram a experiência com o conteúdo em si – funcionam como um estopim para o despertar do interesse e para deixar o caminho linear e seguir por caminhos rizomáticos, que permitem acessar a novas faces de informação, ampliando a teia de conhecimento produzida a partir de um ponto central para o qual se retorna em busca de mais pistas que tenham passado despercebidas (Moraes, Campos, & Mata, 2023, 2023)

A matéria prima de Felipe Castanhari na *Retrospectiva Animada* é a notícia, mas a estratégia *Easter-egg*, como estrutura narrativa, pode comportar qualquer tipo de conteúdo – desdobramentos de uma história, brindes multimédia, campanhas publicitárias ou simplesmente referências nostálgicas. Apresentamos aqui as conclusões iniciais que ainda serão aprofundadas na elaboração da tese de doutoramento, que tem por objetivo buscar diferentes estratégias que comuniquem com crianças e adolescentes – nativos digitais habituados a um mundo mais digital e disruptivo. Em meio a este processo, a estratégia *Easter-egg* foi um achado na investigação. Seus elementos extrapolam a linearidade e encontram no jogo das múltiplas camadas algo valioso – a atenção do interagente.

Agradecimentos

Agradecemos ao apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig) que, por meio do financiamento do Projeto de Extensão em Interface à Pesquisa Polijovem, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Referências

- Ávila, G. (2022, 1 de abril). *QR code escondido no primeiro episódio de Cavaleiro da Lua libera HQ grátis*. Jovem Nerd. <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/cavaleiro-da-lua-qr-code-hq-gratis/>
- Coutinho, I. (2016). O telejornalismo narrado nas pesquisas e a busca por científicidade: A análise da materialidade audiovisual como método possível. In *Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp. 1-15). Intercom.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. E. Lewin, Trad.). Cambridge. (Trabalho original publicado em 1987)
- Jost, F. (2007). *Compreender a televisão* (E. B. Duarte, M. L. D. de Castro, & V. Curvello, Trads.). Sulina. (Trabalho original publicado em 2005)
- Jost, F. (2023). Chansons dans le récit audiovisuels. L'auditeur construit. *MusiMid: Revista Brasileira de Estudos em Música e Mídia*, 4(1), 9-21. <https://revistamusimid.com.br/index.php/MusiMid/article/view/174>
- Leone, L. (2022, 25 de novembro). *Por que a Pixar usa o código A113 em todos os seus filmes? Descubra onde ele está escondido*. AdoroCinema. <https://www.adorocinema.com/slideshows/filmes/slideshow-1000004150/>
- Marcello, C. (2021, 2 de dezembro). *Música Cálice de Chico Buarque: Análise, significado e história*. Cultura Genial. <https://www.culturagenial.com/musica-calice-de-chico-buarque/>
- Mata, J. (2019). *O amador no audiovisual: Conteúdos gerados por cidadãos comuns*. Editora UFJF.
- Mata, J., & Moraes, S. de. (2025). A Retrospectiva Animada 2023 de Castanhari e o reino musical dos easter-eggs: Entre promessas de leitura e interesses dos interagentes. *Revista Interin*, 30(1), 19-36. <https://doi.org/10.35168/1980-5276.UTP.interin.2025.Vol30.N1.pp19-36>
- Mittell, J. (2004). *Genre and television: From cop shows to cartoons in American culture*. Routledge.
- Moraes, S. de, Campos, A. C. de, & Mata, J. (2023). Estética Easter egg: Música, mitologia e outras "surpresas" na Retrospectiva Animada 2022 de Felipe Castanhari. In G. M. Ferreira, M. do C. S. Barbosa, & A. M. de La Fuente (Eds.), *Anais do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp. 1-15). Intercom.
- Moraes, S. de, Campos, A. C. de, Thomé, C., & Figueira Leal, P. R. (2023). Retrospectiva Animada de Felipe Castanhari em videoclipe: Estratégia "easter egg" entre a informação e o entretenimento. *MusiMid: Revista Brasileira de Estudos em Música e Mídia*, 4(1), 44-66. <https://revistamusimid.com.br/index.php/MusiMid/article/view/171>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusdo.
- Traquina, N. (2004). *Teorias do jornalismo. Porque as notícias são como são*. Insular.
- Wolf, M. (1987). *Teorias da comunicação* (M. J. V. de Figueiredo, Trad.). Editoria Presença. (Trabalho original publicado em 1985)

Educação Infantil e o Uso das Mídias

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.12>

Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2744-9284>

lizyane@gmail.com

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

fantin.monica@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa algumas produções culturais e as mediações que os professores propiciam às crianças da educação infantil da rede pública de Florianópolis, e é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2018–2020 (Santos, 2020). Fundamentada nos estudos da infância, da cultura e da mídia educação, a pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório pretendia saber sobre as propostas docentes oferecidas às crianças e suas relações com a cultura, com as artes, com as mídias, seus repertórios, criações/recriações e a produção de sentidos e significados ao vivo e experienciado nesse espaço. Foi aplicado um questionário online para mapear as práticas pedagógicas dos docentes desta rede, e, posteriormente, foram realizadas duas rodas de conversa online, que aprofundaram algumas questões que emergiram neste processo, antes e durante a pandemia de COVID-19. As propostas pedagógicas mencionadas pelas participantes da pesquisa evidenciaram atividades ligadas à música, à brincadeira, à contação de histórias e ao uso de audiovisuais, sempre transversalizadas pela dimensão da participação das crianças e dos usos das mídias e tecnologias. Na análise dos repertórios culturais propostos às crianças antes da pandemia, as mediações docentes articulavam saberes por meio dos artefatos midiáticos e, durante o período de isolamento, a ênfase foi em manter o vínculo afetivo com as crianças. Observou-se também um hibridismo cultural nas propostas com as múltiplas linguagens. As mediações educativas sobre o uso das mídias na educação infantil sugerem que grande parte dos repertórios lúdicos são

provenientes da cultura midiática; que as professoras estão conectadas e utilizam as tecnologias digitais em seus planejamentos e registros, porém encontram dificuldades para realizarem propostas com estes artefatos no cotidiano. Tais considerações sinalizam novos desafios que podem ser abordados na continuidade dos estudos sobre o tema, investigando também o ponto de vista das crianças.

Palavras-chave

crianças, mídias, educação infantil, mediações docentes

As Relações das Crianças com as Mídias

Inseridas na cultura mais ampla, as mídias compõem cenários, tempos e espaços da cultura lúdica das crianças. É cena comum vermos bebês (de zero a dois anos) nas instituições educativas interessados nas telas de computadores e/ou celulares, fazendo de conta que estão realizando uma ligação em um celular/telefone de brinquedo, ou passando seus dedinhos nas telas, reais ou não, através da tecnologia ecrã tátil.

Mais comum ainda é perceber, através das falas e/ou no enredo das brincadeiras de crianças entre três e seis anos, detalhes de novelas, filmes, séries, programas de televisão, desenhos animados a que assistiram, vermos imitarem dancinhas de TikTok e comentarem videojogos e jogos online. Também fazem referência a alguns vídeos de canais do YouTube, *reels* das redes sociais ou do *reality show* do momento, entre outros programas, que mesmo sendo considerados inapropriados para esta faixa etária, acabam sendo assistidos por elas fora do ambiente escolar.

O fato é que as crianças entre zero e seis anos de idade estão interagindo com o universo midiático e com sujeitos que permanecem um longo período de seus dias “conectados” às tecnologias digitais¹, por mais complexa que seja esta realidade. E determinadas situações independem da posse de tais dispositivos, pois esse acesso acontece de forma indireta e/ou através da convivência em diferentes ambientes da cultura digital, que oferecem um novo espaço de interação, aprendizagem e práticas culturais. As formas de participação revelam tanto noções de pertencimento, exclusões, conexões como concepções de crianças e condições de infância vividas em diferentes tempos e cenário (Muller & Fantin, 2022).

Tais situações se evidenciam no cotidiano das crianças que frequentam instituições de educação infantil (EI), públicas ou privadas, pois muitas delas antes mesmo de aprender a caminhar já possuem acesso às telas e seus conteúdos. Tal fato demonstra

¹ Em tempos de pandemia, esta situação tomou proporções ainda maiores, pois muitas crianças e adultos permanecem ainda mais tempo em frente às telas, por conta de suas demandas escolares e de trabalho e, consequentemente, pela falta de tempo e possibilidades (considerando as orientações de isolamento social) para realizar outras atividades em família.

que muitos adultos oferecem certos artefatos às crianças sem uma mediação e/ou controle em relação ao tempo de uso e aos conteúdos que acessam nessas telas.

Pesquisas internacionais e nacionais sobre o papel das novas tecnologias na vida das crianças enfatizam que ainda não há um consenso sobre o uso destes artefatos. Alguns especialistas defendem a proibição de acesso em determinadas faixas etárias², enquanto outros sugerem o uso mediado, controlado e combinado. Tisseron (2013/2016) defende que crianças até os três anos não devem ter contato com as telas e Haidt (2024) argumenta a favor da proibição de celulares até 12 anos. Buckingham (2019/2020), Livingstone e Blum-Ross (2020/2022), Mascheroni e Ólafsson (2015) fazem ressalvas a respeito do uso das mídias eletrônicas e digitais pelas crianças acima dos três anos de idade.

Diante deste cenário, muitas questões emergem para ser dialogadas e tensionadas, entre elas o uso/acesso cada vez mais precoce de crianças às mídias, com ou sem mediação, o tempo de exposição às telas e a regulamentação delas pelo Estado. Para Haidt (2024), estas novas tecnologias portáteis, personalizadas e envolventes, que possuem o fluxo sem filtro em tempo real e utilizam de estratégias psicológicas para viciar, vêm causando diversos danos às crianças. O autor menciona alguns: a redução da socialização física, a fragmentação da atenção, o vício e a privação do sono, o que tem contribuído para que os nascidos após 1995 tenham se tornado uma geração ansiosa. Esta reconfiguração das infâncias, que o autor argumenta, traz para o debate entre famílias, escolas e Estado a necessidade de pensar estas “conexões” com base nos direitos infantis em relação às mídias, conhecidos como os três “P” dos direitos: proteção, provisão e participação. E mais recentemente, os direitos ao ambiente digital e à desconexão. Tal perspectiva reforça a ideia de “que a educação é o caminho de prevenção das violações dos direitos humanos” (Lapa & Coelho, 2021, p. 4).

A defesa de momentos de “desconexão” dos artefatos tecnológicos e de uma rotina mais equilibrada sugere propostas que envolvem uma reconexão com as artes, com a natureza, com o brincar e com o entorno à sua volta de maneira qualificada.

Assegurar os direitos de proteção, provisão e participação da criança implica defender os direitos culturais não apenas em relação às mídias, mas também em relação à arte, ao brincar, à cultura e conhecimento científico, tecnológico, artístico, lúdico e poético, aos espaços de formação, à natureza, à integridade psicológica e à inclusão social, cultural e política da infância na perspectiva de sustentabilidade de tais direitos. (Fantin, 2016b, pp. 612–613)

A intenção ao debater esta temática é ir além de garantir a conexão/desconexão das crianças, mas pensar que as mídias também fazem parte dos direitos infantis e influenciam no acesso à cidadania e com a mediação adequada podem ser “pontes”

² Sabe-se que cada país possui suas próprias recomendações a respeito. No Brasil, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2016) recomenda que crianças menores de dois anos não devem ser expostas às telas, sem necessidade (nem passivamente); com idades entre dois e cinco anos, o tempo de telas deve ser no máximo de uma hora por dia; e entre os seis e os 10 anos, o tempo de telas máximo é de uma a duas horas por dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis em todas as idades.

que conectam, espaço de estreitamento de laços, de invenção e descoberta, algo que pode ampliar e enriquecer as percepções e experiências infantis. Sabemos que proibir ou retardar o uso dos dispositivos digitais por crianças é algo muito complexo e que envolve diversos fatores, por isso, a importância de propiciar uma “educação para/com/através das mídias” (Fantin, 2011, p. 30) precisa ser discutida desde a primeira infância.

Partindo do pressuposto que as crianças têm direito à cultura, à educação e à informação, elas também possuem direito a compreender e usar as linguagens midiáticas com suas múltiplas linguagens, já que elas também “elaboram a sua visão de mundo a partir do que recebem desses meios” (Freire & Guimarães, 2013, p. 25). Ao considerar que a formação cidadã e a socialização das crianças nas diversas culturas envolvem múltiplos letramentos, é importante que a família e as instituições educativas possam ensinar as crianças a analisar, interpretar e avaliar o que consomem considerando suas especificidades. E isso envolve também a construção do pensamento crítico e criativo e o aprendizado de como usar as ferramentas digitais de forma segura e responsável. A possibilidade de ser consumidor consciente e também produtor de conteúdos envolve o ensino e a compreensão de como as mídias funcionam para evitar o consumo excessivo, bem como para diversificar as fontes de informação.

E, no caso específico da EI, existem demandas a serem incluídas nas propostas pedagógicas de modo a problematizar as reais condições e necessidades de acesso a determinados dispositivos³ e produções de acordo com cada faixa etária. Aliado a isso, deve-se viabilizar diálogos com as famílias, promover mediações intencionais desde a formação dos professores, discutir critérios de escolha/filtro de qualidade dos conteúdos, bem como discutir o tempo indicado diante das telas em casa/na escola. Estes aspectos são fundamentais para, ao mesmo tempo, promover certos usos pedagógicos, visando garantir a proteção e preservação de todos os direitos infantis, sabendo que tal garantia envolve também o Estado, as empresas de comunicação, a regulamentação das redes, entre outros.

Com base no que temos visto nas instituições de EI, o uso das tecnologias digitais ainda parece ser tímido, com propostas pontuais, de acordo com as sensibilidades, necessidades e projetos dos docentes e conforme o grupo de crianças. Como, por exemplo, podemos mencionar: o uso de câmera/celular para registro das atividades (fotografia e audiovisual), mais frequente pelos professores do que pelas crianças; o uso do computador/celular com internet para pesquisas ou acesso a vídeos, filmes e músicas em plataformas/sites; a utilização de projetor multimídia para apresentações diversas; o uso de videojogos eletrônicos e digitais educativos; e o obsoleto retroprojetor, que ganhou uma nova função, sendo utilizado para fazer teatro de sombras.

³ Em janeiro de 2025, foi sancionada no Brasil a Lei nº 15.100/25 (2025), a qual dispõe: “fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Art. 2). O uso só será permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação e nos seguintes casos: garantir a acessibilidade, inclusão, os direitos fundamentais e atender às condições de saúde dos estudantes.

Independentemente dos entendimentos e direcionamentos discutidos nas diversas pesquisas, por vezes é necessário relativizar certos fatores diante da inclusão e permanência das mídias no cotidiano da EI. Isto é,

interessa vislumbrar a possibilidade de diálogo a partir do nosso lugar e da nossa singularidade cultural, inclusive para “estranhar o familiar” e problematizar certas práticas que nos parecem tão naturais, mas que só o distanciamento crítico possibilita pôr em questão. (Fantin, 2016a, p. 127)

Somente assim poderemos oportunizar mediações mais significativas nas experiências das crianças com as mídias e tecnologias neste nível de ensino.

Caminhos Metodológicos

Movidas por esta realidade, a pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2020 investigou que produções culturais os professores propiciavam às crianças no cotidiano da EI da rede municipal de educação de Florianópolis (Santa Catarina) e quais destas produções relacionam-se com as mídias (Santos, 2020). A investigação também identificou os tipos de mediação e apropriação destas produções culturais que são realizadas pelos professores em suas propostas às crianças, e o quanto elas influenciam nas culturas infantis e na ampliação de seus acervos pessoais. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória, a intenção foi compreender a relação entre crianças e produções culturais nas instituições públicas de EI da rede municipal de educação.

No diálogo inicial com 68 professoras, responsáveis por planejar, mediar e possibilitar o acesso das crianças a estas produções nas instituições educativas, foi realizado um mapeamento das produções presentes nos cotidianos EI, buscando conhecer as propostas, os tipos de mediações docentes e as possibilidades de as crianças se apropriarem e se expressarem a partir de tais produções culturais, compreendendo uma relação dialógica em tais processos educativos entre adultos e crianças. Em síntese, o estudo desenvolveu-se a partir das seguintes etapas: (a) estudos teóricos; (b) pesquisa empírica envolvendo (b1) aplicação de um questionário online no ano de 2019, disponível para a resposta voluntária de todos os professores da rede, com o retorno de 68 professoras, e (b2) duas entrevistas coletivas online no ano de 2020, denominadas de “rodas de conversas”, com participação de 13 professoras que haviam respondido o questionário⁴; (c) transcrições, análise das entrevistas e interpretação dos dados provenientes do material empírico e dos indicadores de pesquisa elencados.

A análise dos dados envolve dois momentos: no primeiro, contemplamos as questões do questionário que foi respondido em 2019, antes da pandemia do COVID-19; no segundo, fez-se uma breve síntese das falas acerca do trabalho remoto desenvolvido pelas professoras durante a pandemia.

⁴ Este segundo momento estava previsto ocorrer de forma presencial, porém, por conta da pandemia do COVID-19 que afetou as atividades no Brasil a partir de março, aconteceu no formato virtual, e, por este motivo, algumas questões foram acrescentadas à pesquisa, uma vez que ela data um momento histórico que refletiu consideravelmente as práticas educativas das docentes participantes naquele momento.

Mapeamento das Práticas Docentes com Mídias na Educação Infantil

Durante esta pesquisa, buscamos conhecer as produções culturais que as professoras disponibilizavam às crianças da EI. Pensamos tais produções na perspectiva das “artes de fazer”, que, segundo Certeau (1990/1994), “produzem sentidos e significados” (p. 173) ao vivido e experienciado na EI. Por meio deste olhar, investigamos os usos, as apropriações e as recriações que crianças e professores fazem a partir de suas interações com a cultura. Uma vez que as produções culturais infantis não se reduzem a objetos estáticos, produtos prontos e acabados, sem vida, mensuráveis e passíveis de serem mercantilizados, para Perrotti (1990), elas são processos de criação dos sujeitos e compreendem o lúdico, o prazer, a aventura, o sonho e o encontro com o outro.

Ao trabalhar com produções culturais na EI, consideramos a indissociabilidade da cultura, das artes e das mídias, com suas possibilidades de construção de conhecimento, fruição, experiência estética e sensibilidade afetiva (Girardello et al., 2012). Tal indissociabilidade se revela também nas múltiplas linguagens – orais, escritas, sonoras, visuais, corporais, matemáticas, artísticas, artesanais e midiáticas – que expressam e ampliam os repertórios culturais de crianças e professores.

Por isso, ao percebermos que a presença das mídias atravessava as diversas produções culturais às quais as crianças tinham acesso, bem como as práticas pedagógicas propostas pelas docentes no cotidiano infantil, vimos a possibilidade de aprofundar a compreensão de produções culturais como apropriação de “culturas plurais” (Certeau, 1993/2012) em sua diversidade e no seu hibridismo, o que pode ser entendido como representação, produção, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais dos sujeitos (Canclini, 1982/1983).

Após a aplicação dos questionários e dos diálogos com as professoras percebemos quais produções apareciam com mais frequência em suas mediações, em que destacamos quatro eixos de análise: músicas, brincadeiras, histórias e produções audiovisuais. Destacamos também dois temas transversais que perpassaram as propostas: uso das mídias (antes e durante o contexto pandêmico) e participação das crianças, pois dependendo das interações e mediações que ocorrem nos encontros das crianças com os pares e adultos é possível pensar a produção de sentidos e significados, o estímulo aos processos criativos, bem como as experiências lúdicas das/com/para as crianças.

A escolha do uso das mídias digitais parte do pressuposto de que elas assumem um “papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea”, por isso “precisamos prestar atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências” (Buckingham, 2000/2007, p. 32). Afinal, a “sociedade multitela” redefine a modalidade do significado do olhar e o meio pelo qual os sujeitos se apropriam do saber (Rivoltella, 2008), com todos os riscos e potencialidades que tal realidade implica.

Percebemos que, antes da pandemia, as professoras estavam bastante conectadas ao uso de cunho pessoal, mas também buscavam estratégias para articular saberes e mediações por meio dos artefatos midiáticos com as crianças, ainda que, por vezes, a cultura midiática tenha sido vista como “ilegítima” no contexto da EI (Barbosa, 2007). O uso diário de mídias mais recorrente era para suporte nos registros das professoras, e o uso com/entre crianças era semanal/mensal.

A variação de propostas evidenciava o uso das mídias em distintas dimensões: como espaço de aquisição/construção de conhecimentos, para esclarecer dúvidas e curiosidades infantis através das pesquisas na rede; como meio de comunicação e trocas entre o grupo com correio eletrônico, aproximando crianças da linguagem oral e escrita; e como recurso para ouvir músicas e histórias que podem (ou não) ampliar os repertórios infantis, dependendo da mediação para tal.

A maior parte dos usos das mídias foi como recurso para escutar músicas, dançar e assistir a filmes/séries/desenhos e a outras produções audiovisuais. Em alguns momentos estes usos ocorreram de forma intencional e faziam parte dos planejamentos, mas muitos parecem ter sido feitos de forma aleatória, automática e simplificada para ocupar as crianças, que estavam ociosas em momentos da rotina, como, por exemplo, nos horários de chegada, saída e/ou na hora que seria do “sono”, para entreter os que permaneceram acordados.

Deste modo, é importante refletir e questionar sobre estes momentos que não são planejados, quando o acesso a determinadas produções culturais “midiáticas” acontece de forma banal/habitual, sempre do mesmo jeito, e com os mesmos repertórios do acervo já existente nas unidades educativas ou no acervo das professoras.

É fundamental ressaltar que a maioria das professoras reclamou da inexistência, da pouca quantidade e/ou da precariedade dos aparelhos tecnológicos para acessar algumas mídias em suas unidades educativas. Em muitas delas existem apenas equipamentos obsoletos, por não existir uma política de manutenção nem profissionais qualificados para tal, dificultando projetos voltados para a mídia educação com as crianças.

Por muito tempo, a educação midiática consistia em fazer coisas com as mídias e na sua leitura crítica, posteriormente, surge um novo paradigma, definido pelas tecnologias de si, por meio das quais o “eu” adquire consciência e controle sobre essas técnicas, constituindo uma educação para a cidadania, determinada no novo meio ambiente mediatizado (Rivoltella, 2008). Para Rivoltella (2008), educar para esta cidadania digital significa manter a abordagem crítica, integrando-a em uma nova abordagem culturalista, atrelada à dimensão política (no sentido da polis).

Assim, ao considerar os diálogos com as professoras, percebemos que o trabalho delas com as mídias vai além de apenas possibilitar o seu acesso às crianças, já que envolve a intencionalidade pedagógica, o aprendizado constante e a necessidade de se constituírem políticas públicas que permitam o acesso, a qualificação, a manutenção e a utilização destes artefatos por todos, professores e crianças. O que nos remete para a ideia de que estas mídias não são só meios ou veículos de informações, pois ao atuar

como mediadoras das relações sociais, são também “formas de cultura, sendo por meio delas que se consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas” (Fantin & Rivoltella, 2012, p. 96).

Outro ponto salientado diversas vezes pelas professoras foi em relação à conexão limitada no sinal de internet em muitas unidades educativas, o que frequentemente restringe a possibilidade de experiências midiáticas online. Mas, apesar das dificuldades mencionadas, ao relatarem propostas desenvolvidas com essas mídias (computador, celular, televisão ou câmera) antes da pandemia, observa-se experiências interessantes, como o uso da câmera fotográfica pelas crianças para registrarem em foto ou vídeo coisas de seu interesse na instituição ou nas saídas de campo, o que as coloca em uma posição de produção. Tais práticas aproximam-se da perspectiva da mídia educação como forma de expressão nas múltiplas linguagens e também na vivência de cidadania (Rivoltella, 2012).

No âmbito da valorização das autorias infantis, uma professora relatou durante as rodas de conversa online, no período da pandemia, que digitalizou os desenhos das crianças com elas para fazer uma exposição online. Ela disse que as crianças gostaram de ver seus desenhos reproduzidos de forma imediata no computador e estas produções viraram a capa das avaliações que, de modo impresso, foram encaminhadas às famílias.

Tais experiências remetem aos princípios básicos propostos por Loris Malaguzzi (2016) na Reggio Emilia, em que as crianças são vistas como protagonistas na construção de seus conhecimentos e têm suas potencialidades respeitadas para expressarem-se de múltiplas maneiras.

O incentivo ao desenvolvimento intelectual e criativo das crianças também foi observado nas seguintes experiências destacadas pelas professoras:

- uso do Google Maps, para trabalhar questões relacionadas à localização e ao entorno da unidade educativa, e complementado com caminhadas pelo bairro;
- o uso do Google Earth, para fazer uma “viagem” virtual; o uso do chat pelo Skype com um intercambista, após seu retorno à Áustria;
- pesquisas em sites de busca na internet, para esclarecer dúvidas das crianças que surgem nas rodas de conversa e/ou sobre temas do projeto da turma;
- uso do Snapchat, para gravar vídeos com as crianças; projeto de correspondência eletrônica entre as crianças de duas unidades educativas da rede, com produção de audiovisual de uma turma para outra, possibilitando que as crianças se conhecessem;
- gravação de áudio das crianças contando histórias a partir de algumas imagens para que depois elas pudessem se ouvir;
- dia de cinema com integração dos grupos utilizando o *datashow*;
- dia de fotos divertidas com cenários.

Enfim, atividades que transcendem fronteiras.

O relato de uma professora, que trabalhou com uma turma de EI vinculada a uma escola de ensino fundamental, menciona que ela fazia planejamento para levar as crianças ao laboratório de informática a cada 15 dias.

Uma vez usamos o YouTube para pesquisar sobre animais que vivem no quintal e ao redor da horta, quando eu via, eles estavam assistindo vídeos de joquinhos; apesar de ainda não saberem escrever, os mais espertinhos já iam clicando nos vídeos que queriam. (E. S.⁵, entrevista coletiva, 2020)

Tal situação nos remete às palavras de Bonilla e Pretto (2015), argumentando que as crianças, independentemente das condições socioeconômicas de suas famílias, já estão vivendo, direta ou indiretamente, o contexto da cultura digital, à qual, cada vez mais, as pessoas têm acesso; e, uma vez tendo acesso, os (mais) jovens rapidamente se inserem nos processos participativos online.

No relato acima, percebe-se que as crianças criam rapidamente uma estratégia para encontrar o que já sabem e querem acessar online, e isso se deve às experiências anteriores proporcionadas a elas, provavelmente em outros ambientes, uma vez que a professora em questão se mostrou surpresa com a ação das crianças. Isso reforça a necessidade de as instituições educativas conhecerem os contextos das crianças que atendem, de modo a aproximar suas práticas às demandas observadas e seus interesses, aproveitando estas situações para diversificar, discutir novas mediações e “alfabetizar” para o uso consciente, crítico e criativo das mídias. Deste modo, promover uma mediação crítica-reflexiva que eduque para a cidadania e possibilite aos usuários potencializarem os benefícios dos artefatos digitais pode reduzir os riscos que estão colocados sem a devida mediação (Buckingham, 2019/2020).

As propostas elencadas pelas professoras nos levam a perceber a variedade de possibilidades e contextos no trabalho docente com as mídias, e a considerar que é “na qualidade da mediação pedagógica que reside a possibilidade de se construir efetivamente uma educação midiática comprometida com a cidadania e a efetiva participação social dos indivíduos” (Pontes, 2010, p. 89). As experiências relatadas evidenciam ainda que usar as mídias nem sempre significa mídia educação e/ou apropriação da cultura digital, pois, como constatam Fantin e Rivoltella (2012), mais que uma questão de uso técnico de tais ferramentas, vivenciar a mídia educação demanda uma formação cultural mais ampla, bem como uma opção política e filosófica para embasar a adoção ou não de certas práticas.

Uma Pandemia no Caminho

Durante a pandemia de COVID-19, houve uma reorganização do trabalho, o que exigiu das professoras superação de dificuldades e novas aprendizagens para fazerem

⁵ As siglas “E. S.” correspondem às iniciais da professora que proferiu esta fala na entrevista coletiva, no ano de 2020.

coisas que não sabiam e conseguirem se comunicar com as crianças e suas famílias. Para tal, a maior parte dos profissionais se dedicou às produções de audiovisuais e entre tantas produções, destacamos: contação de histórias; teatros; poemas; fantoches e palitoches; propostas de brincadeiras variadas; incentivo a cantar, dançar, desenhar, pintar; fazer atividades físicas e cotidianas na companhia de suas famílias em casa; propostas que propuseram a reflexão sobre olhar as coisas no entorno da casa, como plantar sementes de flores, temperos e hortaliças; atividades culinárias; receitas de massinha caseira e tintas naturais, entre outras. Houve também tentativas de videochamadas, para oportunizar que as crianças pudessem conversar entre si, e “rodas de conversas” online sobre diversos assuntos, além de outras produções, com retornos das famílias e das crianças.

Para tais produções, as professoras usaram seus próprios dispositivos para conseguirem atender as exigências do trabalho remoto, pois preocupavam-se em não privar as crianças deste contato com as mídias, pois elas não queriam deixar ninguém para trás nem ampliar ainda mais as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que se preocupavam com o tempo de exposição das crianças às telas. Naquele momento, as professoras também destacaram que estavam fazendo muitas formações, participações em *lives* e discussões a respeito do que enviar às crianças e suas famílias, buscando eixos articuladores em planejamentos coletivos e a valorização das coisas que já eram feitas presencialmente nas instituições, de modo a não perderem os vínculos.

Como registro deste momento histórico sem precedentes, ficaram muitos aprendizados, principalmente os relacionados ao uso dos artefatos digitais. Porém este período também deixou explícitas algumas situações, como as lacunas na formação inicial/continuada de professores sobre as mídias, a falta de infraestrutura/suporte/políticas adequados no âmbito educacional em relação aos artefatos tecnológicos, e as desigualdades sociais de acesso à internet e aos dispositivos, além do “conflito político, que impede a efetividade do Estado na garantia de políticas de assistência aos mais vulneráveis e amplia a insegurança da população” (Pretto et al., 2020, p. 1), o que afetou as condições básicas de subsistência de inúmeras crianças.

Algumas Considerações Para Continuar a Reflexão

Ao dialogar sobre o uso das mídias na EI buscamos contribuir com conhecimentos do campo pedagógico para ampliar as discussões a respeito do acesso/uso das tecnologias digitais e a necessidade de tensionar nas instituições educativas o excesso de tempo de telas por crianças, pois “a reflexão em torno do cotidiano como fonte de produção cultural se torna imprescindível como possibilidade de uma educação para a liberdade” (Porpino, 2018, p. 117).

A intenção era contribuir com a elaboração de políticas públicas voltadas à estruturação das instituições educativas e a valorização dos seus professores, possibilitando uma educação para/com/atatravés das mídias. As propostas pautadas nos “quatro C” da mídia educação (cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania), em uma analogia com os “três P” dos direitos das crianças em relação às mídias (proteção, provisão

e participação) mencionadas por Fantin (2011), promovem o respeito às crianças e suas infâncias, e criam espaços de cidadania na escola envolvendo crianças, docentes e familiares.

A partir dos diálogos que construímos com as 68 professoras participantes da pesquisa, foi perceptível que grande parte dos repertórios lúdicos infantis propostos nas instituições da EI eram provenientes da cultura das mídias. Assim, identificamos uma grande presença de videoclipes, filmes/animações de estúdios reconhecidos internacionalmente, produções oriundas de projetos transmidiáticos, músicas que estão no auge do sucesso e vídeos disponibilizados na plataforma YouTube, o que nos permitiu concluir que os dispositivos com acesso à internet – embora com alguns problemas de conectividade e disponibilidade nas unidades educativas – estão ganhando cada vez mais espaço e têm sido amplamente utilizados pelas professoras para acessar grande parte das produções culturais.

E isso também se deve ao fato do hibridismo cultural, em que as produções, que até então estavam ausentes nas mídias e não faziam parte da cultura digital, são recombinadas e misturadas com outras, tornando-se “novos” produtos e implicando novos processos socioculturais, que, aliados aos conhecimentos, às artes e à vida cotidiana, possibilitam o encontro de “culturas plurais” (Certeau, 1993/2012) que reverberam na formação dos sujeitos nos espaços educativos.

Acrescentamos a isto o fato de a maioria das profissionais se mostra conectada e tem como principal fonte de seus repertórios culturais as mídias digitais e a internet, já que as utilizam diariamente para seu uso pessoal (lazer, entretenimento, informação) e para pesquisar conteúdos, planejar e adequar pedagogicamente suas propostas às crianças. No entanto, isso às vezes também propicia a utilização de “mídias de massa”, com conteúdos discutíveis que demandam uma mediação intencional e cuidadosa. Por isso, a importância de os professores abrirem canais para refinar os sentidos, vendo e ouvindo o entorno com sensibilidade para que possam disponibilizar repertórios variados, inventar formas e combinar materiais (Ostetto, 2010) que ampliem, complexifiquem as vivências infantis na EI.

Neste sentido, destacamos a importância dos critérios de escolha quando se realiza um trabalho com mídias e crianças. Ao propiciar o uso crítico dos artefatos tecnológicos e interagir com a multiplicidade de suas linguagens, faz-se necessário conhecer, selecionar, contextualizar e avaliar criticamente a informação, além de situar as “regras” necessárias à prática social da comunicação (Fantin & Girardello, 2009).

A pesquisa demonstrou que na realidade apresentada os desafios são imensos, e com o aumento do uso das tecnologias digitais na pandemia evidenciamos também um acesso desigual à conectividade, o que revela a urgência de garantir a todas as crianças, familiares e docentes a gama de seus direitos civis, políticos, culturais, econômicos e sociais. Por isso, a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre a temática.

Por fim, diversos diálogos com as professoras instigaram a dar continuidade à pesquisa em nível de doutorado, agora com a intenção de ouvir o que as crianças e suas

famílias têm a nos dizer sobre as relações que elas estabelecem com as tecnologias da cultura digital. Algumas questões iniciais já foram traçadas: que relações as crianças da EI e suas famílias estabelecem com as tecnologias digitais? É possível propor uma literacia midiática com as crianças sem o uso de artefatos tecnológicos digitais? Que percursos lúdicos seriam possíveis propor às crianças visando articular o direito às mídias e ambiente digital, às artes, à natureza e à desconexão na instituição educativa e fora dela? Questões que sugerem uma pesquisa participativa visando ampliar a escuta das crianças e trazer mais elementos para o debate necessário sobre o uso de tecnologias digitais considerando também seus olhares a respeito do tema.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entrelaçar destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059–1083. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- Bonilla, M. H., & Pretto, N. De L. (2015). Política educativa e cultura digital: Entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, 33(2), 499–521 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas* (G. Girardello & I. Orofino, Trad.). Loyola. (Trabalho original publicado em 2000)
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education* (G. Cappello, Trad.). Mondadori. (Trabalho original publicado em 2019)
- Canclini, N. G. (1983). *As culturas populares no capitalismo* (C. N. P. Coelho, Trad.). Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1982)
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (E. F. Alves, Trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1990)
- Certeau, M. de. (2012). *A cultura no plural* (E. A. Dobránszky, Trad.). Papirus. (Trabalho original publicado em 1993)
- Fantin, M. (2011). Mídia-educação: Aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Revista Olhar de Professor*, 4(1), 27–40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>
- Fantin, M. (2016a). 3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali [Resenha de 3-6-9-12 Diven-
tare grande all'epoca degli schermi digitali]. Tisseron, S.]. *Revista Entreideias*, 5(1), 123–127.
- Fantin, M. (2016b). Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: Consumos, práticas e pertenci-
mentos na cultura digital. *Revista Educação Pública*, 25(59/2), 596–617. <https://doi.org/10.5965/010459622559n22016596>
- Fantin, M., & Girardello, G. (2009). *Diante do abismo digital: Mídia-educação e mediações culturais*. Pers-
pectiva, 27(1), 69–96. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p69>
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (2012). Cultura digital e formação de professores: Uso das mídias, práticas
culturais e desafios educativos. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Cultura digital e escola: Pesquisa e
formação de professores* (pp. 95–146). Papirus.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2013). *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação*. Paz e Terra.
- Girardello, G., Chagas, L. M. de M., Schlindwein, L. M., & Fantin, M. (2012). Arte imaginação e mídia na
educação infantil. In D. C. Flôr & Z. Durli (Eds.), *Educação infantil e formação de professores* (pp. 159–177).
Editora da UFSC.

Haidt, J. (2024). *A geração ansiosa. Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais* (L. Azevedo, Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2024)

Lapa, A., & Coelho, I. (2021). *Escola e internet: Espaços de formação para a cidadania*. Perspectiva, 39(3), 1-19. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72019>

Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, Diário Oficial da União, de 14-01-2025. (2025). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2022). *Figli connessi. Come la tecnologia plasma la vita dei bambini* (D. Misseri, Trad.). Erikson. (Trabalho original publicado em 2020)

Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Penso.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2015). *Net children go mobile: Il report italiano*. OssCom; Università Cattolica del Sacro Cuore.

Muller, J. C., & Fantin, M. (2022). Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. *Pro-Posições*, 33, Artigo e20200085. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0085>

Ostetto, L. E. (2010). Educação infantil, arte e criação: Ensaios para transver o mundo. In Diretoria de Educação Infantil (Ed.), *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil* (pp. 54-76). Prelo Gráfica & Editora.

Perrotti, E. (1990). *A criança e a produção cultural*. In R. Zilberman (Ed.), *A produção cultural para a criança* (pp. 9-28). Mercado Aberto.

Pontes, A. N. (2010). *A educação das infâncias na sociedade midiática: Desafios para a formação docente* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-24022012-154045>

Porpino, K. de O. (2018) *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética*. EDUFRN.

Pretto, N. De L., Bonilla, M. H. S., & Sena, I. P. F. de S. (Eds.). (2020). *Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Edição do autor.

Rivoltella, P. C. (2008). A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual". In M. Fantin & G. Girardello (Eds.), *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância* (pp. 41-56). Papirus.

Rivoltella, P. C. (2012). Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In M. Fantin & P. C. Rivoltella, P. C. (Eds.), *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores* (pp. 17-30). Papirus.

Santos, L. F. S. dos. (2020). *Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219390>

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2016). *Saúde de crianças e adolescentes na era digital: Manual de orientação*. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali* (P. C. Rivoltella, Trad.). La Scuola. (Trabalho original publicado 2013)

Linguagens Digitais e Analógicas – Conflitos e Conexões Educacionais e Comunicacionais

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.13>

Thaís Helena Falcão Botelho

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1304-8092>
olhodofalcao.imgur@gmail.com

Resumo

Segundo uma pesquisa feita em 2024 (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024), o Brasil tinha mais de 85% da sua população com acesso à internet. Ao mesmo tempo, estudos como os da International Telecommunication Union (2022b) e Silva et al. (2021) apontavam que seus cidadãos apresentam baixas taxas de competências digitais e midiáticas. Esse artigo tem o objetivo de investigar sobre a origem do antagonismo entre essas duas taxas: a alta acessibilidade à internet e as baixas taxas de competências digitais e midiáticas. Para se compreender a causa desse panorama atual, buscaram-se, inicialmente, as diretrizes das políticas públicas que promoveram a entrada da internet, desde 2010, e sua adesão em massa no país. Concomitante a esse período, verificou-se quais eram as políticas públicas adotadas pelo Ministério da Educação para a área de linguagens e suas tecnologias e se houve algum processo de educação midiática para as linguagens digitais para os dois primeiros anos do ensino fundamental, quando se iniciam os processos de alfabetização no ensino. De acordo com esse estudo, os Ministérios das Comunicações, Ciência, Tecnologia e Inovação promoviam as linguagens e tecnologias digitais, multimidiáticas e interativas, enquanto o Ministério da Educação fomentava, de maneira quase que exclusiva, o ensino da linguagem verbal e analógica.

Palavras-chave

educação midiática, linguagens, ensino, políticas públicas, Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Introdução

No século XXI, o Brasil apresentou um notável aumento nas suas taxas de conectividade. Em 2005, “13% das residências em áreas urbanas do país tinham acesso à rede, um contraste em relação à proporção registrada em 2024: 85%” (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024, para. 1). Em 2024, uma pesquisa colocou o Brasil como o segundo país do mundo que mais tempo fica na internet: com 9 horas e 13 minutos por dia (Kemp, 2024). As taxas descritas indicam um processo de universalização da web e um convívio diário da população com as mídias digitais, suas linguagens, tecnologias e dinâmicas. No entanto, há estudos que apontam um nível médio-baixo nas competências midiáticas dos brasileiros (García-Ruiz et al., 2020, p. 217).

Em 2021, foi publicado o resultado de uma pesquisa feita com 502 estudantes brasileiros, com o objetivo de “conhecer os níveis de competência midiática de crianças de 9 a 12 anos” (Silva et al., 2021, p. 22). O critério de avaliação utilizado foram as seis dimensões de competências midiáticas estruturadas por Ferrés e Piscitelli (2015), que seriam: *tecnologia, linguagem, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores, estética*.

As competências foram classificadas segundo os seguintes níveis e critérios: *avançado*, que “corresponde a ter conhecimentos, atuação e aptidões iniciais”; *básico/intermediário*, “conhecimentos, atuação e aptidões iniciais pouco consolidados”; *básico*, “conhecimentos, atuação e aptidões mais rudimentares” (Silva et al., 2021, p. 31). As taxas apresentadas são relativas aos que conseguiram atingir o nível *avançado*, que seriam aptidões iniciais consolidadas.

A competência em *tecnologia* foi a que teve o índice mais elevado, 75% no nível avançado (Silva et al., 2021, p. 32). Um de seus aspectos seria a “capacidade de manusear com correção ferramentas em um ambiente multimidiático e multimodal” (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 10). A dimensão da *linguagem* apresentou “um percentual significativo de crianças no nível avançado (50,6%)” (Silva et al., 2021, p. 33). Essa dimensão tem como um de seus tópicos a “capacidade de analisar e avaliar as mensagens a partir da perspectiva do significado e do sentido” (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 9), a qual exige um pouco mais de abstração cognitiva em relação à *tecnologia*, que inclusive apresentou uma queda de 25% em relação à primeira. O resultado mais baixo foi para a terceira dimensão: *processos de interação*, com 10,36%. Um de seus aspectos é a “capacidade de seleção, revisão e autoavaliação do próprio consumo midiático, de acordo com critérios conscientes e racionais” (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 10). Constatata-se que o pior resultado ficou justamente para “a dimensão que se refere à capacidade para refletir criticamente sobre a sua própria interação com a mídia, interpretar os conteúdos, interagindo de modo solidário e colaborativo” (Silva et al., 2021, p. 41). Resultado similar se vê em *ideologia e valores*: 12,7% (Silva et al., 2021, p. 36), que tem em um dos seus objetivos verificar se o usuário apresenta a “capacidade de detectar as intenções ou interesses subjacentes, tanto nas produções corporativas quanto nas populares” (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 13). Resultados de níveis baixos,

apesar de um pouco melhores, foram na área de expressão, criação, como *processos de produção e difusão*, com 26,9%, onde um dos aspectos é o de “conhecer e utilizar sistemas de produção, programação e difusão de conteúdo” (Silva et al., 2021, p. 26) e na dimensão *estética* com 36,9%, na qual um dos parâmetros seria a “capacidade para usar e interpretar os meios seguindo padrões de qualidade estética, de um modo criativo e original” (Silva et al., 2021, p. 26).

Em 2022, a International Telecommunication Union (2022a) publicou um levantamento feito com 78 países, com pessoas com idade a partir de 10 anos. O objetivo era avaliar o nível da alfabetização digital dos cidadãos de cada país em relação às “cinco categorias de habilidades digitais: comunicação/colaboração; solução de problemas; segurança; criação de conteúdo e alfabetização em informações/dados” (International Telecommunication Union, 2022a, p. 14). De acordo com essa pesquisa, o Brasil atingiu as seguintes taxas: *comunicação/colaboração*, 59,12%; *resolução de problemas*, 22,61%; *criação de conteúdo digital*, 25%; *alfabetização em informações/dados*, 59,69% (International Telecommunication Union, 2022b); para *segurança*, o Brasil não forneceu dados. Nesse caso, também, quanto mais alta a taxa, mais elevado é o nível de competência naquela habilidade naquele país (International Telecommunication Union, 2022b).

Apesar de duas categorias apresentarem taxas medianas, aquelas que indicam se os cidadãos têm habilidades para resolver seus problemas no ambiente digital, bem como criar conteúdo, foram as mais baixas, demonstrando que o país apresenta um quadro crítico “para se alcançar uma conectividade universal e significativa” (International Telecommunication Union, 2022a, p. 14).

Tais resultados põem o Brasil em alerta, pois de acordo com a rede Alfamed, a “alfabetização midiática deveria ser declarada como o direito elementar universal de todas as pessoas, porque nessa sociedade de telas tornou-se uma necessidade predominante para todos os cidadãos” (Borges & Silva, 2019, p. 9). Segundo a International Telecommunication Union,

com o ritmo rápido e acelerado da evolução tecnológica, a formação e o reforço de capacidades devem ser constantemente desenvolvidos e aprimorados para garantir que os cidadãos, bem como os profissionais das tecnologias de informação e comunicação (TIC), tenham as competências e qualificações adequadas para fazerem uso eficaz da tecnologia digital de hoje. (Zavazava, 2023, para. 6)

Questão

Algumas questões que se interpõem são: como foi pavimentado no Brasil esse percurso que levou às taxas atuais tão contraditórias (alto consumo de linguagens digitais e baixas competências para utilizá-las)? Quais as diretrizes do Estado brasileiro em relação às políticas públicas fomentadas para a adesão das tecnologias computacionais a partir de 2010, quando se deu o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL)?

Quais foram as políticas no ensino do país, a partir de 2010, em relação à área de linguagens e suas tecnologias, quando se planejaram as bases para o empreendimento em larga escala, em território nacional, de tais mídias e linguagens digitais? Quais os tipos de linguagens e tecnologias estavam sendo adotados dentro da sala de aula? Houve a promoção de materiais para a educação midiática no ensino formal?

Metodologia

Para se observarem as possíveis causas dessa discrepância, foi-se buscar as diretrizes das políticas públicas que promoveram a entrada da internet e sua adesão no país, promovidas inicialmente pelo Ministério das Comunicações. Paralelamente, foi-se verificar quais eram as políticas públicas adotadas pelo Ministério da Educação para a área de linguagens e suas tecnologias: se haveria algum processo de educação midiática para os dois primeiros anos do ensino fundamental, quando se iniciam os processos de alfabetização, tendo em vista a aprendizagem para as linguagens digitais.

Com o intuito de se verificarem as diretrizes para entrada em massa da internet no Brasil, foram analisados os documentos norteadores para o avanço dessa tecnologia no país, ocorrida a partir de 2010, quando se deu o lançamento do PNBL pelo Ministério das Comunicações. Após esse plano, foram publicadas outras políticas públicas para o avanço das tecnologias digitais no país: em 2018, a *Estratégia Brasileira Para a Transformação Digital (E-Digital), 2018–2021*, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (2018); em 2022, a *Estratégia Brasileira Para a Transformação Digital (E-Digital), 2022–2026*, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (2022). Esse levantamento finaliza-se em 2023, quando se lançou a *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*, pela Secretaria de Comunicação Social (2023a) da Presidência da República. Essa política foi a última analisada, já que deverá passar por reavaliação e atualização em 2025, pois, de acordo com a Secretaria de Comunicação Social (2023b), a *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*

deve ser apresentada novamente em 2025, trazendo contexto e diagnóstico da educação midiática no país, princípios para a educação midiática, diretrizes para a política pública e eixos de atuação com detalhamento de planos de ação, incluindo a apresentação de resultados alcançados até então e de metas e marcos previstos para os anos seguintes. (para. 9)

Para o mesmo período, de 2010 a 2023, verificou-se quais foram as diretrizes do Ministério da Educação para a produção de conteúdo didático na área de linguagens e suas tecnologias para os dois primeiros anos do ensino fundamental.

Os documentos utilizados foram os editais e os guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹. Esse programa foi escolhido por se tratar “do maior programa de compra e material educacional do mundo” (Editora Moderna, s.d., para.

¹ O Programa Nacional do Livro Didático passa a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático a partir de 2017.

10), o qual atende todas as escolas públicas do país, que representam 80% dos alunos dos anos iniciais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023, p. 15). Por esse caminho, é possível se verificar quais seriam as diretrizes, em termos de conteúdo, para a aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias para a maioria dos estudantes do país e, também, se houve a implantação de processos pedagógicos para um ensino de educação midiática, bem como para diferentes tipos de linguagens e mídias, que promovessem, junto à aprendizagem da alfabetização verbal, outras alfabetizações, como de alfabetização midiática.

Vale destacar que serão apresentados, de maneira brevíssima, elementos-chave de cada política, criando pontos de luz que venham a permitir um quadro sintético das diretrizes promovidas pelo Estado, as quais, somadas, possam ter corroborado na contradição de resultados em relação ao uso da internet no país.

Políticas Públicas Nacionais Para Tecnologias Comunicacionais

O primeiro plano, com “o objetivo principal de massificar o acesso à internet em banda larga no país” (Ministério das Comunicações, 2020, para. 1), foi o PNBL, lançado em 2010, com foco em uma política de acesso, baseado em “três fundamentos: aumentar a cobertura, melhorar a velocidade e diminuir o preço do serviço” (Senado Federal, 2017, p. 7). A meta era “elevar a quantidade de acessos banda larga para cerca de 30 milhões fixos e de aproximadamente 60 milhões de acessos móveis, até 2014” (Souto et al., 2010, p. 14). Na visão do diretor de Banda Larga do Ministério das Comunicações, o plano havia atingido a sua meta, pois “o País contava, em 2014, com 36,8 milhões de domicílios com acesso à internet” (Senado Federal, 2017, p. 79).

A política pública seguinte foi a E-Digital, lançada em 2018, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (2018). No país já eram “126,9 milhões de usuários de Internet” (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019, p. 7), tendo uma vida ativa na web. Pelo menos um terço deles já eram consumidores online, em 2018: “43,7 milhões de usuários compraram pela Internet” (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019, p. 11).

A partir da E-Digital, o Estado passa a “ser concebido como uma entidade inserida no ambiente digital” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 94) e a ter uma preocupação de se “sair do mero consumo de tecnologias para a imersão no meio digital como um modo de gerir, prestar serviços e aprimorar o exercício da cidadania” (p. 94). O Estado passou a entender que “a educação digital será cada vez mais uma etapa importante para o exercício da cidadania e uma pré-condição para uma atividade profissional bem-sucedida” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 45). Compreendeu-se que seria necessária a “aquisição de competências específicas” e que “praticamente todas as profissões irão requerer alfabetização em TICs [tecnologias da informação e comunicação]” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 45).

Além disso, a E-Digital expôs que, apesar da política nacional de acesso do PNBL ter promovido a massificação da internet, no ensino público havia lacunas consideráveis na infraestrutura que dificultariam os planos de “alfabetização em TICs” tão necessária para “para o exercício da cidadania” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 45). Nesse documento contabilizaram que

apenas 3% das escolas públicas de ensino básico contam com computadores dentro de todas as salas de aula, sendo que em apenas 19% das escolas a conectividade tem velocidade suficiente para o acesso simultâneo dos alunos a vídeos e jogos. Além disso, 67% dos professores não participaram de cursos de formação sobre o uso de recursos tecnológicos para educação, ou fizeram apenas cursos sobre o uso de ferramentas básicas. (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 48)

Além de se comprometer em “conectar 22.000 escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos à banda larga de alta velocidade” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 23), essa nova estratégia amplifica a visão de que as tecnologias computacionais vão além do “aparato técnico”, como “um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las” (Sibilia, 2016, p. 209). Na E-Digital comprehende-se que, “para que o uso de TICs tenha efeito positivo na educação, é importante, na implementação dos programas e políticas, observar e manter em equilíbrio quatro dimensões do uso das tecnologias” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018, p. 45). Essas quatro dimensões seriam: “visão, formação de professores e gestores, recursos educacionais digitais e infraestrutura” (Dellagnelo, 2019, para. 4).

No entanto, em 2019, o planejamento para os quatro anos foi atropelado pela pandemia COVID-19, quando o ensino no país, principalmente o público, se viu não só com problemas de infraestrutura como de acesso à web e a falta de dispositivos computacionais. Docentes e discentes da educação básica não estavam preparados para utilizar as linguagens e tecnologias digitais para os processos de aprendizagem. Conforme o diagnóstico da E-Digital, publicado em 2021, a pandemia mostrou três razões para a exclusão digital: “(a) dificuldade de acesso à internet, (b) custo dos serviços e dispositivos digitais e (c) incapacidade de interagir e utilizar os serviços online, isto é, falta de letramento digital” (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2021, p. 10). Mesmo assim, de acordo com o Centro de Inovação para Educação Brasileira (2020), houve uma mobilização em todos os estados, “um esforço muito grande para colocar em prática o ensino a distância” (para. 12). Ações diversificadas foram fomentadas, como “envio de materiais digitais”, “orientações genéricas via redes sociais”, “disponibilização de videoaulas” (Centro de Inovação para Educação Brasileira, 2020, para. 6).

Em dezembro de 2022, foi lançada a E-Digital ciclo 2022–2026, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (2022). No entanto, apesar do “o imenso desafio de garantir a aprendizagem dos seus estudantes em tempos de isolamento social e

fechamento das escolas” (Centro de Inovação para Educação Brasileira, 2020, para. 9), nessa nova estratégia, a abordagem foi pífia no tocante a esse assunto e à educação em geral:

no Brasil, Estados e municípios deram diferentes respostas à crise educacional relativa à pandemia. O espaço de aprendizado não se restringe à escola ou ao espaço físico, devendo ser consideradas também as infraestruturas virtuais, como plataformas de ensino e de capacitação. (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2022, p. 43)

Apesar de ocorrer, de forma mandatória, uma aprendizagem de uma alfabetização digital no ensino, tais iniciativas não foram aproveitadas nesse documento. A própria estratégia assume que não faria qualquer acréscimo, já que ficou “mantida a visão estratégica para a transformação digital do País proposta em 2018” (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2022, p. 14).

Em 2023, é lançada a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Secretaria de Comunicação Social, 2023a). Nesse momento, a mais alta instância federal na área comunicacional aponta que, para ocorrer um processo pleno de apropriação midiática, é necessária a educação midiática. A Secretaria de Comunicação Social demonstra compreender a complexidade das diversas dimensões para o desenvolvimento da educação midiática, sendo assim, cria parcerias com vários ministérios: Saúde, Justiça, Segurança Pública, da Cidadania, dentre outros (Secretaria de Comunicação Social, 2023a). Porém, ciente da urgência da educação midiática para seus cidadãos de todas as idades, promove o Ministério da Educação como o seu “principal parceiro” para que essa aprendizagem possa “ser incluída de forma qualificada na educação básica, em todas suas modalidades, inclusive na educação de jovens e adultos” (Secretaria de Comunicação Social, 2023a, p. 24), tendo em vista que ela é fundamental para o “enfrentamento às desigualdades, discursos violentos e preconceitos, e a diversidade e pluralidade de vozes no ambiente midiático e informacional” (Secretaria de Comunicação Social, 2023a, p. 22).

Políticas Públicas no Ensino Básico Para a Área de Linguagens e Suas Tecnologias

Para se verificar quais seriam as diretrizes fundamentais em termos de aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias no ensino básico, com o objetivo de observar se houve, paralelamente às políticas públicas de acesso à internet, uma alfabetização digital e midiática no ensino, foram analisados os editais e guias do PNLD referentes aos dois primeiros anos do ensino fundamental, quando se iniciam os processos de alfabetização.

O Ministério da Educação lança de quatro em quatro anos o edital para o ciclo do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental. Os editais analisados foram os dos anos de 2010, 2013, 2019 e 2023.

De acordo com o Guia do PNLD de 2010 (Ministério da Educação, 2008), bem como de 2013 (Ministério da Educação, 2011), a área de linguagens e suas tecnologias atendia somente à disciplina de Língua Portuguesa. Para ambos, os princípios orientadores específicos nessa área eram iguais: “garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem” (Ministério da Educação, 2012, p. 10). Verifica-se que a linguagem em foco era a verbal analógica, já que o objetivo a ser alcançado no ensino era o de “garantir o acesso qualificado ao mundo da escrita”, sendo o suporte de aprendizagem o livro consumível (Ministério da Educação, 2011, p. 13).

No PNLD de 2019, além da disciplina de Língua Portuguesa, também se solicita para a área de linguagens o livro didático, para todos os anos, para a disciplina de Arte, bem como para Educação Física (Ministério da Educação, 2017, p. 2). Apesar da demanda de materiais didáticos se diversificar para outros tipos de linguagens, além da verbal, há pontos que levam à conclusão de que o foco primordial da alfabetização no país se mantém, principalmente, na linguagem verbal e analógica.

Nesse edital, os princípios orientadores específicos para área de linguagens seriam:

- “2. Desenvolver sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático”;
- “3. Garantir seu acesso qualificado à cultura letrada sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem”;
- “5. Compreender o ambiente natural e social do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Ministério da Educação, 2018a, p. 10).

Apesar de acréscimos significativos nos princípios norteadores, como questões de direitos humanos, autonomia, constata-se que pouco se alterou em termos de escopo para a área de linguagens. Isso pode ser testemunhado nos princípios de número 2 e 3: “o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático” e “garantir seu acesso qualificado à cultura letrada”. Mesmo quando se aborda outra linguagem, como seria o caso da disciplina de Arte, que se utiliza de suportes diversificados, outras tecnologias, esses dois termos se encontram diluídos no tópico de número 5, junto a grandes temas, como: sociedade, cultura, direitos humanos. A partir disso, pode-se inferir que outras linguagens e tecnologias têm uma relevância bem menor que a linguagem verbal, que está em pelo menos duas citações. O suporte de aprendizagem continua sendo o livro impresso. Somente o professor tem seu manual digital (Ministério da Educação, 2017). Novamente, o foco principal é a linguagem verbal e analógica.

Outro dado que reforça esse entendimento é que as outras linguagens, como Arte e Educação Física, ocupam, cada uma, 7,69% da grade curricular, e a disciplina de Língua Portuguesa, 38% (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023). Inclusive, a aprendizagem em Educação Física se estrutura a partir de “práticas

corporais” (Ministério da Educação, 2018b, p. 21), não tendo como escopo um trabalho com dispositivos computacionais.

No contexto da pandemia, em 2020, foi lançado o edital do PNLD 2023, que se tornou um marco na educação do país, sendo requisitada “pela primeira vez das editoras participantes a entrega dos livros didáticos em formato digital” (Milliet, 2020, para. 1) junto com o impresso. Enfim, a educação passa a legitimar, para dentro das escolas, a linguagem digital, multimídia e online, através do formato em HTML5 (Ministério da Educação, 2021, p. 2).

Considerações Finais

Como pôde se observar, a partir de 2010, as políticas públicas dos Ministérios das Comunicações, Ciência, Tecnologia e Inovação fomentaram as linguagens e tecnologias digitais, que se estruturam a partir de três pilares: alta interatividade com conteúdo, compressão de dados e acesso universal (Pereira, 2000). Promoveram tais tecnologias em massa sem uma visão da formação necessária, já que elas alavancam novos processos cognitivos dos seus leitores, pois conseguem “deslocar o eixo da comunicação de modo que as pessoas passam da condição de meros espectadores para interlocutores, da passividade leitora ou auditiva para o estado de sujeito operativo, cocriativo, produtor do discurso” (Florêncio et al., 2020, p. 56). Elas criam novos tipos de leitores. Testemunha-se que não se está mais diante somente de um tipo de “leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes”, mas, diante de mais um tipo de leitor, que estará “em estado de prontidão, conectado entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc.” (Santaella, 2004, p. 33).

Enquanto isso, o Ministério da Educação, através do PNLD, promovia, no ensino, uma aprendizagem monopolizada pela linguagem escrita analógica, viabilizada pelo suporte impresso, com baixíssima interatividade, sem compressão de dados e acesso individual.

Dante de políticas públicas em âmbitos basilares de comunicação e educação, que praticamente durante quase duas décadas tinham seu foco no desenvolvimento de linguagens e tecnologias tão distintas, começa-se a entender uma certa lógica entre valores aparentemente antagônicos, como de alta conectividade e de baixa utilização significativa da internet. No ensino básico, os alunos foram alfabetizados para a linguagem, principalmente, escrita e analógica e não, conjuntamente, para as linguagens multissemióticas que percorrem as mídias digitais. Além disso, sabe-se que a maioria dessas crianças e jovens aprendeu sozinha ou nunca tiveram qualquer formação para as mídias digitais, espaço que deve ser apropriado, urgentemente “pela escola na ampliação das competências midiáticas desse segmento” (Silva et al., 2021, p. 30).

A partir de 2023, ambos os ministérios passam a convergir em termos de linguagens, tecnologias e aprendizagens. No da Secretaria de Comunicação Social parte-se da

necessidade da educação midiática e, no da Educação, legitimam-se as linguagens digitais e suas tecnologias no ensino formal. Tais políticas públicas parecem dar um passo no entendimento de que o “fenômeno da comunicação, como todos os fenômenos humanos, tem de ser visto de forma holística” (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 4).

Assim sendo, após duas décadas divergentes, as políticas públicas indicam ter uma coerência entre as linguagens e tecnologias comunicacionais e educacionais, abrindo a possibilidade da formação de um leitor *prossumidor*, de um aluno, um cidadão que, além de ler, de consumir mídias, pode produzir e compartilhar conhecimento.

Referências

- Borges, G., & Silva, M. B. (2019). *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação educação e artes*. Editora da UFJF.
- Centro de Inovação para Educação Brasileira. (2020, 3 de abril). *Pesquisa analisa estratégias de ensino remoto de secretarias de educação durante a crise da Covid-19*. <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/>
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2019, 28 de agosto). *TIC Domicílios 2018: Principais resultados*. https://cetic.br/media/analises/tic_domiciliros_2018_coletiva_de_imprensa.pdf
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2024, 31 de outubro). *Em duas décadas, proporção de lares urbanos brasileiros com internet passou de 13% para 85%, aponta TIC Domicílios 2024*. <https://www.cetic.br/pt/noticia/em-duas-decadas-proporcao-de-lares-urbanos-brasileiros-com-internet-passou-de-13-para-85-aponta-tic-domiciliros-2024/>
- Dellagnelo, L. (2019). *Políticas de tecnologia na educação brasileira: Histórico, lições aprendidas e recomendações*. CIEB Estudos. <https://cieb.net.br/cieb-estudos-4-politicas-de-tecnologia-na-educacao-brasileira-historico-licoes-aprendidas-e-recomendacoes/>
- Editora Moderna.(s.d.). *O que é o PNLD e qual sua importância?* Retirado a 6 de fevereiro de 2025, de <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-ef1/o-que-e-o-pnld-e-qual-sua-importancia/#:~:text=0%20PNLD%20representa%20hoje%20o,crian%C3%A7as%20>
- Ferrés, J. P., & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: Proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1-16. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/2118>
- Florêncio, R. R., Silva, H. M. F. Q., & Bonilla, M. H. S. (2020). Práticas de multiletramento: Uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 9(1), 50-60. <https://doi.org/10.9771/re.v9i1.28888>
- García-Ruiz, R., Matos, A. P. D. M., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en educación primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, (58), 217-236.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo escolar 2022: Divulgação dos resultados*. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf
- International Telecommunication Union. (2022a). *Measuring digital development: Facts and figures 2022*. https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-ict_mdd-2022/
- International Telecommunication Union. (2022b, 15 de novembro). *Percentage of individuals with ICT skills, by type of skill, based on most recent data in 2019-2021 period*. ITU. https://public.tableau.com/app/profile/ituint/viz/ITU_FactsandFigures2022/Skills01
- Kemp, S. (2024, 31 de janeiro). *Digital 2024 global overview report*. DataReportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>

Milliet, P. (2020, 21 de dezembro). PNLD 2023 – O formato do livro digital: ePub3 x HTML5. Publishnews. <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/12/21/pnld-2023-o-formato-do-livro-digital-epub3-x-html5#:~:text=O%20PNLD%202023%20requisita%20pela,dos%20profissionais%20do%20campo%20editorial>

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. (2022). *Estratégia brasileira para a transformação digital (e-digital): Ciclo 2022 - 2026*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacao-digital/arquivos-estrategia-digital/e-digital_ciclo_2022-2026.pdf

Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. (2018). *Estratégia brasileira para a transformação digital (e-digital)*. Departamento de Políticas e Programas Setoriais em TICs; Secretaria de Política de Informática. <https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/comunicados-mcti/estrategia-digital-brasileira/estrategia-digital.pdf>

Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. (2021). *Diagnóstico da e-digital atualização da estratégia brasileira para a transformação digital*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Diagnostico+E-digital.pdf>

Ministério da Educação. (2008). *Programa nacional do livro didático – PNLD 2010: Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010*. Secretaria De Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação. https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2010/edital_pnld_2010.pdf

Ministério da Educação. (2011). *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013*. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2013/edital_pnld_2013.pdf

Ministério da Educação. (2012). *Guia de livros didáticos PNLD 2013: Letramento e alfabetização língua portuguesa ensino fundamental - Anos iniciais*. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2013/guia_pnld_2013_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2017). *Edital de convocação 01/2017 – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2018a). *PNLD 2019: Arte – Guia de livros didáticos*. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_arte.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *PNLD 2019: Educação física – Guia de livros didáticos*. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_educacao-fisica.pdf

Ministério da Educação. (2021). *Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2023*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Alfabetização; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/copy_of_Edital_PNLD_2023___2__Retificacao_08_07_2021.pdf

Ministério das Comunicações. (2020, 20 de novembro). *Plano nacional de banda larga*. <https://www.gov.br/anatel/pt-br/regulado/universalizacao/plano-nacional-de-banda-larga#:~:text=Criado%20pelo%20decreto%20n.%C2%BA,regi%C3%B5es%20mais%20carentes%20dessa%20tecnologia>

Pereira, F. (2000). MPEG-4: Why, what, how and when? *Signal Processing: Image Communication*, 15, (4-5), 271-279. [https://doi.org/10.1016/S0923-5965\(99\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0923-5965(99)00049-1)

Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço - O perfil cognitivo do leitor imersivo*. Editora Paulus.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2023). *Resolução SEDUC - nº 53, de 16-11-2023: Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas*. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/11/matrix-curricular-2024-ef-resoluo-seduc-n-53-2023.pdf>

Secretaria de Comunicação Social. (2023a). *Estratégia brasileira de educação midiática*. Coordenação-Geral de Educação Midiática; Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática; Secretaria de Políticas Digitais; Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom_spdigi_estrategia-brasileira-de-educao-midiatica.pdf

Secretaria de Comunicação Social. (2023b, 31 de outubro). *Estratégia brasileira de educação midiática apresenta as políticas públicas voltadas para a população: Documento foi construído a partir de consulta pública e está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular*. <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao>

Senado Federal. (2017, 5 de dezembro). *Relatório nº 10, de 2017, da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, de avaliação de política pública referente às ações e execuções de todos os programas relacionados à banda larga (RCT 2/2017-CCT)*. <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7341929&ts=1594035397704&disposition=inline>

Sibilia, P. (2016). Entre redes y paredes: Enseñar y aprender en la cultura digital. In M. T. Lugo (Ed.), *Seminario internacional educación y políticas Tic: Los sistemas educativos en contextos de inmersión tecnológica* (pp. 201-224). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245810?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a7d4a446-f746-48f8-93ec-e0a957d58c95>

Silva, M. B. D., Borges, G., Fantin, M., Pimenta, M. A. A., & Aguaded, I. (2021). Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 44(1), 21-45. <https://doi.org/10.1590/1809-5844202111>

Souto, A. A. O., Martins, R. P. O., & Cavalcanti, D. B. (Eds.). (2010). *Um plano nacional para banda larga: O Brasil em alta velocidade*. Ministério das Comunicações. <https://livroaberto.ibict.br/handle/123456789/810>

Zavazava, C. L. (2023, 9 de fevereiro). *Digital skills development must keep evolving*. Telecommunication Development Bureau. <https://www.itu.int/hub/2023/02/digital-skills-development-must-keep-evolving/>

Crianças num Mundo Midiatizado: Desafios Contemporâneos

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.14>

Teresa Cristina Rego

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1164-8094>

teresare@usp.br

Resumo

As gerações mais jovens, nascidas na era das mídias e cultura digitais, apresentam novos modos de subjetivação, socialização, de relacionamento com o conhecimento, com a escola, com a comunicação e com o entretenimento e, consequentemente, trazem novos desafios e pautas de pesquisa. As crianças não somente têm tido acesso cada vez mais precoce às telas e à internet, como também têm consumido conteúdos midiáticos de modo intenso. Partindo do referencial teórico vigotskiano, que postula que as vivências infantis são decisivas para o desenvolvimento humano, é necessário estudar como se caracteriza esse consumo e interação, bem como quais são os impactos que eles podem ter no aprendizado, nas relações interpessoais e na saúde das crianças. Com o propósito de contribuir para o avanço da complexa temática, apresentamos, neste artigo, uma proposta metodológica para esse mesmo estudo, baseada numa investigação qualitativa, do tipo exploratória, que busca escutar as vozes das crianças e de seus responsáveis na avaliação das relações que os mais novos estabelecem com as telas e a cultura digital e midiática. Inclui entrevistas com um grupo diversificado de 20 crianças brasileiras entre os sete e os 12 anos e seus responsáveis. Procurou-se constituir uma amostra atravessada pelas variáveis de classe, gênero, raça e idade. Os resultados obtidos indicam, dentre outros aspectos, a fecundidade da metodologia adotada, já que trazem alguns elementos que possibilitam a compreensão não somente do que as crianças fazem com as mídias digitais, mas também o que as mídias fazem com elas. Eles indicam ainda que a maior parte dos adultos entrevistados desconhece o que as crianças fazem e consomem no ambiente digital. Finalmente, os resultados obtidos apontam também para um conjunto de desafios que devem ser enfrentados na contemporaneidade, sobretudo no campo da educação midiática.

Palavras-chave

infância contemporânea, cultura digital, educação midiática, Vigotski

Introdução

Reconhecendo o uso massivo das tecnologias virtuais (convergentes, móveis e interconectadas), a centralidade das mídias na vida das crianças contemporâneas, o precoce e crescente tempo de exposição às telas, se faz cada vez mais necessário identificar os traços que caracterizam as relações dialéticas que as crianças estabelecem com as mídias e a cultura digital.

Tomando como pressupostos os postulados da psicologia histórico-cultural (preconizados por Lev Semionovitch Vigotski) em diálogo com autores da sociologia da infância, da área da comunicação e da educação (preocupados, especialmente, com as interfaces entre mídia e educação), o objetivo da pesquisa aqui apresentada foi o de coligir a produção acadêmica recente (nacional e internacional) com o propósito de reunir elementos (hoje pulverizados) para o estudo das complexas relações que as crianças estabelecem com o universo midiático e digital. Dentre outros aspectos, interessa saber conhecer o que consomem, com que frequência e condições, com quem, como interagem com seus pares.

Além da investigação de caráter estritamente teórico, o projeto envolveu a realização de entrevistas com um grupo de crianças e seus responsáveis para conhecer suas opiniões e avaliações. O objetivo foi o de identificar pontos de convergência e de distanciamento entre as opiniões dos diferentes grupos e a literatura examinada. Neste artigo, apresentamos a proposta metodológica desenvolvida e a sua relevância, sintetizando ainda seus principais resultados preliminares.

Novas Demandas e Desafios Para a Educação das Crianças na Contemporaneidade

O exponencial avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação e o uso crescente da internet e das redes sociais vêm modificando a realidade social, econômica, cultural e política de todo o planeta. Tal cenário traz importantes desafios e inusitadas demandas, como a necessidade de formulação de políticas públicas que garantam, de um lado, o desenvolvimento de um sistema de regulação capaz de garantir os direitos da população infantojuvenil no ambiente digital e, por outro lado, a formação desse público para lidar com um contexto em constante mudança, aproveitando oportunidades e reduzindo os riscos de suas experiências digitais (Livingstone et al., 2018; Ponte, 2020a; Trucco & Palma, 2020).

Vem daí o interesse do expressivo número de pesquisadores nacionais e internacionais em compreender problemas relacionados às interfaces entre educação e mídia, em especial no que diz respeito à atuação da escola no âmbito da chamada “educação midiática” ou “literacia midiática”, aprendizado considerado fundamental para o pleno exercício da cidadania na contemporaneidade (Buckingham, 2003, 2010, 2019/2022; Livingstone, 2004, 2011; Ponte, 2020a).

Embora seja um conceito abrangente, plural e polissêmico, que vem sendo explorado por diversos autores a partir de diferentes abordagens, a literacia midiática pode ser definida como “a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens, assim como comunicar de forma crítica e criativa por meio das mídias disponíveis” (Silva et al., 2021, p. 24). Portanto, uma capacidade que vai muito além do mero uso das mídias e tecnologias na educação como ferramenta didática.

Como alerta Buckingham (2019/2022), no mundo contemporâneo não é suficiente saber usar as tecnologias, já que é preciso “um entendimento crítico profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo, e como é produzida e usada. Para o autor, entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade de formas modernas de ‘capitalismo digital’” (p. 19). Embora reconheça a importância da educação, o autor faz um valioso alerta:

a educação midiática não substitui a regulação da mídia (...). A educação por si só não será suficiente para solucionar os problemas que enfrentamos. Para promover mudanças e reformas mais amplas, nós, educadores, precisamos trabalhar com outros órgãos públicos e não governamentais. (Buckingham, 2019/2022, p. 126)

Ainda no que diz respeito à educação, é preciso reconhecer que as gerações mais jovens apresentam novos modos de subjetivação e de sociabilidade, bem como novas formas de se relacionar com o conhecimento, com a comunicação e com o entretenimento (Fantin, 2018; Pereira et al., 2015). Tal contexto traz importantes desafios para a prática educativa (no âmbito escolar e familiar) e impõe também novas pautas para a pesquisa (Almeida & Delicado, 2017). Dentre outras razões, porque o uso massivo das tecnologias virtuais é um fenômeno que não fez parte da infância da maioria dos pais e professores das crianças de hoje (Loureiro & Marchi, 2021).

Contudo, embora considerado um tema de grande relevância, o estudo das produções, dos usos e das apropriações dessa cultura audiovisual, digital e midiática tem se evidenciado como um fenômeno multifacetado, caracterizado por um campo teórico ainda não consolidado e por debates polarizados entre defensores – que, de modo otimista e apologético, se entusiasmam com os benefícios – e críticos – que, de maneira cética e, de certo modo, “apocalíptica”, enaltecem os riscos associados e as consequências negativas que o ambiente digital pode trazer (Buckingham, 2003; Girardello, Fantin, & Pereira, 2021; Girardello, Hoffmann, & Sampaio, 2021; Loureiro & Marchi, 2021).

Além da superação dessa polarização, um outro desafio está relacionado à necessidade de analisar a presença de crianças e jovens em um mundo midiatizado numa

perspectiva crítica, dialética e abrangente, capaz de entender os sujeitos na sua complexidade e historicidade. Como avalia Sara Pereira (2021), os contextos de

acesso e usos dos *media* pelas crianças e jovens têm sofrido alterações significativas nas últimas décadas, por força das tecnologias e meios digitais, mas também devido às mudanças sociais e culturais que têm ocorrido nas sociedades e das quais os *media* são expressão e agente. (p. 15)

Para autora, para que seja possível entender como as malhas da socialização são tecidas é preciso “conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os *media*, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas diárias” (Pereira, 2021, p. 15). Como pondera Fantin, há, portanto, uma impossibilidade de:

isolar as ferramentas, os dispositivos, os contextos dos sistemas de relações de que fazem parte. Nessa perspectiva, a cultura audiovisual, eletrônica, digital e algorítmica, são formas de expressão da cultura contemporânea e precisamos pensar as práticas culturais que se expressam nas múltiplas linguagens, nas mídias digitais e na diversidade bio-psico-social-cultural, como uma abertura aos contextos educativos na escola e fora dela. (Fantin & Mezzaroba, 2023, p. 5)

Enfim, no âmbito das pesquisas, além da nova agenda científica, os trabalhos que vêm sendo realizados no Brasil e em diversas partes do mundo sobre os impactos das mídias na era digital no universo infantil e juvenil apontam para a natureza complexa e multidisciplinar da temática¹. Os estudos até hoje desenvolvidos indicam também os desdobramentos desse novo cenário no campo da educação:

o papel cada vez maior das mídias no cotidiano infantil, especialmente a partir da intensificação da presença dos *smartphones*, *videogames* e demais dispositivos eletrônicos móveis, impõe questões difíceis e delicadas para se pensar hoje a escola, o cotidiano e a sensibilidade das crianças. Torna-se ainda mais aguçada a necessidade de se investigarem a fundo as relações da infância com a imagem, considerando o poder simbólico das indústrias midiáticas e dos interesses comerciais que veem as crianças mais como consumidoras do que como cidadãs. (Girardello, Hoffmann, & Sampaio, 2021, p. 1)

Embora possam ser observados avanços significativos (em termos de volume, abordagens e metodologias empregadas), as pesquisas realizadas nas últimas décadas vêm suscitando importantes pistas sobre tópicos que ainda merecem ser aprofundados (García-Jiménez et al., 2020; Pereira et al., 2020; Ponte, 2020b). Um desafio que merece ser comentado e que, de certo modo, não tem tido a atenção merecida, sobretudo no campo da educação, é o que se relaciona à necessidade cada vez mais premente de investigarmos, com maior profundidade, a qualidade da dieta cultural e audiovisual (nos termos propostos por Corrêa, 2016; Del Río et al., 2004) que está

¹ Os dossiês, números temáticos e outras publicações organizadas por pesquisadores de várias partes do mundo dão uma boa noção do que vem sendo produzido recentemente em variados campos (Borges & Silva, 2019; García-Jiménez et al., 2020; Pereira et al., 2020; Soengas-Pérez et al., 2024).

sendo oferecida e consumida pelas crianças neste universo midiático e digital, assim como seus impactos na construção do imaginário infantil. O estudo das complexas relações que as crianças estabelecem com o universo midiático e digital (tema da presente pesquisa) por sua vez, embora não seja novo, ainda merece ser aprofundado.

Investigar essas relações requer uma abordagem multidisciplinar que considere aspectos culturais, sociais, psicológicos e tecnológicos subjacentes. É essencial entender como as crianças utilizam e interpretam os conteúdos da cultura digital e midiática, como esses influenciam suas percepções e como contribuem para sua formação identitária. Além disso, compreender os mecanismos que regem a interação delas com o universo digital e midiático pode auxiliar na construção de estratégias educativas e de políticas públicas que promovam um uso saudável e consciente das mídias. Este aprofundamento também deve incluir discussões sobre os impactos do consumo midiático e digital na criatividade, na capacidade crítica e nas interações sociais das crianças, sempre levando em conta o dinamismo que caracteriza a contemporaneidade.

Justificativas

É importante esclarecer que o termo “educação” é aqui entendido “num sentido amplo, que envolve aprendizado formal e informal, considerando o papel que pode ser desempenhado por vários agentes, não estritamente escolares, no processo educativo” (Pallares-Burke, 2023, p. 50). Isso implica considerar que a tarefa de educar crianças e jovens não é exclusivamente dos sistemas de ensino e das instituições escolares. E por essa razão, deve ser considerada, como recomendado pelo mais recente relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, “como um esforço público, um compromisso social compartilhado, um dos direitos humanos mais importantes e uma das responsabilidades principais mais importantes do Estados e dos cidadãos de um modo geral” (International Commission on the Futures of Education, 2022, p. 45).

Com base nas formulações da psicologia histórico-cultural preconizada pelo bielorusso Lev Semionovitch Vigotski (1993, 1996, 2004/2018) e num conjunto de autores inspirados nessa matriz teórica (Del Río et al., 2022; Góes, 2000; Pino, 2005; Smolka et al., 2016), tenho realizado uma série de pesquisas sobre as relações existentes entre os processos psíquicos e as práticas culturais e educativas (Rego, 2020; Rego & Moraes, 2017). Nesses estudos, tenho buscado articular os postulados vigotskianos com as contribuições de autores clássicos e contemporâneos de diferentes áreas do conhecimento, tais como Martuccelli e Singly (2009), Melucci (2004) e Sibilia (2012, 2016). Tais estudos apontam para a necessidade de que seja dada especial atenção aos contextos de desenvolvimento e ao modo ativo de o sujeito interagir com seus pares e mediadores e, sobretudo, com os desafios dos cenários (social, político e econômico) em que se insere.

Vigotski se utiliza do termo “perejivanie” (que pode ser traduzido como “vivência”) para explicar como o meio influencia a pessoa e como a pessoa significa o meio a

partir de uma história de relações constitutiva de sua subjetividade. Como esclarecem Prestes e Tunes (2012), *perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade do indivíduo, nem ao ambiente social em que ele se encontra, mas à relação entre os dois:

o ambiente não existe em absoluto; para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. (Prestes & Tunes, 2012, p. 329)

Visto por este prisma, é possível afirmar que a subjetividade se constitui, portanto, na dimensão dramática, nas tensões e contradições próprias da condição humana, pela experiência vivida nas relações sociais, ao mesmo tempo em que imprime nessas experiências significados e sentidos próprios (Setton et al., 2023).

Seguindo essa orientação, nos anos mais recentes, venho procurando investigar, de modo mais aprofundado e com o apoio de autores da chamada “sociologia da infância” (como Corsaro, 2011; Qvortrup, 2002; Sarmento, 2005) e da comunicação (dentre eles: Buckingham, 2000/2007; Livingstone, 2011; Pereira, 2021; Ponte, 2020b), alguns temas que considero especialmente desafiadores para a educação das novas gerações na contemporaneidade, aqueles relacionados às mutações ocorridas nos processos de comunicação, socialização, acesso à cultura e ao conhecimento, marcadas pela forte presença das mídias e da cultura audiovisual, especialmente a partir da intensificação do uso de grande mobilidade e interconexão como computadores, tablets, smartphones, videogames e outros ecrãs tácteis no cotidiano das crianças e jovens (conforme apontado por Girardello, Fantin, & Pereira, 2021; Girardello, Hoffmann & Sampaio, 2021). Buckingham (2019/2022) oferece uma boa explicação para o fenômeno – que tem sido chamado por alguns autores de “mediatização” ou “mediação”:

num mundo onde quase tudo é mediado, é difícil identificar onde a mídia começa e onde termina. (...) A mídia está se tornando cada vez mais profundamente embutida em nosso cotidiano – assim como os meios pelos quais as empresas de mídia podem recolher dados sobre nós. Está ficando cada vez mais difícil identificar um mundo *sem* mídia ou *fora* dela. Nesse contexto, pode fazer mais sentido falar da mediação como um processo, em vez da mídia como um substantivo singular. (p. 67)

Conforme mencionado anteriormente, essas transformações afetam diretamente as crianças, as instituições e, consequentemente, colocam em questão determinadas práticas educativas (realizadas no âmbito escolar, familiar e em outras agências), suas ofertas, dinâmicas e posturas pedagógicas.

Vem daí o interesse em identificar os traços que caracterizam as relações dialéticas que o público infantil estabelece com as telas, com a cultura digital e com o universo midiático, seus efeitos na constituição de suas subjetividades, bem como o tipo de dieta audiovisual consumida (Del Río et al., 2004). Partindo do referencial teórico vigotskiano, que postula que as vivências infantis são decisivas para o desenvolvimento humano, é necessário estudar quais são os impactos que elas podem ter no

aprendizado, nas relações interpessoais e na saúde das crianças, sobretudo, como se caracteriza esse consumo e interação.

Metodologia Proposta

Do ponto de vista metodológico, além da investigação de caráter estritamente teórico, foi realizada uma investigação qualitativa, do tipo exploratória, que procurou escutar as vozes das crianças e de seus responsáveis na avaliação das relações que os mais novos estabelecem com as telas e com a cultura digital e midiática. Dentre outros aspectos, procurou-se conhecer o que consomem, com qual frequência e condições, com quem e como interagem com seus pares.

Essa linha de pesquisa persegue aquilo que muitos pesquisadores consideram necessário na atualidade: dar voz a crianças e adolescentes para compreender a relação ativa e protagonista que eles estabelecem com a cultura audiovisual, cada vez mais omnipresente em suas rotinas (Holzbach & Borges, 2023). Para isso foram realizadas entrevistas (a partir da utilização de roteiros semiestruturados) com um grupo diversificado de 20 crianças brasileiras (estudantes de uma escola pública das séries iniciais do ensino fundamental brasileiro) entre os sete e os 12 anos e seus responsáveis.

As crianças (participantes voluntárias) foram subdivididas em três subgrupos por idade (um que reuniu as de sete e oito anos, outro de nove e 10 e outro de 11 e 12) e as entrevistas conduzidas como uma espécie de “roda de conversa”. Os encontros ocorreram fora do horário das aulas, numa sala cedida pela direção escolar e duraram aproximadamente 50 minutos. No que se refere aos cuidados éticos na pesquisa, procurou-se fazer a apresentação dos objetivos da pesquisa às crianças com clareza, explicar a necessidade da autorização (deles e de seus responsáveis), e a garantia de que poderiam desistir de participar do estudo em qualquer momento. O assentimento das crianças participantes foi feito por meio de um registro escrito (termo de assentimento livre e consentido).

As entrevistas com os 18 adultos (um deles desistiu de participar antes de ser entrevistado e o outro porque não encontrou espaço na agenda) também ocorreram numa sala da escola em que seus filhos estudavam. As entrevistas individuais com os responsáveis tiveram a duração média de uma hora. Todos os encontros foram gravados em áudio. Os participantes adultos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Procurou-se constituir uma amostra atravessada pelas variáveis de classe, gênero, raça e idade. Por essa razão foram entrevistados sujeitos de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, que vivem no estado de São Paulo, região brasileira que se destaca por sua grande diversidade e marcante desigualdade.

A análise do material coletado consistiu no exame do conteúdo de cada uma das entrevistas e da apreciação comparativa entre o conjunto das entrevistas. O objetivo

foi o de identificar pontos de convergência e de distanciamento entre as opiniões dos diferentes grupos e a literatura examinada.

Resultados Preliminares e Notas Finais

Através da investigação, dentre outros aspectos, observamos a fecundidade da metodologia adotada, bem como a pertinência da exploração das teses e dos conceitos vigotskianos, já que eles possibilitam o estudo do caráter histórico e dialético do desenvolvimento infantil, sempre relacionado ao contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas. Vale observar que, apesar da fecundidade desses construtos teóricos, é curioso notar que os trabalhos que buscam estabelecer relações entre a perspectiva histórico-cultural e o universo midiático, digital e tecnológico ainda são, especialmente no contexto brasileiro, significativamente escassos.

Do ponto de vista empírico, o estudo permitiu compreender aspectos envolvidos nas complexas relações que as crianças estabelecem com o universo midiático e digital. Dentre eles, conhecer o que consomem, com qual frequência e em quais condições, com quem e como interagem com seus pares. A partir de uma análise preliminar, podemos sintetizar os resultados nas conclusões de seguida apresentadas.

De modo geral, elas usam muito os celulares e somente as que têm mais recursos econômicos usam também computadores, ficam muito tempo conectadas e, na maior parte das vezes, sozinhas (mesmo quando estão entre amigos) e afirmam que, se pudessem, ficariam ainda mais tempo. Algumas dizem mesmo que adorariam ficar o dia todo. Muitas preferem ficar no celular a brincar. Gastam tempo considerável nas redes sociais, acompanhando *influencers* (mirins e adultos), esportistas e comediantes (cujo conteúdo destina-se ao público adulto); e assistem vídeos no TikTok, YouTube e Instagram. As que têm mais recursos assistem animação, série e outros programas (dirigidos ao público infantil e/ou adulto) em diversas plataformas de *streaming*; jogam videojogos; ouvem música e se comunicam com os amigos. A maior parte avalia que seus pais não têm a menor ideia do que fazem quando estão conectadas e que é muito fácil burlar regras de controle (de uso e do tipo de conteúdo que acessam). Todas mencionam que nunca tiveram algum tipo de educação midiática na escola ou na família.

Além dos efeitos das desigualdades sociais, materiais e econômicas que caracterizam as diferentes práticas de consumo midiático, as condições de acesso digital e de crítica aos conteúdos audiovisuais consumidos, a pesquisa revelou uma distância considerável no modo como as crianças estudadas e seus responsáveis avaliam a relação que estabelecem com as múltiplas telas. O exame dos depoimentos permitiu identificar também algumas preocupações e inquietações de pais, mães e outros responsáveis que parecem não saber o que fazer diante da centralidade cada vez maior das telas na experiência das crianças. Os resultados indicam também que a maior parte dos entrevistados desconhece o que as crianças fazem e consomem no ambiente

digital. Finalmente, os resultados obtidos apontam também para quatro importantes demandas: a necessidade cada vez mais premente de uma educação midiática (que envolva não somente as crianças, mas também pais e professores), de ações que garantam o compromisso com a defesa dos direitos de mídia das crianças, e ainda da oferta de conteúdos audiovisuais de qualidade para esse público (Nery & Rego, 2020).

Os resultados trazem assim algumas pistas para a compreensão do que as mídias fazem com as crianças e o que elas fazem com as mídias (Buckingham, 2010, Livingstone, 2011). Corroboram os achados de uma série de investigações que vêm sendo realizadas no Brasil e no mundo, em especial no campo da comunicação, acerca dos riscos e potencialidades da presença das novas tecnologias e mídias na vida das crianças, pertencentes a uma geração que passou a ter nas múltiplas telas eletrônicas seu principal meio de acesso à educação, cultura, entretenimento e, sobretudo, interação social (Muller & Fantin, 2022). Pesquisas com este perfil podem contribuir para a superação das perspectivas dicotômicas que ainda marcam o debate nacional em torno do assunto, já que exploram a problemática por um prisma

ainda pouco usual na literatura brasileira, mas que tem sido o modo inovador como pesquisadores anglófonos têm abordado o tema, pois deslocam o olhar dos riscos (a criança em perigo ou perigosa) para aquilo que, efetivamente, as crianças fazem com as mídias. (Loureiro & Marchi, 2021, p. 2)

Finalmente, dada a relevância do papel da educação, em especial daquela desenvolvida no âmbito escolar, a pesquisa indica que é preciso se preocupar com a formação de professores (prévia e em serviço) para que ultrapassem uma visão “patologizante” dos problemas educacionais e, sobretudo, para que desenvolvam a desejada educação midiática. Nesse âmbito, um dos principais desafios está relacionado à necessidade de formar professores dispostos a analisar seus alunos numa perspectiva crítica, dialética e abrangente, capaz de entender os sujeitos na sua complexidade e historicidade e em particular os impactos (sociais, cognitivos e afetivos) de um mundo midiatizado.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo no. 2024-11976-3.

Referências

- Almeida, A. N., & Delicado, A. (2017). Crianças online: Metodologias visuais, novas descobertas e desafios éticos. In V. Ferreira (Ed.), *Pesquisar jovens: Caminhos e desafios metodológicos* (pp. 135–162). Imprensa de Ciências Sociais.
- Borges, G., & Silva, M. B. (Eds.).(2019). *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação educação e artes*. Editora da UFJF.

- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). Crescer na era das mídias eletrônicas (G. Girardello & I. Orofino, Trad.). Loyola. (Trabalho original publicado em 2000)
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>
- Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela educação midiática* (J. I. Mendes, Trad.). Edições Sesc. (Trabalho original publicado em 2019)
- Corrêa, L. B. (2016). *Geração YouTube: Um mapeamento sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos - Brasil 2015-2016*. ESPM Media Lab.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (L. G. R. Reis, Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 1997)
- Del Río, P., Álvarez, A., & Del Río, M. (2004). *Pigmalió: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Río, P., Braga, E. dos S., Rego, T. C., & Smolka, A. L. B. (2022). Entrevista com Pablo del Río - Desenvolvimento humano e desenho educativo: Alguns desafios da escola contemporânea. *Práxis Educativa*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19944.015>
- Fantin, M. (2018). Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(1), 66-80. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8647545>
- Fantin, M., & Mezzaroba, C. (2023). ENTREVISTA – Monica Fantin, por Cristiano Mezzaroba: 17 de julho de 2023. *Cadernos do Aplicação*, 36, 1-9. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.134154>
- García-Jiménez, A., Ponte, C., & Ortega-Mohedano, F. (Eds.). (2020). Niños, adolescentes y medios en la era de las pantallas inteligentes: Riesgos, amenazas y oportunidades [Edição temática]. *Comunicar*, XXVIII(64).
- Girardello, G., Fantin, M., & Pereira, R. (2021). Crianças e mídias: Três polêmicas e desafios contemporâneos. *Cadernos CEDES*, 41(113), 33-43. <https://doi.org/10.1590/CC231532>
- Girardello, G., Hoffmann, A., & Sampaio, I. V. (2021). Pesquisas com infância e mídias: Desafios atuais e inspirações. *Cadernos CEDES*, 41(113), 1-3. <https://doi.org/10.1590/CC231198>
- Góes, M. C. R. A. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>
- Holzbach, A., & Borges, G. (2023). Crianças primeiros: Por uma mudança de eixo na relação das infâncias com a cultura audiovisual. *Revista Contracampo*, 42(2), 1-6. <https://doi.org/10.22409/contracampo.v42i2.59629>
- International Commission on the Futures of Education. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: A negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*, 4(2), 11-42. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's Internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Loureiro, C. C., & Marchi, R. de C. (2021). Crianças e mídias digitais: Um diálogo com pesquisadores. *Educação & Realidade*, 46(1), Artigo e98076. <https://doi.org/10.1590/2175-623698076>

- Martuccelli, D., & Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin.
- Melucci, A. (2004). *O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global*. Unisinos.
- Muller J. C., & Fantin, M. (2022). Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. *Pro-Posições*, 33, Artigo e20200085. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0085>
- Nery, P. G., & Rego, T. C. (2020). Culturas da infância: Os modos como as crianças assistem e interagem com as séries de animação. *Educação em Revista*, 36, Artigo e21978. <https://doi.org/10.1590/0102-469821978>
- Pallares-Burke, M. L. P. (2023). Uma época de crises – Uma perspectiva histórica. In C. Boto (Ed.), *Cultura digital e educação* (pp. 48–59). Contexto.
- Pereira, S. (2021). *Crianças, jovens e media na era digital: Consumidores e produtores?* Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade; UMinho Editora.
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia midiática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pereira, S., Ponte, C., & Elias, N. (Eds.). (2020). *Crianças, jovens e media: Perspectivas atuais* [Volume temático]. *Comunicação e Sociedade*, 37. <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/issue/view/130>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano*. Cortez Editora.
- Ponte, C. (2020a). Cidadania e escola no contexto digital. *Revista e-Curriculum*, 18(2), 501–522. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p501-522>
- Ponte, C. (Ed.). (2020b). *Nós na rede: Ambientes digitais e jovens*. Edições Almedina.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de Vigotski: Um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 327–340. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>
- Qvortrup, J. (2002). *Sociology of childhood: Conceptual liberation of children*. In F. Mouritsen & J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture* (pp. 39–48). Odense University Press.
- Rego, T. C. (2020). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (25ª ed.). Editora Vozes.
- Rego, T. C., & Moraes, J. G. V. (2017). Individualização e processos de construção identitária na contemporaneidade: A perspectiva de François de Singly. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 585–617. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430200201>
- Sarmento, M. J. (2005). Geração e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 29(91), 361–378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Setton, M. G. J., Rego, T. C., & Pereira, W. de C. (2023). Lev Vigotski e Pierre Bourdieu: O poder da linguagem. *Comunicação & Educação*, 28(1), 7–25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p7-25>
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Contraponto.
- Sibilia, P. (2016). *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. Contraponto.
- Silva, M. B., Borges, G., Fantin, M., Pimenta, M. A., Gomez, I. A., & Aguaded, I. (2021). Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros. *Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 44(1), 21–45. <https://doi.org/10.1590/1809-584420211>
- Smolka, A. L. B., Amorim, K. S., & Leite, D. A. S. (2016). *Questões do desenvolvimento humano na perspectiva cultural: Bebê, criança e adulto em foco*. Mercado de Letras.
- Soengas-Pérez, J., Paz-Alencar, A., & Rodríguez-Vázquez, A. I. (Eds.). (2024). *Audiencias empoderadas e hiper(des)conectadas: Actores, contextos, experiências e práticas educomunicativas* [Edição temática]. *Comunicar*, XXXII(78). <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=78>

Trucco, D., & Palma, A. (Eds.). (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://hdl.handle.net/11362/45212>

Vigotski, L. S. (1993). *Obras escogidas* (Tomo II). MEC; Visor.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia* (C. Berliner, Trad.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes & E. Tunes, Trads.). Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 2004)

Parte 3





Manifesto: Crianças, Jovens e Media – Por uma Geração Ligada ao Mundo

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.15>

Durante dois dias, reuniu-se em Braga, na Universidade do Minho, cerca de uma centena de participantes no Congresso *bYou* “Crianças, Jovens e Media: Vidas (Des)Ligadas?”. Este evento levou-nos a questionar se o uso excessivo das tecnologias está a afastar os jovens do contato direto com a realidade, limitando a sua participação na sociedade, o desenvolvimento social, cultural e emocional e o sentido de comunidade. Partimos do princípio de que a hiperconectividade não pode substituir a experiência real, a vivência do mundo físico e as relações humanas autênticas.

Reconhecendo a infância e a adolescência como processos dinâmicos e considerando as crianças não como projetos de futuros adultos, mas antes como sujeitos do e no presente, que crescem e se desenvolvem, procurou-se com este congresso refletir sobre as práticas, as vivências e as expressões de crianças e jovens, em particular as relacionadas com os *media*. Através das suas vozes, procuramos analisar os seus mundos à luz dos desenvolvimentos tecnológicos que possibilitam, mas não garantem, que essas vozes sejam escutadas, reproduzidas e partilhadas.

No seguimento do que preconiza a Convenção sobre os Direitos das Crianças, o projeto *bYou* mostrou a importância de dar voz às crianças e aos jovens, verbalmente ou recorrendo a outras formas de produção e de expressão. Mostrou, também, que o simples facto de se ouvir as crianças não é suficiente; as suas opiniões têm de ser seriamente consideradas, reconhecendo que são capazes de formar as suas próprias opiniões. Como refere Ana Nunes de Almeida (2009), “considerar que as crianças têm uma visão consistente, e própria, do mundo que as rodeia alerta-nos para a prioridade metodológica de lhes dar voz (na investigação) e de as considerar informadoras credíveis sobre as suas vidas e os significados que lhes atribuem” (p. 34)¹.

A relação entre crianças, jovens e os *media* exige reflexão contínua, mas também ação.

¹ Nunes de Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Imprensa de Ciências Sociais.

Ao longo destes dois dias discutimos que:

1. As tecnologias transformam a comunicação, a aprendizagem e a interação, mas enfrentamos um paradoxo inquietante: estamos mais conectados do que nunca, mas será que estamos verdadeiramente ligados ao mundo e uns aos outros?
2. Os *media* podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e jovens, mas sem substituir o mundo real (físico, analógico).
3. As interações presenciais são insubstituíveis e devem ser incentivadas, promovendo um equilíbrio saudável entre o online e o offline.
4. A informação sobre o mundo deve ser acessível e relevante, incentivando o pensamento crítico e o envolvimento ativo na sociedade.
5. O acesso à informação deve ser livre e crítico, promovendo a literacia mediática e combatendo a desinformação.
6. A segurança e a privacidade no ambiente digital são direitos fundamentais, exigindo responsabilidade do Governo, das plataformas digitais, dos professores, das famílias e das próprias crianças e jovens.
7. Se o consumo mediático aponta para vidas ligadas aos ecrãs, a dimensão da expressão remete para um público mais desligado, menos envolvido e menos participativo.
8. Os meios de comunicação escolares podem ser espaços por excelência de reflexão, de debate, de criação, de partilha, de envolvimento, de intervenção e de inclusão.
9. O afastamento ou a alienação dos jovens do domínio da política não deve ser interpretado apenas como uma forma de desinteresse ou ignorância; no projeto bYou, os jovens fizeram apelos para que a política fosse ensinada e discutida na escola.
10. A capacitação não pode ser uma mera retórica e a escuta das vozes das crianças não pode ser apenas uma promessa.
11. A literacia mediática é essencial para preparar os jovens para uma participaçãoativa, crítica e consciente na sociedade.
12. É fundamental o desenvolvimento de políticas públicas para promover a literacia mediática com o objetivo de formar públicos críticos e esclarecidos, garantindo que as crianças e os jovens saibam interpretar, avaliar e utilizar os *media* e os seus conteúdos de forma responsável.

Consideramos que é importante haver um compromisso com:

1. Escutar mais e melhor as crianças e os jovens e comunicar com eles de forma mais eficiente.
2. Criar oportunidades para que crianças e jovens se liguem mais ao mundo físico, promovendo atividades lúdicas e culturais, que envolvam e estimulem a sua participação na comunidade escolar e local.
3. Defender a importância de um tempo de qualidade nos ecrãs, mas também fora deles, fortalecendo os laços interpessoais e a empatia.
4. Desenvolver iniciativas educativas que ajudem os jovens a gerir o uso da tecnologia de forma responsável e saudável.
5. Garantir que a tecnologia seja uma aliada do desenvolvimento e da promoção dos direitos humanos, e não uma barreira.
6. Sensibilizar para a importância do contacto com o mundo físico, incentivando a leitura, a reflexão crítica e a participação social.
7. Criar oportunidades para que, além de estarem online, estejam também verdadeiramente presentes na vida, na comunidade e no mundo.
8. Promover o acesso e o interesse por notícias e informação de qualidade, ajudando os jovens a compreender os desafios globais e a tomar decisões informadas sobre o seu presente e o futuro.
9. Implementar campanhas de prevenção e de capacitação, dirigidas a crianças e jovens, mas também às famílias, contando com a ação dos *media*, em especial os de serviço público.
10. Apostar na formação inicial de professores e continuar a investir na formação contínua dos docentes.
11. Implementar e apoiar políticas públicas que incentivem a literacia mediática, formando cidadãos com interesse em informarem-se e em estarem informados, capazes de distinguir informação fidedigna de desinformação e promovendo um consumo crítico e consciente dos *media*.

Vidas ligadas ou desligadas?

A resposta não se encontra apenas nas tecnologias, mas na forma como escolhemos utilizá-las e no modo como queremos relacionar-nos com elas. Nesse sentido, é primordial envolver as crianças e os jovens neste debate, para que possam aprender o valor de terem os olhos desocupados. Como diz André Carrilho (2020), “é bom ter os olhos desocupados! É bom ver mais longe, pra todos os lados”².

Braga, 8 de fevereiro de 2025

Sara Pereira

Daniel Brandão

Presidentes da Comissão Organizadora e da Comissão Científica do Congresso bYou

² Carrilho, A. (2020). *A menina com os olhos ocupados*. Bertrand Editora.

Para Onde Estás a Olhar

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.16>

José Miguel Braga

Escritor e ator
setesopas@gmail.com

1

Para onde estás a olhar? Para que silêncio ou fundo do mar, para que horizonte do largo céu ou pequena espécie que se move no chão e cresce da escuridão lembrando a água e o minério, trazendo também uma certa memória da criação? Descansa, meu filho, lava os teus olhos e vem passear em volta da terra. Olha o luar e que não te assuste o silêncio. As rãs na beira do rio saltam para a água e agora uma folha vem descida, devagar, rodopia e cai planando, tal uma ventoinha.

2

Quando aprendeste a ver, só havia uma névoa e também um cheiro e isso aproximava o coração e os sentidos em volta. Agora veio o cerco e podes acreditar que é uma espécie de noite ou um assomo de coisas invisíveis. Estás fechado no teu quarto, a luz baixa, quase em surdina e assistes ao espectáculo. Toma o ecrã e viaja. Milhões de corpos no espaço, a pequena luz, o brilho, passas a Via Láctea e vai longe a estrela da manhã. Num eco tardio ou nesse longe perdido dormem as fotografias, os cabelos da tua mãe, uma canção de embalar.

3

Pode acontecer, às vezes acontece uma grande perturbação. Ouviste barulho lá fora e parece que tudo se apagou. Onde está o brilho da navegação, para onde vão agora os teus olhos esquecidos? A trovoada vai passar e eu posso regressar. Os meus olhos e dedos, o sofá, uma almofada, tudo regressa e já estou perto de ti, passeio, posso partir e regressar, penso ou não penso, este mundo toma conta de mim. Às vezes vejo

passar o meu corpo, como se fossem palavras esquecidas. Oiço o mundo em volta, gritos, desenhos, câmaras, efeitos especiais, mas depois tenho sede e a fonte fica mais além, tenho que me levantar e abrir a porta, seguir um breve caminho, lembrar-me de gestos, acender a vontade.

4

Alguém me diz bom dia, mas não sei quem é; algo me toca, mas não sei o que é. Chego a pensar que não importa onde está o meu corpo, em que árvore ou caminho, talvez naquele grupo que passa na estrada atirando canções ao tempo que faz. Ainda há pouco era noite nos meus desejos, era noite no meu acordar e depois veio este silêncio que me deixa tão ocupado, metido dentro de mim, como se houvesse um cântico na ponta dos dedos, um botão para andar em volta do mundo, um destino que irradia num lugar sem peso. Não sei donde vêm as ordens que me dão. Há uma escuridão em volta dos músculos, passos de fantasma acordam a minha noite e amanhã não sei se vai acontecer a alegria. Saio a passear e mostram-se sombrias as árvores no jardim, sentinelas talvez de uma invasão que pode ter acontecido.

5

Vou para a escola com os meus amigos. Às vezes falamos, passam os carros e o fumo e outras vezes vamos a olhar os aparelhos e parece que não passa nada perto de nós, só ao longe ou numa dimensão diferente do espaço. Que importância é que isso tem? Há sempre um além que é melhor do que estas pequenas distâncias que podemos atravessar. Vou quase adormecido, levo em volta um cobertor de imagens e de sentidos, coisas que passam à minha frente e quase dentro de mim. Depois vêm ter connosco, aproximam-se os estudos e a gente curiosa. Querem saber o que somos e como somos e oferecem-nos prémios, electrões, o que for, até entrarmos dentro de uma casa diferente da nossa, uma casa dentro de outra coisa.

6

Fazemos parte do grande silêncio do estudo e há esse tempo de espera pelos resultados, que parece não ter fim. Enquanto se decide a nossa sorte, continuamos sob uma espécie de cinzento anelado, o céu parece de espuma e às vezes podemos descansar. Não sabemos quem vem ou quem parte da nossa vida. Assistimos a um longo caminho que há-de levar-nos à beira de um sinal. Poderá ser uma lei ou um resumo. Um dia chegarão notícias, pareciam coisas verdadeiras nascidas de uma alma que nos confiaram os antigos. Andamos em volta, crescia a imagem e nós sabíamos que à nossa volta se erguia um aquário. São os peixes que olham para nós, o mundo é lá fora, parece um lugar donde não podemos sair. Prometem-nos grandes mudanças. Seremos o centro do mundo, da galáxia, o centro do telemóvel e temos um chip para falar por nós e assim podermos ser livres e quase desconhecidos.

7

Hoje batem à minha porta. É uma equipa completa, com pessoal competente, apropriado para todas as missões. Observam, tiram medidas, conduzem-me a um lugar confortável, um sítio algo desolado, onde tenho direito a todas as imagens. Disseram-me que ia ser estudado e que o meu exemplo serviria de lição para os outros e também fiquei a saber que este era o sinal, mais do que o indício, era já o caminho inexorável. Olharam para mim de todos os lados, vieram agentes, fotógrafos, especialistas da universidade. A família voava e as imagens também, porque se abriam janelas em partes despegadas do céu e saltávamos como astronautas antigos em escuridões sem gravidade.

8

O mundo à nossa volta. Somos pequenos, casos de estudo, animais do circo, bolhas existenciais, janelas da alma, projectos dos nossos pais; somos a música possível do mundo que há-de vir ou daquele que estamos a ver e a ouvir. Não valerá a pena perder mais tempo com a paisagem. Tudo está escrito e é fácil, é perto, sai barato tocar uma tecla e chegar ao coração do mundo, ao coração do medo. Hão-de vir falar connosco, chegam curiosos e especialistas, querem saber as causas da nossa apatia, descobrir os segredos que explicam em parte o sucesso e a projecção da alegria. Nós conhecemos a ordem, estudamos os mistérios do encantamento, guardamos as leis no maior dos silêncios e sempre que podemos fazemos de conta que estamos a existir como antigamente, como desejam, assim seja, tanto faz, dizem os nossos botões. E fomos crescendo e cada dia acrescentava coisas à nossa vida, projectos, certezas, alguma desconfiança. O mundo cada vez mais parecido com as conversas e também com os medos e os projectos. Falam-nos do vício, das horas e do hábito, parecemos imagens de fumo num teatro de sombras, mas todos nos querem ouvir, somos a voz dos mais novos e isso parece comportar mais do que uma alegria, talvez seja uma obrigação ou pelo menos uma necessidade.

9

Um dia chegaram pessoas bem-dispostas, traziam sorrisos e máquinas a tiracolo, falavam de viagens e de experiência e nós ficávamos suspensos e também instalados, vivíamos pequenos papéis e finalmente éramos heróis e tínhamos coisas para contar. Falam, eles falam e repetem discursos sobre o mundo e nós ficamos cansados e convencidos e quando acabamos de ser ouvidos, somos jovens cidadãos atentos, informados e assertivos. Fazemos parte do espectáculo, mas andamos fora de nós, como se o palco se escondesse e às vezes corresse à nossa frente. Aos poucos vamos cosendo o mundo e andamos à experiência. Hoje as notícias são difíceis de suportar, fala-se do mal, da doença, do fim, ficamos a saber e é nosso dever contar a verdade. Quando regressa o outro dia, temos ordens para respirar.

10

Crescemos com o medo e com a dor, fazemos parte e agora o mundo não sabe viver sem a nossa companhia, as jovens palavras da nossa fantasia. Vem cobrindo o nosso tempo jovem esse mundo de páginas invisíveis e imagens surrendentes. Que águas são estas e para onde nos perdemos quando se inicia a navegação? Chegou a crise, é sempre tempo de crise. O teu nome, o sigilo, a imagem, o destino que se prepara, o medo do futuro. Tem cuidado, irmão, alegra-te irmão, não há outra vida. Saio de casa, saio do ecrã e sei ver que não somos todos iguais. As máquinas foram preparadas para distinguir as cores, as contas, os nomes; cai a água das mentiras com a sua ferrugem,vê-se o medo e o ódio que avançam com a força de um horizonte e nós dizemos que não, estudamos, falamos alto, levamos as máquinas ao colo e sentamos as imagens num jardim, a verdade e a mentira, apesar de haver cânticos e de haver também o ódio. Não temos outro tempo para a alegria.

11

O que anda no ar e passa em volta não são aves agoirentas. O medo e a mentira deixam cair as bombas como se fossem ovos e nós precisamos de ar para viver e da água para levar os olhos a passear. Vem mais próximo, irmão, o cheiro, a pele, a emoção, podemos seguir este caminho e curar os dedos em ferida. Oiço o eco ao longe, deve ser a gente, a reunião, coisas jovens como frutos e as coisas que vão mudar.

Nota: o autor escreve de acordo com o antigo acordo ortográfico

Como se ligam – ou desligam – as crianças e os jovens aos *media* e ao mundo? Este livro de atas reúne os principais contributos do Congresso *bYou: Crianças, Jovens e Media – Vidas (Des)Ligadas?*, realizado na Universidade do Minho a 7 e 8 de fevereiro de 2025. O ponto de partida para este evento foram os resultados do projeto de investigação *bYou - Estudo das Vivências e Expressões de Crianças e Jovens Sobre os Media*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que analisou as práticas e as culturas mediáticas de jovens portugueses entre os 11 e os 18 anos.

Num contexto em que a presença dos ecrãs é constante, mas a participação ativa nos e através dos *media* ainda é limitada, este livro promove uma reflexão crítica sobre as culturas mediáticas de crianças e jovens. A obra articula três partes: as intervenções de abertura, com destaque para Ana Beatriz Pereira e João Marecos; uma seleção de 10 artigos científicos de autores nacionais e internacionais; e, por último, o *Manifesto bYou*, que ecoa as reflexões e inquietações partilhadas durante o congresso, bem como um texto poético inspirado em textos do projeto e do evento.

Trata-se de uma obra que contribui para o debate sobre crianças, jovens e *media*, num compromisso com a promoção da literacia mediática e a participação cívica do público jovem.

