

**Susana Henriques**

[susana.a.henriques@gmail.com](mailto:susana.a.henriques@gmail.com)

# **Educação Social,**

literacia digital e cidadania: contributos metodológicos

Universidade Aberta

Lisboa, Outubro de 2011

## **Educação social, literacia digital e cidadania**

No presente artigo<sup>1</sup> pretendemos reflectir sobre a necessidade de repensar metodologias e materiais num novo contexto comunicacional, reformulando e alargando o âmbito de intervenção de um actor social ainda emergente do trabalho educativo no contexto português, o Educador Social, designadamente face às questões da participação cívica dos indivíduos.

A ubiquidade das tecnologias de comunicação e informação em rede nas sociedades actuais tem vindo a afectar grande parte da actividade humana provocando rápidas e profundas transformações sociais. Estas, traduzem-se em oportunidades ao mesmo tempo que acentuam desigualdades, na medida em que, por um lado existe uma grande quantidade de informação disponível que permite um maior acesso dos indivíduos para superarem constrangimentos diversos, por outro lado, é necessário desenvolver competências específicas no sentido da pesquisa, da selecção, da descodificação da informação realmente importante face a um determinado objectivo ou interesse. Formar para uma utilização adequada destas tecnologias, tendo em vista, não apenas um acesso mais generalizado, mas sobretudo, uma maior capacidade de participação cívica, exige novas abordagens pedagógicas no sentido da literacia digital.

Neste processo multiforme de transformação destacamos o papel do educador social cujo trabalho se insere

“...na vertente do aqui e do agora, do agir e do fazer, da realidade exterior e da relação com a lei, na intersecção do individual com o colectivo. O seu domínio é banal, o vulgar e o habitual, tanto quanto o surpreendente, o inesperado e o acontecimento quotidiano. O educador procura também suscitar circunstâncias, provocar encontros, fazer descobrir o interesse por perspectivas, por percursos, por bifurcações, por atalhos” (Capul e Lemay, 2003, p.12).

Ou seja, competências para se confrontar com novas quotidianidades e intervir adequadamente sobre elas, que resultam da forma dinâmica como estes profissionais organizam, combinam e (re)actualizam as suas disposições pessoais, vivências experienciais simbólicas e auto-reflexividades (Canastra, 2007).

No campo concreto em que nos situamos neste artigo, o da “sociedade em rede” (Castells, 2002), a sequência tradicional de acesso à informação e ao conhecimento está em transformação: pelas necessidades de formação contínua, ao longo da vida; pela difusão de informação, genérica e especializada, sem discriminação de idades; entre outros. Estas transformações são geradas, em larga medida, pelos meios de comunicação em rede. No entanto, estes não foram concebidos com a responsabilidade pela formação formal, cultural, moral dos indivíduos. Pelo contrário, a sua concepção e evolução assumem essa formação como um pressuposto de base, pelo que se tem vindo a acentuar a tendência de deixar aos próprios cidadãos a responsabilidade de eleger as mensagens que querem receber (Tedesco, 2000). Neste contexto, assume particular importância o desenvolvimento de competências em cidadania, ou cívicas, entendidas enquanto capacidades dos indivíduos para conhecer, fazer e ter uma atitude num contexto determinado de actuação aos níveis político, social, económico, cultural. Situamos, assim, a nossa argumentação na reflexão sobre a necessidade

de repensar metodologias e materiais num novo contexto comunicacional, reformulando e alargando o âmbito de intervenção do educador social, designadamente, face às questões da participação cívica dos indivíduos.

A centralidade da sociedade em rede, onde a maior parte dos aspectos dependem destas redes baseadas na internet, tem vindo a acentuar desigualdades entre países, grupos e pessoas. A info-exclusão expressa esta desigualdade no acesso à internet e aplica-se aos “...que não têm ou possuem um acesso limitado à Rede, assim como [àqueles] que não são capazes de tirar partido dela” (Castells, 2004, p.287). Para compreender a dinâmica do acesso diferenciado é importante ter em conta, para além das ligações à internet, as consequências que a ligação, ou a falta dela, comportam. Por outras palavras, mais do que a tecnologia, importa ter em conta as formas como é socialmente apropriada e integrada nas práticas quotidianas dos e pelos indivíduos. Uma das dimensões fundamentais destas assimetrias tem a ver com o facto do crescimento da internet ter tido lugar em condições de desigualdade no acesso, ao nível global, o que tem consequências duradouras na estrutura e conteúdo do meio que não podemos, ainda, compreender completamente. Desta forma, as carências na educação e na estrutura informacional deixam grande parte da população mundial dependente dos resultados de apenas alguns segmentos globalizados e especializados a todos os níveis – económico, cultural (Castells, 2004).

A par das dificuldades a internet representa também oportunidades, já que a (grande) quantidade de informação disponível permite aos indivíduos superarem constrangimentos diversos, pessoais (através do teletrabalho, por exemplo) ou outros, pela compressão do espaço e do tempo. Representa, ainda, desafios importantes sobre os quais nos vamos deter mais em pormenor.

Um dos principais desafios tem a ver com o grande volume de informação acessível que torna necessário o desenvolvimento de competências específicas de pesquisa, de selecção, de descodificação da informação realmente importante face a um interesse, um objectivo ou uma necessidade determinados. A aprendizagem baseada na internet não depende unicamente da perícia tecnológica, mas exige uma alteração do tipo de formação necessária para desenvolver a capacidade de aprendizagem numa economia e numa sociedade baseadas na rede (Castells, 2004).

“O fundamental é trocar o conceito de aprender pelo de aprender a aprender, já que a maior parte da informação se encontra *on-line*, e do que realmente se necessita é de habilidade para decidir o que queremos procurar, como obtê-lo, como processá-lo e como utilizá-lo para a tarefa que despoletou a procura dessa informação” (Castells, 2004, p.300).

Neste sentido, esta nova aprendizagem orienta-se para o desenvolvimento das capacidades que permitem transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em acção (Dutton, 1999). O desafio é, então, formar para uma utilização adequada destas tecnologias tendo em vista, não apenas um acesso mais generalizado, mas sobretudo, uma maior capacidade de participação cívica da população. As competências em cidadania, ou cívicas, são as capacidades dos indivíduos para conhecer, fazer e ter uma atitude num contexto determinado de actuação aos níveis político, social, económico, cultural (Selewyn, 2004). Neste contexto, a sociedade em rede, baseada na informação e no conhecimento, pressupõe a

activa participação da população, o que implica o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, nomeadamente, ao nível das competências de literacia digital.

Gilster (1997) define literacia digital como o conjunto de capacidades sociocognitivas mediante as quais se pode seleccionar, processar, analisar o processo de transformação da informação em conhecimento. Podemos, então, caracterizar a literacia digital pela: capacidade para desenvolver o pensamento crítico e elaborar opiniões informadas e fundamentadas a partir da informação *on-line*; capacidade para distinguir o conteúdo da sua apresentação; destreza de leitura e de compreensão num ambiente de hipertexto dinâmico e não sequencial; conjugação da capacidade para construir conhecimento a partir de informações provenientes de diversas fontes com a capacidade de avaliar a fiabilidade, distinguindo os factos das opiniões; capacidades de procura de informação com recurso a diversos motores de busca; gestão do fluxo de informação criando estratégias próprias; consciência das outras pessoas na rede para contactos, debates ou ajuda (Gros e Contreras, 2006, p.4).

O educador social, tradicionalmente associado ao trabalho com situações de exclusão (Ribeiro, 2006), assume aqui um papel fundamental neste âmbito interventivo. É em torno da reflexão sobre estas pistas acerca da Sociedade em Rede que, a seguir, apresentamos algumas estratégias metodológicas de intervenção a desenvolver no âmbito da Educação Social.

### **Contributos metodológicos**

Silverstone (2003) defende que a literacia digital é cada vez mais necessária, na medida em que é fundamental para a construção da identidade, para o sentido que temos do mundo e da nossa capacidade para agirmos dentro dele. Neste sentido, estruturamos os contributos metodológicos a partir de três tipos diferentes de produtos *on-line*: os *Massive Multiplayer Online Games* (MMOG); as páginas *online* dos Provedores – do Telespectador, do Ouvinte; e as Comunidades Virtuais.

#### *MMOG*

Os jogos de massa em rede com múltiplos jogadores – *Massive Multiplayer Online Games* (MMOG) – prendem ao computador, por largas horas, inúmeros jovens mas também adultos. Trata-se de jogos que realçam uma das características da internet: a interactividade. Sabendo que estes jogos são produzidos para o mercado do entretenimento, defendemos que podem ser veículos de intervenção pedagógica, de educação. Assumindo, para tal, que os jogadores não são passivos mas que reflectem sobre as suas práticas, que desenvolvem competências necessárias para responder às exigências (crescentes) do jogo e que estas competências têm implicações na sua vida prática real, fora do jogo – competências de pesquisa, de comunicação e outras (Fontanela, 2006). Defendemos, pois, que os jogos *online* (como outros) comportam potencialidades de aprendizagem que deverão ser consideradas e exploradas no âmbito da educação social.

Importa agora referir alguns destes princípios de aprendizagem que os jogos incorporam (Gee, 2003, 2004, 2005). O primeiro refere-se à construção da identidade dos indivíduos

jogadores, na medida em que ao incorporar uma personagem ou ao criá-la, construí-la, o jogador compromete-se com a tarefa. E, simultaneamente, está a desenvolver a sua personalidade, a experienciar novas formas de ser que irão ser apropriadas e integradas na sua identidade pessoal e social.

O segundo princípio remete para a interacção entre o jogador e o mundo contextual do jogo. Aqui, há um conjunto de reacções desencadeadas pela decisão e acção iniciais do jogador, que darão origem a um conjunto de novos desafios. Tudo se passa como num diálogo. Daqui decorre um outro princípio que evidencia o facto dos jogadores serem produtores, não apenas consumidores, já que os estes co-desenham os jogos através das acções que desenvolvem e das decisões que tomam. Desta forma, os jogadores podem, em certa medida, personalizar o jogo para que se adeque mais aos seus estilos de aprendizagem – diferentes níveis de dificuldade – e de jogo – permitindo a resolução dos problemas de formas diferenciadas. Um mesmo jogo pode ser, afinal, um jogo diferente para cada jogador.

Outro dos princípios defendidos pelo autor, prende-se com o facto dos jogos estimularem a capacidade de arriscar e promoverem a resistência à frustração. Os jogadores são encorajados a correr riscos, a arriscar, a explorar e a experimentar coisas novas. Quando não corre bem, pode sempre começar-se de novo, voltando a abrir-se espaço para o risco, a exploração e o fracasso. Daqui decorre o princípio da ordenação dos problemas, isto é, a pesquisa tem demonstrado que quando os indivíduos são deixados completamente livres para lidar com um problema complexo (em ambientes permissivos, por exemplo) eles tendem a eger soluções criativas, mas que não conduzem a boas hipóteses da resolução de outros problemas que surjam depois, mesmo que eventualmente sejam mais simples (Elman, 1991). Nos jogos, os problemas que os jogadores enfrentam estão ordenados de modo a que os primeiros levem os jogadores a criar estratégias que funcionam mais tarde, noutros problemas, mesmo que de maior complexidade. O mais importante é a forma como o espaço do problema está organizado e é por isso que os jogos têm diferentes “níveis” com graus de dificuldade crescente. Desta forma, os jogos oferecem aos jogadores um conjunto de problemas desafiantes e depois deixam-nos resolver esses problemas até que eles tenham virtualmente rotinizado ou automatizado as respetivas soluções. Então o jogo lança uma nova classe de problemas aos jogadores, requerendo que repensem a sua destreza adquirida, aprendam algo novo e integrem estas novas aprendizagens. Por sua vez, esta nova aprendizagem é consolidada através da repetição (com variação), apenas para voltar a ser desafiada. Este ciclo tem sido chamado “cycle of expertise” (Bereiter & Scardamalia, 1993) e refere-se à forma como se desenvolvem e consolidam competências.

Neste sentido, os jogos inserem-se numa dimensão do “regime of competence” do jogador (diSessa 2000), fazendo com que sintam que cada tarefa é exequível, mas desafiante, o que tem um efeito altamente motivador. Ainda um outro princípio refere-se ao desenvolvimento de um pensamento sistémico, na medida em que os jogos encorajam os jogadores a pensarem sobre relações e interdependências (não eventos, factos ou problemas isolados) os jogadores precisam de pensar na forma como cada acção desenvolvida pode ter impacto nas suas acções futuras e nas acções dos outros jogadores. No actual mundo complexo, global, tal pensamento sistémico é crucial em vários domínios do quotidiano – educação, trabalho, relações interpessoais.

Os jogos encorajam os jogadores a explorarem as opções antes de agirem demasiado depressa, a pensarem lateralmente e a usarem tal exploração e pensamento lateral para redefinir os seus objectivos (Gee, Hull & Lankshear, 1996). Além disso, frequentemente joga-se em equipas, nas quais cada jogador tem um conjunto diferente de competências ou funções, o que tem implicações na forma como irá conduzir as suas acções. Os jogadores devem encontrar a sua própria especialidade ou função, mas entender o suficiente de cada uma das outras especializações para se integrar e coordenar com elas (entendimento transfuncional). Nestes termos, os jogadores assumem um compromisso com um esforço comum assente na função e não primariamente na raça, na classe, na etnicidade ou no género – estes estão disponíveis como recursos para todo o grupo se e quando forem necessários e, se e quando o jogador os desejar usar (Gee, 2004).

Estes princípios apresentados reforçam o facto de que se trata de espaços privilegiados para a intervenção, que o educador social não pode ignorar partindo de uma atenção especial aos consumos de laser dos públicos.

Vejamos dois exemplos, primeiro o *Second Life*. Embora admitindo que a sua classificação como um jogo possa ser discutível (e discutida, por exemplo, na própria página oficial<sup>2</sup>) optamos por esta classificação porque é desta forma que tem sido referenciado na comunicação social, pelo que é como um jogo que é (re)conhecido pela maioria das pessoas. Mas também porque tecnicamente se trata de um *massively-multiplayer online roleplaying game*, já que representa um mundo virtual que simula a vida real – discotecas, campos de golfe, bancos, ilhas privadas, casinos, escolas, transportes, lojas, jornais, entre outros, no jogo como “cá fora”. Neste cenário, neste jogo de cariz essencialmente social, cada jogador cria um personagem, ou *avatar*, através da qual assume uma “segunda vida” virtual, uma outra personalidade, mais ou menos diferente da sua própria, com o objectivo de a ir desenvolvendo, aperfeiçoando, sem regras ou limites formais<sup>3</sup>. Este jogo (tal como outros), dado o seu sucesso, foi visto como mais um meio de acção para a publicidade. Assim, no ambiente virtual podemos encontrar a agência noticiosa *Reuters*, a *L’Oreal*, a *Toyota*, a *Sony / BMG*, a *Coca-Cola*, a *Nintendo*, a *Kellogs*, a *IBM*, a *Nokia*, a *Puma*, a *La Coste* entre tantas outras marcas de grande consumo. Com esta estratégia de presença em mundos virtuais as marcas pretendem aumentar a sua notoriedade, o que terá reflexo nas vendas, reais!

Também se pode assistir a um concerto exclusivo do rapper Jay-Z, uma das grandes estrelas do hip-hop, neste jogo (a partir de Pontiac Center). E durante as últimas campanhas para as eleições presidenciais francesas e americanas os candidatos tinham sede de campanha neste ambiente virtual. Trata-se de jogos que geram tráfegos maciços de utilizadores, o que os torna incontornáveis na hora de promover ideias.

O segundo exemplo, é o *Almansur*, um jogo criado por uma empresa portuguesa, em que o objectivo também é o de assumir um personagem mas, neste caso, num ambiente medieval, com o propósito de ir expandindo o próprio reino a partir da conquista de outros.

Esta selecção foi de conveniência, no primeiro caso pela rápida notoriedade que o jogo ganhou, no segundo por ter sido concebido e produzido em Portugal. Em ambos os casos há vários aspectos que podem ser trabalhados com os jovens, especificamente. Por exemplo: as questões da educação para o consumo; da tomada de decisão e das consequências que

qualquer decisão tem – mesmo que seja para o *avatar* (a personagem virtual); das diferentes linguagens em presença – icónica (a simbologia das marcas), sonora, escrita – em inglês!.... Muito embora se trate de novas formas de sociabilidade também há casos em que o carácter lúdico se torna patológico e o jogador tem dificuldade em manter formas alternativas de convivialidade, nomeadamente face-a-face, ou em organizar as restantes actividades do seu quotidiano a que o jogo se vai sobrepondo. Também estes comportamentos têm de ser trabalhados, nomeadamente através das distinções entre o real e o virtual. Uma outra questão a considerar é o dinheiro directamente envolvido nestes jogos, quer através das subscrições – pagamentos regulares que permitem aos jogadores manterem-se activos –, quer através de vendas no *eBay* (a maior leiloeira *online*) de “personagens desenvolvidas” e de dinheiro virtual. A partir daqui podem trabalhar-se, por exemplo, as questões do consumo, do esforço necessário para alcançar objectivos, do tempo que medeia a definição de uma meta e o seu alcance, das formas de lidar com a frustração sempre que os objectivos não são alcançados, da participação política e cívica, do “valor” do dinheiro – virtual e real. E é precisamente por estas razões que entendemos os MMOG / MMORPG como espaço privilegiado de intervenção do educador social. Como em tudo no nosso quotidiano, há diversas formas de vivenciar e experienciar o jogo. Neste caso, cabe ao educador social o papel de mediar a compreensão que os jogadores fazem do jogo (das situações vividas no jogo, dos problemas enfrentados e decisões tomadas, da colaboração e competição geradas...) apelando à imaginação, à criatividade, à motivação, à produtividade. Dito de outro modo, o educador social poderá trabalhar a situação de jogo, como recurso pedagógico e cívico, promovendo um debate crítico e reflexivo capaz de transpor para o ambiente e a vivência quotidianas daquele grupo as questões levantadas ou sugeridas por essa situação de jogo.

### ***Os Provedores***

De uma forma geral o provedor tem a missão de garantir a defesa dos direitos dos públicos do meio onde se insere. Para isso, analisa e encaminha para os respectivos profissionais as dúvidas, queixas e sugestões que eles lhe manifestarem. Deste modo, torna mais transparentes os processos e decisões jornalísticos que intervêm na produção das notícias. Numa sociedade cada vez mais mediatizada, a qualidade da vida pública depende, em grande medida, de uma informação completa, rigorosa e equilibrada. É isso que temos o direito e o dever de exigir como cidadãos. Uma das formas de o conseguir é através da mediação dos provedores. Mas criticar, pressupõe que exista fundamento, conhecimento, argumentação. Estas competências também têm de ser trabalhadas e treinadas!

A narrativa mediática em geral e a jornalística em particular tem uma linguagem dotada de características específicas que intervêm na formação do espaço público e na constituição das identidades sociais e colectivas. A linguagem jornalística segue um discurso factual, estrutura a realidade através de enunciados, qualificações e silêncios que procuram tipificar a realidade. No entanto, esses enunciados e qualificações não são neutros, traduzem lutas simbólicas que se desenrolam nas interações sociais onde se (re)produzem os mecanismos de poder e de dominação, as regras que definem a ordem e o conflito, que têm lugar nos domínios político e social (Correia, 2004). Ora, a linguagem mediática e jornalística só pode ser compreendida mediante a desocultação e a descodificação destes mecanismos. Correia

(2004, p.208) defende que “Quanto mais as audiências se tornam conscientes dos média, mais procuram utilizá-los e até defender-se deles...”

Têm vindo a verificar-se transformações no espaço público resultantes: por um lado, da concentração da propriedade, do aumento da desigualdade no acesso à informação, da generalização do *infoteinment*; e, por outro, das potencialidades desencadeadas pela generalização do uso dos meios de comunicação em rede e da consequente possibilidade de proliferação de articulações complexas entre grupos, indivíduos, instituições. Neste contexto, os provedores permitem formas alternativas de interacção privilegiando uma relação dinâmica com os públicos, aberta à crítica e à partilha de saberes, ao confronto de opiniões e de argumentos, à pluralidade de ideias, de discursos, de valores, de modos de vida, por oposição à apatia social e à uniformização de atitudes. Ou seja, afiguram-se como instâncias de mediação de uma opinião pública a quem se exige uma intervenção cada vez mais diversificada e consciente no amplo domínio cívico.

Interessa, pois, ao educador social intervir na construção da relação dos públicos com os meios de comunicação em rede, no seio de um cultura marcadamente comunicacional, estimulando o desenvolvimento de mais respostas por parte de audiências mais activas. Tal intervenção pressupõe condições de acesso ao discurso, mas também, o respeito por regras de exposição de pontos de vista e de argumentação. Pressupõe, ainda, o reconhecimento dos contextos de circulação das mensagens, ou seja, das relações complexas geradas entre os constrangimentos de produção e os de recepção, com implicações no quotidiano dos indivíduos. Nesta linha, pressupõe considerar a mediação enquanto elemento incontornável na apropriação de sentido, simultaneamente, por parte dos média e dos públicos (Henriques, 2007).

### ***Comunidades Virtuais***

Uma questão tem pontuado a investigação sobre a rede: será que a internet favorece o desenvolvimento de novas sociabilidades ou está a induzir ao isolamento pessoal, quebrando os laços dos indivíduos com a sociedade ou até com o “mundo real”? Diversos estudos (Rheingold, 1993; Castells, 2004; Barra, 2004; Cardoso e outros, 2005) têm demonstrado que se tem desenvolvido uma nova forma de comunidade levando as pessoas a unir-se, *online*, em torno de valores e interesses partilhados. As comunidades virtuais são, então, redes electrónicas autodefinidas de comunicação interactiva, organizadas em torno de interesses ou objectivos partilhados (Castells, 2002).

Por exemplo, em torno dos jogos *online* (acima referidos) formam-se comunidades virtuais onde se trocam estratégias, soluções de problemas relacionados com o jogo, mas também se partilham outras informações, desabafos. Em muitos casos estes contactos virtuais dão origem a encontros presenciais.

O ciberespaço e a cibercultura permitem, pois, a constituição de comunidades virtuais suportadas por formas de interacção *online*, com sociabilidades emergentes resultantes dos modos de utilização e incorporação nas práticas quotidianas dos dispositivos e potencialidades tecnológicas. Estas formas de interacção têm reflexos nas vivências

interpessoais, nos processos de construção identitária, na criação de redes sociais e nos próprios processos de aprendizagem. Segundo Castells (2006), assistimos a uma nova forma de comunicação massiva e individual (*Mass Self Communication*) em que os agentes sociais desenvolvem os seus próprios sistemas em rede – através de recursos como SMS, blogues, Skype, Hi5, entre outros.

Entendemos, neste contexto, comunidades virtuais como grupos sociais circunscritos (embora não sujeitos a padrões de dimensões específicos), que agem e interagem no ciberespaço por um período de tempo estável, num contexto de significação partilhado. Esta interacção tem na sua base de formação a partilha de interesses e objectivos comuns de tipo diverso (social, ocupacional, religioso) e a busca de informação, pertença, apoio e afirmação (Cardoso, 1998; Afonso, 2006). Na medida em que as comunidades virtuais contribuem para a estruturação e a sedimentação das comunidades presenciais, importa ao educador social ter em conta os traços distintivos da interacção social *online*: os objectivos e motivações que presidem a este registo comunicacional; os tipos de comunidades e redes de sociabilidades; a natureza e dinâmica dos laços criados no ciberespaço – negociação, normas e conflitos; a relação estabelecida com as interacções face-a-face...

A vida em sociedade desenvolve-se dentro de um espaço no qual os diversos agentes sociais estabelecem entre si um conjunto de laços de sociabilidade: afinidades activas, sintonias grupais, acordos implícitos, objectivos e experiências comuns (Costa e outros, 1990). A sociedade em rede parece desafiar a forma como os indivíduos interagem no quotidiano e a criação de novas formas de sociabilidade. As relações sociais ganham novos contornos, na medida em que os indivíduos podem assumir identidades diferentes, afastados dos constrangimentos da representação de determinados papéis sociais e do posicionamento face às estruturas hierárquicas formais convencionais. Também os constrangimentos geográficos das comunidades tradicionais são ultrapassados num espaço não físico, livre, o ciberespaço. Este é um novo espaço de partilha e difusão de informação mas que, como em qualquer outro espaço social, reflecte e recria as desigualdades presentes noutras esferas da vida social. O desafio do educador social é, pois, intervir nesta dimensão relacional paralela em que se encontram os indivíduos: por um lado, enraizados num espaço físico, no âmbito do qual estabelecem relações sociais e partilha de informação; por outro, suspensos num espaço virtual, ao qual acedem em função da conexão aos dispositivos informáticos e da mediação das redes tecnológicas, que se configura como lugar de encontro e de acolhimento de novas tribos (Silva, 2007).

## Reflexões finais

Concluindo, os sistemas de informação baseados na internet, e que funcionam à velocidade da internet, marcam as vias de desenvolvimento e constituem um requisito indispensável para a prosperidade, a liberdade e a autonomia. No entanto, também se podem converter numa fórmula que conduza à crise e à marginalidade. Tais processos dependem da acção humana e da sua capacidade de gerar processos educativos, em paralelo com uma infraestrutura de tecnologias de comunicação e informação.

Castells (2004, pp.318-319) diz-nos que “...para sermos capazes de actuar sobre nós próprios, individual e colectivamente, e podermos aproveitar as maravilhas da tecnologia que criamos, encontrar um sentido para as nossas vidas, criar uma sociedade melhor e respeitar a natureza, devemos situar a nossa acção no contexto de dominação e libertação em que vivemos: na *sociedade em rede*, construída em torno das redes de comunicação da internet”. Para isso, importa desenvolver a capacidade educativa e cultural para utilizar a internet de uma forma autónoma, implicando a integração de capacidades de processamento da informação e geração de conhecimentos – aprender a aprender – em cada um de nós, ao longo da vida. No fundo, trata-se de promover as competências que permitam aos cidadãos em geral tornarem-se mais sensíveis aos mecanismos sociais de representação tantas vezes ocultos na linguagem mediática. Nessa medida, influenciar o modo como se constrói a diferença e a hierarquia no interior dos discursos mediáticos implica saber como ele é construído, quais são os seus códigos e convenções. A aquisição destas competências visa também transformar os receptores passivos de mensagens mediáticas em conhecedores habilitados das tecnologias relacionadas com os média, capacitando-os para influenciarem as agendas e introduzirem novos temas (Correia, 2004).

Defendemos, portanto, que um dos domínios de intervenção do educador social passa pela promoção da literacia mediática, considerando simultaneamente, as consequências de utilização de um novo tipo de construção expressiva sobre a forma como cada indivíduo interage com a informação e com os outros e o desenvolvimento das representações produzidas em função desse ambiente e do seu impacte social sobre o indivíduo e os grupos. O desafio prende-se com a existência de uma realidade dominada por novas formas de discurso e expressão, de um novo terreno cultural virtual (o do ciberespaço) onde se geram novos tipos de informação, educação, cultura, interacção, sociabilidade, socialização.

A relação entre tecnologia e sociedade implica, também, a definição da educação tecnológica como paradigma contemporâneo da aquisição e representação de conhecimento, comportando o desenvolvimento das competências de literacia mediática (Damásio, 2007). Foi nesta base que apresentamos como contributos metodológicos para a intervenção no campo da educação social os MMOG / MMORPG, os Provedores e as comunidades virtuais, na medida em que o seu potencial advém do uso independente, descentralizado e crítico das tecnologias e está necessariamente associado aos valores de comunidade, democracia, educação, ciência, poder, cidadania.

Na medida em que existem múltiplos grupos de pertença, com graus de heterogeneidade variáveis, as dinâmicas comunicativas e relacionais em ambientes virtuais prolongam-se em ambientes convencionais, presenciais (e vice-versa). Assim, mais importante do que

privilegiar a dimensão virtual por oposição à material, importa privilegiar a densidade dos factos sociais (de interacção, comunicação, educativos, lúdicos, de consumo), mediados por artefactos tecnológicos ou outros. Ao partilhar “períodos quotidianos de vida” (na expressão de Capul e Lemay, 2003) com determinados grupos, o educador social envolve-se nas suas actividades tornando-as mediadoras de um processo de mudança. Neste caso, no sentido da promoção da literacia mediática e de competências pessoais, sociais e cívicas.

## Referência bibliográficas

- AFONSO, A. Communities as context providers for web based learning. In: FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. (Eds.). *Managing learning in virtual settings: The role of context*. Hershey: Information Science Publishing, 2006. p. 135-163.
- BARRA, M. *Infância e internet – Interações em rede*. Azeitão: Autonomia 27, 2004.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *Surpassing Ourselves: An Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- CANASTRA, F.A.C. *O perfil formativo-profissional do educador social*. 2007. 405f. Tese (doutoramento) – Universidade Aberta, Lisboa.
- CAPUL, M.; MICHEL L. *Da educação à intervenção social*. 1º volume. Porto: Porto Editora, 2003.
- CARDOSO, G. *Para uma sociologia do ciberespaço: Comunidades virtuais em português*. Oeiras: Celta Editora, 1998.
- CARDOSO, G. e tal. *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 2005.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CASTELLS, M. *A galáxia internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- CASTELLS, M. Emergence des «médias de masse individuels», *Le Monde Diplomatique*, Paris, Agosto. 2006. p. 16-17. Disponível em: <[www.monde-diplomatique.fr/2006/08/CASTELLS/13744](http://www.monde-diplomatique.fr/2006/08/CASTELLS/13744)>. Acesso em: 8 mar. 2007.
- CORREIA, J.C. *Comunicação e cidadania*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- COSTA, A.F.; MACHADO, F.; ALMEIDA, J.F. Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidades. *Análise Social*, XXV (105-106) (1º, 2º), p. 193-221. 1990.
- DAMÁSIO, M.J. *Tecnologia e educação*. Lisboa: Vega, 2007.
- diSESSA, A.A. *Changing Minds: Computers, Learning, and Literacy*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.
- DUTTON, W. *Society on line: Information politics in the digital age*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- ELMAN, J. *Incremental Learning, or the Importance of Starting Small*. Technical Report 9101, Center for Research in Language, University of California at San Diego. San Diego: CA, 1991.
- FONTANELA, G. *Cinema de animação: um recurso pedagógico em desenvolvimento*. 2006. 233f. Tese (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- GEE, J.P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEE, J.P. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge, 2004.
- GEE, J.P. *Why Video Games Are Good For Your Soul: Pleasure and Learning*. Melbourne: Common Ground, 2005.
- GEE, J.P.; Hull, G.; Lankshear, C. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder, Co.: Westview, 2006.
- GADDNER, H. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991.
- GILSTER, P. *Digital literacy*. Londres: John Wiley and Sons, 1997.
- GROS, B.; CONTRERAS, D. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 42, p. 103-125, 2006. Disponível em: <[www.rioei.org](http://www.rioei.org)>. Acesso em 12 Maio. 2007.

- HENRIQUES, S. *Imagem mediática dos consumos e estilos de vida: Mediação do jornalismo de mercado na construção dos estilos de vida*. 2007. 250f. Tese (doutoramento). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- RHEINGOLD, H. *The virtual community*. Reading: MA:Addison-Wesley, 1993.
- Ribeiro, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, V. 27, n. 94, 2006.
- SELEWYN, N. *Literature review in citizenship, technology and learning*. Bristol: Futurelab, 2004.
- SILVA, S. Sociabilidades juvenis online. In: AIRES, L. et al. (Coords.). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007, p. 69-78.
- SILVERSTONE, R. Inventar o quinto poder. *Carta Capital*, ano IX, n. 227, p. 58-59, 2003.
- TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2000.

---

## Notas

<sup>1</sup> Este artigo tem por base uma comunicação apresentada nas I Jornadas de Educação Social do IPL (Instituto Politécnico de Leiria).

<sup>2</sup> Não nos referimos aqui ao *Second Life* enquanto Mundo Virtual 3D, que corresponde à plataforma onde o “jogo” e as ferramentas necessárias à sua evolução e dinâmica se encontram alojadas (*Second Life*<sup>TM</sup>).

<sup>3</sup> Referimo-nos à ausência de regras e limites formais, para demarcar a diferença com outros MMOG, como o *World of Warcraft (WOW)*, onde os jogadores vivem num mundo de combate e a evolução da sua personagem depende do cumprimento de vários objectivos: travar batalhas; matar monstros; comprar armaduras; desenvolver estratégias de defesa e ataque.