

A SOCIEDADE MULTI-ECRÃS DAS RECOMENDAÇÕES EDUCATIVAS À NOVA MÍDIA-EDUCAÇÃO¹

Pier Cesare Rivoltella²

A sociedade multi-ecrãs: ver, saber, habitar no mundo digital

Uma dieta midiática cada vez mais marcada pela intermedialidade: esse pode ser considerado o indicador mais expressivo que emergiu a partir da nossa pesquisa com os adolescentes. Essa recente pesquisa³, realizada junto a colegas de diferentes países europeus, oferece o ponto inicial para verificar de um lado a “presença” das mídias (em particular das novas mídias) nas vidas dos adolescentes e de outra, o estado de “presença” da escola em relação aos desafios que a penetração social dessas mídias lança. Tal constatação nos incita a retomar fios e os caminhos da reflexão sobre o tema, tendo em vista fixar um quadro teórico e as linhas operativas funcionais às intervenções educativas.

O dado do qual partir, sobre esse ponto, consiste provavelmente em registrar o nascimento e da cada vez mais necessária definição de uma nova estrutura social que propomos definir como “sociedade multi-ecrãs” (Pinto, 2005). Desta se podem colher três dimensões constitutivas: sobre o plano da reorganização da atividade perceptiva dos sujeitos; das dinâmicas de apropriação cognitiva e em última instância as lógicas que definem por si mesma a colocação dos indivíduos no espaço e dentro do sistema das relações sociais.

¹ Tradução de Ilana Eleá Santiago

² Diretor do *Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia* (CREMIT) e professor titular de *Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento* da Università Cattolica del S. Cuore (UCSC), Milano (Itália). E-mail: piercesare.rivoltella@unicatt.it

³ Trata-se da pesquisa *Mediappro*, que envolveu centros de pesquisa de nove países europeus: Bélgica (Université de Louvain-la-Neuve), Dinamarca (Center for Higher Education), França (CLEMI), Grécia (ASPETE), Itália (Università Cattolica del S.Cuore), Polónia (Foundation for Economic Education), Portugal (Universidade de Algarve), Reino Unido (Universidade de Londres). O relatório internacional, assim como os relatórios nacionais e todos os dados da pesquisa estão disponíveis na Internet: <http://www.mediappro.org>, assim como no livro RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Vita e Pensiero, Milano 2006, do qual esse artigo fora extraído e adaptado.

Ao primeiro nível (atividade perceptiva), a multiplicidade das telas com as quais somos chamados a interagir contemporaneamente (e o adolescente que a pesquisa se refere é habituado a fazê-lo normalmente) indica uma **multiplicação dos espaços do ver**. À tela do cinema e à tela da televisão – que fazem parte da nossa tradição visual – se acrescentam outros espaços do ver: as telas do computador e dos consoles portáteis (como aqueles dos videogames Nintendo ou da PS Move!); as instalações públicas (nos aeroportos como nas estações proliferam as telas dedicadas às informações de serviço aos passageiros, aquelas das televisões corporativas – das sociedades aeroportuárias assim como das empresas de transportes urbanos -, aqueles voltados ao entretenimento e/ou à publicidade); as instalações artísticas e comerciais, com a projeção de imagens a partir de uma multiplicidade de telas de plasma, uma do lado da outra; as telas dos leitores de DVD portáteis, dos *palmtops* e dos telefones celulares de terceira geração.

1.1A nova geografia do ver

A multiplicação e a co-presença de todas essas telas comportam uma redefinição das modalidades e do significado do olhar. **O dispositivo cinematográfico** (e em parte ainda o televisivo), como sugere Jacques Aumont (1989), **institui uma geometria da espetatura caracterizada por um olhar durável, variável e isolável**.

Trata-se de um olhar durável porque um filme, na sala escura (mas também na sala de estar) se assiste do início ao fim e realmente, antes da chegada do videocassete – que permite ao espectador dispor ao seu bel prazer o controle da fita através de avanços, retornos e pausas – o tempo que impõe cadências ao ato de assistir e o que regula a projeção/transmissão das imagens se correspondem (semioticamente se poderia dizer que o tempo da enunciação e o tempo da leitura coincidem – Bettetini, 1979).

Ao dispositivo temporal é ligada ainda a segunda característica do olhar cinematográfico/televisivo. Isso é variável na medida em que o passar das imagens no filme – com os seus saltos avante (*flash-forward*) e para trás (*flash-back*), as suas elipses e condensações temporais – configura a decisão sobre o que e quando devemos ver. Trata-se substancialmente – como sugeria Musil (1957, pp.124 ss.) em seu extraordinário conto, *Incontri*, de 1911 – do mesmo fenômeno que experimentamos quando viajamos de trem e observamos passar fora da janela as diferentes paisagens que a velocidade do trem permite vez ou outra enquadrar.

Como o trem, o cinema (e de forma subordinada também a televisão) faz com que passem diante de nós as suas imagens: o nosso olhar varia porque as imagens variam, e não porque decida colocar-se sobre qualquer outra coisa. O dispositivo que se pretende definir é que o olhar do cinema é um olhar isolável. Aquilo que posso ver no cinema é o que o filme me permite ver: o meu olhar é constituído do que o sujeito enunciador me faz ver; é ele que me marca um lugar, que oferece uma programação a ser seguida. (Bettetini, 1984; Casetti, 1986).

Esse tríplice tipo de olhar, nas suas cadências, se reconfigura drasticamente no caso das telas (neo) tecnológicas, dando fim a um processo evolutivo que já era iniciado com a transformação súbita da “**nova televisão**” graças a multiplicação dos canais e o surgimento do controle remoto e com a gradual migração das salas e telas do cinema à tela da televisão. **O olhar vai se tornando intermitente, móvel, interativo.**

O olhar solicitado pelas novas paisagens visuais da sociedade multi-ecrãs é antes de tudo um olhar intermitente, porque não está relacionado com a duração do filme, mas a substitui por um mosaico extremamente variado de estímulos visuais não necessariamente contextualizados. Às seqüências “verticais” do filme passa a entrar a contemporaneidade “horizontal” das telas tecnológicas: no primeiro caso a atenção é tendencialmente unidirecional, no segundo é caracterizado (como podemos evidenciar no curso de nossa pesquisa) pelos movimentos contínuos de focalização que transferem de vez em vez o fundo do primeiro plano algumas imagens contemporaneamente “abertas” pelo sujeito a partir da sua própria esquivinha perceptiva.

De variável, esse olhar se torna móvel. Isso não faz mais referência a representação/determinação do tempo da obra, mas a temporalidade do olhar que se desloca de tela a tela: substancialmente, se no caso da televisão/cinema é o olho da câmera que se desloca e me faz olhar o que ela registra, do celular, é o meu olho que se desloca e decide sobre o que se fixar. A direção no caso do cinema é um dispositivo *a priori* que não depende do expectador, no caso das novas telas é um dispositivo *a posteriori* completamente à sua revelia.

Com isso abordamos inclusive a terceira característica da **nova tipologia do olhar. Ele é interativo** justamente porque, através do mesmo, aquilo que vejo não é mais o que devo ver (porque assim me foi mostrado), mas o que quero ver através um exercício ativo de relacionamento com as diferentes telas. Esse é o motivo pelo qual na sociedade multi-ecrãs vão adquirindo

importância cada vez mais decisiva os dispositivos de interface: a interatividade do olhar se traduz em uma extensão da experiência sensorial, a ordem da visão se explicita através da ordem tátil.

1.2 Conhecer e habitar na sociedade multi-ecrãs

A transformação da dinâmica perceptiva que descrevemos até então, redefine a modalidade através da qual os sujeitos se apropriam do saber. A multiplicação das telas comporta seja um crescimento exponencial da informação disponível como uma diminuição dos pontos de vista centrais. Dispor de uma quantidade maior de informação através de uma quantidade maior de telas significa contar com uma quantidade maior de pontos de acesso ao saber (a tela do computador conectado a Internet, o monitor da televisão, do celular etc). Tais pontos de acesso facilmente se tornam mais compatíveis em relação aos estilos cognitivos dos sujeitos em comparação quando dependiam apenas da palavra e da escrita: essas últimas previam voltar-se apenas à inteligência lingüística e logico-argumentativa, enquanto os novos dispositivos multimídia interpelam um conjunto de inteligências, da icônica a relacional (Gardner, 1999), com uma vantagem evidente em relação ao potencial para a aprendizagem.

Junto a aprendizagem melhora também a repercussão das informações, através de uma inversão das tradicionais modalidades de pesquisa: o saber não se encontra mais estocado em depósitos (no biblioteca, no arquivo) aos quais deve-se dirigir fisicamente até os mesmos para se ter acesso, mas se torna disponível a consulta através dessas telas que circulam cada vez mais. E vimos quanto pesa no contexto das respostas dos adolescentes a dimensão informática em suas experiências na Rede.

Enfim, segundo uma lei clássica da teoria da informação (Rivoltella, 1998), codificar um maior número de vezes as mensagens segundo modalidades diferentes comporta facilita a atividade com qual os sujeitos procedem para construir significados: de consequência, na sociedade multi-ecrãs, justamente porque um maior número de telas através um maior número de formatos formulam e reformulam o mesmo tipo de informações.

Se, no entanto, tornamos a esses aspectos, revisitando-os a luz de algumas evidências emersas dos questionários e das entrevistas da nossa pesquisa, facilmente se pode perceber uma oscilação desse significado.

Multiplicar os pontos de acesso ao saber, se de uma parte aumenta a possibilidade de adequar aos estilos cognitivos dos sujeitos, da outra produz um contínuo deslocamento (olhar móvel) comprometendo a unidade de quanto vem representado e tornando mais difícil a navegação entre as informações. Em efeito, embora revelem um uso doméstico bastante difuso com as tecnologias, os adolescentes da pesquisa não demonstraram possuir essa mesma familiaridade com os usos mais sofisticados das mesmas e justo por isso evidenciam uma elevada expectativa em relação ao que a escola poderia (e deveria) oferecer nesse aspecto.

Do mesmo modo, a repercussão física da informação (a sua disponibilidade sobre as telas) não necessariamente coincide com a repercussão cognitiva: ao contrário, o crescimento exponencial das informações circulantes torna muito difícil recuperar essa parte que é pertinente às exigências que ativaram a pesquisa. No **“segundo dilúvio universal”, o da informação**, o problema mais relevante do ponto de vista educativo é explicar as estratégias através das quais escolhemos o que levar na arca (Levy, 1997). Enfim, **há o risco da entropia na medida em que cada vez que é apresentada uma nova informação ao invés de se fechar o sentido, o mesmo é aberto indefinidamente.**

Justamente o ver e o saber, as lógicas da visão e da apropriação dos significados, constituem duas das modalidades através das quais desde sempre, mas, sobretudo nesse contexto, se declina o nosso viver social. **Multiplicar as telas significa não apenas multiplicar as possibilidades de ver e de saber, mas também dos espaços a habitar, do viver social.** Sobre esse ponto de vista é absolutamente relevante o que Shelly Turkle (1996, p.XV) conta da própria experiência de terapeuta fazendo referência ao testemunho de um paciente: “Posso dividir a minha mente em um maior numero de partes e funciona sempre melhor. Consigo ver a mim mesmo decomposto em duas, três ou ate mais entidades diferentes. E passando de uma janela a outra cada vez acendo uma parte da minha mente. Em uma janela estou participando de uma discussão complicada, enquanto em outra poderei me ocupar de uma pesquisa escolar particular...E a um certo ponto vejo que chega uma mensagem (que pisca sobre a tela logo apos ter sido enviada por alguém), que imagino seja relacionado com a vida real. Que é apenas uma janela a mais.” Se trata de uma perspectiva interessante, embora deva-se evitar a tentação de confiná-la apenas no espaço da patologia.

Realmente, afirmar que a vida real seja apenas uma janela aberta sobre o nosso *desktop* significa fazer referência a um dos aspectos mais interessantes (e constitutivos) da sociedade multi-ecrãs, que seria a substituição do espaço físico com um novo tipo de espaço social. Isso significa que enquanto nas sociedades pré-eletrônicas (pré-digitais) a possibilidade da comunicação era estruturalmente dependente do espaço físico (muros e portas constituíam limites de acesso ou de exclusão para e da comunicação), na sociedade multi-ecrãs do telefone celular e da comunicação via Internet (mas também a televisão) a comunicação se dá dentro de um novo espaço que torna possível compartilhar significados e a relação entre os sujeitos (nesse sentido é social) mesmo prescindindo de suas presenças no mesmo lugar (Meyrowitz, 1985).

Quando assistimos a uma partida de futebol, quando usamos o Messenger num chat que permite interagir modalidades audiovisuais com o nosso interlocutor, quando (video)telefonamos a partir do nosso celular, estamos dividindo com outros um espaço social sem dividir com os mesmos um espaço físico. E o aspecto interessante é que, por não dividir um espaço físico, não podemos dizer que a nossa comunicação não seja real, não apenas porque esta acontece de fato, mas também pela concretude do que se pode viver através da mesma. Isso é confirmado pelos adolescentes da pesquisa, pois para eles a função mais relevante desse tipo de mídia é justamente a possibilidade que garantem manter de contato com os pares e com a família: se do ponto de vista da relação dos mesmos com o espaço físico poderiam parecer tecnologias de exclusão, em relação a capacidade de criar um novo espaço social a partir dessas mídias funcionam ao contrário como tecnologias de inclusão e de integração.

2. Ontologia da sociedade multi-ecrãs: dos “objetos sociais” aos atos sociais

A consequência mais relevante (pelo menos para as finalidades de análise que pretendemos conduzir) desta integração das mídias digitais nas práticas dos sujeitos é a definitiva superação da contraposição entre o real e o virtual, não apenas do ponto de vista teórico, como ao seu tempo já havia demonstrado Pierre Lèvy (1995b) em sua releitura de Aristóteles na perspectiva de Deleuze, mas também em uma perspectiva decisivamente relacionada com a experiência.

O ponto de partida da análise de Lévy é constituído da discussão dos usos do conceito de “virtual” que vão sendo progressivamente difundidos em correspondência com a penetração social das tecnologias digitais. Por exemplo, para fazer referência ao conjunto de sujeitos que interagem

num chat ou em um MUD⁴, se fala de « comunidades virtuais»; de « mundos virtuais » como espaços que podem ser ocupados de forma colaborativa na Rede com objetivo lúdico (como as cidades virtuais que constituem o fulcro dos videogames como *Sim City*⁵) ou didático (como em *Active Worlds*)⁶; enfim, se define “realidade virtual” um mundo de objetos sintéticos (porque gerados a partir do computador) no qual é possível ficar imerso entrando em relação com as suas formas graças a dispositivos como uma luva-de-dados (*Dataglove*) ou um sistema de definição da imagem sobre a retina (*Retinal Virtual Display*).

Quando se fala do virtual em todas essas acepções, o implícito é que o real – enquanto desprovido de corpo, de matéria, de substância, seja oposto ao real – que ao contrário é concreto, material, corpóreo. Os mundos e as comunidades virtuais, nessa perspectiva, são mundos e comunidades que, no próprio sentido do termo, não existem, isto é, não gozam de existência física no espaço e no tempo, ainda se apresentam as mesmas características que no campo da existência física definimos como “mundo” ou “comunidade”. Nesse sentido, falar de virtual significa aludir a uma realidade que não é real. Lévy (1995b, p.5) explica bem essa polaridade dos conceitos de real e virtual quando observa que “a palavra virtual vem utilizada para significar a ausência de existência pura e simples, do momento em que a “realidade” implica uma materialidade efetiva, uma presença tangível. Isto significa que para ser real seria necessário entrar na ordem da presença concreta (“o ovo de hoje”), já o que é virtual diz respeito a “presença deferida” (“ a galinha de amanhã”, ou da ilusão, que freqüentemente sugere uma postura de fácil ironia para evocar as diferenças formas de virtualização.”

Claramente se pode súbito notar que entre o mundo virtual de um videogame e a galinha de amanhã há uma diferença substancial: o primeiro, ainda que goze de uma existência particular – podemos dizer, não em carne e osso – ainda assim existe, porque em caso contrário não seria possível jogá-lo. A galinha de amanhã, ao contrário, realmente não existe e poderá não existir nunca. A consequência é que a oposição da qual se partia não funciona: deve ser corrigida. Lévy faz isso, retomando a Aristóteles, em particular à doutrina do *pollachòs* segundo a qual o ser se diz em muitas maneiras (*pollachòs*): segundo a substância do que é tido como o verdadeiro e o falso, a matéria e a forma, o ato e a potência. Justamente sobre essa última célebre dupla categórica convém

⁴ Um chat é um espaço na Rede onde os sujeitos se encontram e se comunicam em tempo real seja através da escrita ou interação verbal. Um MUD (Mult User Domain) é um sistema análogo ao do chat, no qual, porém, a interação é vinculada a um tema narrativo e à definição de papéis (também através da construção de um duplo sintético chamado avatar) pela parte dos participantes.

⁵ In Internet, URL:<http://simcity.com>

⁶ In Internet, URL:<http://www.activeworlds.com>

nos declinarmos porque fornece um interessante ponto de partida para trazer a diferença entre o real e o virtual.

A gente pode dar um pequeno exemplo para compreender em qual sentido. Aristotelicamente, a semente em sentido próprio não é o fruto, entre eles não existe uma diferença absoluta como a de quando afirmamos que o branco não é preto. Entre a semente e o fruto, existe uma relação particular ditada pelo fato que a semente, de qualquer maneira, é já um fruto, embora apenas em “potência”, ou seja, de maneira latente: deverá ocorrer a ativação de um processo de lenta transformação para que essa potencialidade possa ser traduzida em ato, isto é, em existência completa e manifesta.

A substância do virtual seria determinada, segundo Lévy (1995b, p.6) a partir dessa indicação de trabalho. O virtual (*virtus*, em latim indica potencialidade) “não se opõe ao real, mas ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como um complexo problemático, um nó de tendências e de forças que acompanha uma situação, um evento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que requer um processo de transformação: a atualização. Tal complexo problemático faz parte da entidade considerada, ou melhor, constitui um dos aspectos de maior relevância.”

Individua-se assim, para o filósofo francês, um duplo plano do ser no qual o possível (a galinha de amanhã) se contrapõe ao real (o ovo de hoje); o virtual (a semente enquanto sistema de forças que predis põem as transformações em fruto) ao atual, a efetiva atuação daquelas forças. Possível e real definem um plano estático da existência, identificam realidades estáticas (a semente, vista no exato momento em que é semente); virtual e atual identificam ao contrário um plano dinâmico, tanto que seria melhor falar em termos de processo, utilizando os substantivos “virtualização” e “atualização”.

A argumentação de Lévy sem dúvida possui o mérito de corrigir uma leitura do mundo digital segundo o qual o mesmo, enquanto virtual, não existiria. Todavia a sua análise precisa ser atualizada por pelo menos dois motivos. Antes de tudo não se entende porque o objeto virtual não possa ser inscrito também na ordem das substâncias. A faixa magnética de um audiovisual, como um arquivo do meu computador ou a memória ótica arquivada em um CD-ROM, ou a sala de Chat ou a interface do Messenger através do qual me comunico existem materialmente, de alguma

maneira se inscrevem na ordem da substância. Trata-se evidentemente de uma materialidade *sui generis*, feita de bit e gerada por um algoritmo, mas se trata ainda sim de uma materialidade.

Em segundo lugar, se a virtualização consiste em um processo de problematização, então não se entende porque esse processo deveria pertencer apenas ao mundo digital e não também a outras formas de simulação, como por exemplo, os jogos de papéis ou aqueles que Galileu chamava “experimentos mentais” para aludir a processos de verificação experimental que não possuem a necessidade de passar através da experiência material para desenvolver suas funções. Os objetos digitais em qualquer maneira existem, ainda que de forma atualizada, sendo necessário explicar em que consiste a diferença em relação a outros fenômenos marcados por processos de virtualização.

A possibilidade de proceder além de Lévy acolhendo essas observações parte da adoção do conceito de *objeto social*, como definido por Maurizio Ferraris (2005). Com esse termo se designa um regime de objetos intermediários entre os objetos físicos (a casa, o copo, a árvore) e os objetos ideais (a raiz quadrada de um número, a superfície do círculo). Trata-se de todos aqueles objetos, como um ato de pré-venda ou a representação de uma transação comercial a partir da tela do computador. Não existem da mesma maneira dos objetos físicos e que, diferentemente dos objetos ideais, gozam ainda assim de uma existência qualquer no espaço físico.

Tabela 3 – *Tipologia de objetos*

| | |
|-----------------|--|
| Objetos físicos | Existem do espaço e no tempo |
| Objetos ideais | Existem fora do espaço e do tempo |
| Objetos sociais | Necessitam de modestas porções de espaço e tem início no tempo |

Fonte : Ferraris (2005, p.69)

Se estendermos o mesmo tipo de pensamento não apenas ao celular (como Ferraris faz) mas a todas as diferentes formas da comunicação digital, é fácil verificar a possibilidade de considerar efetivamente como um sistema de objetos sociais um SMS, uma mensagem na caixa postal eletrônica, em um fórum ou em um chat, pois implicam um ato social (a comunicação é sempre um ato social) que fica registrado sob a forma de uma faixa informática. Esse registro (como no caso do ato da pré-venda) serve para constituir um estado de coisas: se uso um fórum para conseguir a solução de um problema, o rastro escrito no fórum indicando como a solução foi

conseguida constitui e indica o acordo que foi feito entre aqueles que estavam participando do fórum.

Trata-se de uma perspectiva interessante, que resolve os problemas deixados abertos a partir da conceitualização de Lévy, mas que pede ainda assim que seja completada. A impressão é que o mundo digital seja mais amplo do que essa aceção de objeto social considera. Trata-se daquela compreensão pragmática da comunicação em Rede da qual em outro contexto abordamos com detalhes (Rivoltella, 2003) e que configura o mundo digital como um cenário de ação em que os objetos (sociais), no fundo são atos (sociais).

3. Rumo à cidadania digital: uma nova idéia do espaço público

Se a sociedade multi-ecrãs implica que a gente possa abrir sobre o desktop da nossa experiência cotidiana também janelas que se abrem para o mundo digital e se o mundo digital não vai mais pensado como uma virtualidade que se opõe ao real, mas como um cenário de ação dentro do qual se definem sistemas de atos sociais, então se pode falar **da sociedade multi-ecrãs como uma nova forma de espaço público**, dentro do qual o conceito e as formas da cidadania passam a ser redefinidas. Por que a sociedade multi-ecrãs representaria uma nova forma de espaço público?

Antes de tudo, como sugere o próprio nome (multi-), esse é o lugar de uma *nova forma de pluralismo*. Como observa Roger Silverstone (1999, p.227), “vivemos em mundo plural que dividimos com os outros, os quais se chamam Simpson e Ewing, Oprah Winfrey e Dan Leno, Bill e Clinton, Tony Blair e Saddam Hussein; se chamam talibãs, bósnios e sérvios. São os vizinhos da nossa rua e indivíduos sem nome da outra parte do planeta. Vivemos como eles em suas diferenças, seja dentro como fora da mídia.

Nenhuma política de mídia que seja sensata pode permitir de ignorar esse pluralismo, o fundamento a partir da qual ele se constrói, assim como nenhuma política nacional e global se pode permitir de ignorar a mídia”. Para além dos exemplos, que poderiam ser atualizados (falando de Afeganistão e Líbano, Bin Laden e George W. Bush) e reforçados através uma extensão da análise da televisão (sobre qual Silverstone ainda raciocina) às mídias pessoais, se trata de uma indicação de trabalho relevante que dá corpo a observação que pouco acima se fazia em relação a inclusão das mídias dentro das nossas práticas individuais e sociais.

Em segundo lugar, a sociedade multi-ecrãs é o espaço de uma *reconfiguração do limite entre externo e interno*, seja na forma da relação entre o público e o privado, como na relação entre o local e o global. Ou ainda se pode pensar como a aplicação das novas tecnologias da comunicação à formação esteja predispondo uma contínua erosão do tempo livre em vantagem de um tempo de trabalho que em nome da flexibilidade esta se tornando cada vez mais preponderante. Enfim, podemos citar o problema da *privacy*: a tutela das informações tenha se tornado o tema central na agenda de um sistema social no qual os nossos deslocamentos no mundo digital são marcados, nossos telefonemas registrados, os arquivos do nosso computador mapeados pelos motores de busca até se tornarem um precioso banco de dados a ser utilizado em função de um possível controle das nossas escolhas e das nossas convicções (aquela que Battelle, 2005, chama o “banco de dados das intenções”⁷).

Ainda, a sociedade multi-ecrãs é o espaço de outro deslizamento, o que está entre o humano e o não humano, como sugestivamente indica Giuseppe Longo (2001, p.40): “o *homo technologicus* não é *homo sapiens* + tecnologia, mas *homo* transformado pela tecnologia. Então é uma unidade evolutiva nova, sobreposta a um novo tipo de evolução em um ambiente novo. Ainda que esteja imerso no mundo natural e seja por isso sujeito às suas leis, o novo simbiote vive também em um ambiente artificial, fortemente marcado pela informação, pelos símbolos, pela comunicação e cada vez mais, pela virtualidade.”

Enfim, é necessário indicar como a sociedade multi-ecrãs seja também o lugar da redefinição da diferença entre *ordem da visão* e *ordem da ação* sobre as quais por séculos foi construída a nossa experiência de mundo. Na idade pré-tecnológica, o que víamos era sobre o que podíamos agir diretamente: a flor que vejo no meu jardim é a flor que posso podar com as minhas tesouras; o cavaleiro com quem estou combatendo é o mesmo cavaleiro que a minha espada ferro pode ferir. A característica midiática das tecnologias digitais – isto é, o fato que através dos seus dispositivos se possam controlar fenômenos – reformula essa relação. O ícone que vejo sobre o desktop do meu computador é o mesmo ícone sobre o qual posso agir, mas o “click” através do qual eu posso ativá-lo traz efeitos que não sou completamente consciente, pois correspondem a complicadas instruções do plano técnico que não estão disponíveis ao meu controle visual. Em substância, para uma relação imediata entre agir e ver se substitui uma relação mediada: em virtude desse novo tipo de relação, abater aviões com o joystick de um videogame através de um simulador de vôo e sobre a tela de um combate aéreo durante uma missão real de guerra não são ações muito

⁷ Recentemente discutiu-se a escolha de alguns sistemas de busca americanos (como Yahoo!) por colocar a disposição do Governo o histórico das atividades de pesquisa realizadas na Internet por alguns usuários.

diferentes entre as mesmas se não pelos efeitos (que eu não vejo). Tudo se torna limpo e asséptico, como na “guerra cirúrgica”: ma isto não pode não trazer questões, sobretudo no plano ético. Justamente sobre as implicações éticas da redefinição do limite entre ver e agir é possível observar como cada uma dessas características do novo espaço público com as tecnologias digitais contribuem para desenhar se possa reconduzir às quatro dimensões que classicamente são reconhecidas como constitutivas da cidadania:

a) *direitos civis*. Podem se inscrever aqui as questões ligadas à liberdade e ao controle, à tutela de dados pessoais, ao respeito e violação da privacidade;

b) *cidadania política*. Sobre esse ponto a paisagem multimídia da sociedade multi-ecrãs incide tanto sobre as representações da política e dos políticos como sobre as formas de participação (da sondagem ao televoto);

c) *cidadania social*. Encontra espaço aqui o problema da reconfiguração do tempo livre na sociedade digital, marcada pelo trabalho online e pelo e-learning;

d) *cidadania cultural*. Aqui são colocados os temas que tem a ver como o pertencimento cultural dos cidadãos, como a reconfiguração das relações entre ver e agir.

Substancialmente, na medida em que a nova paisagem das mídias digitais modifica o espaço público, produz também uma decisiva redefinição da idéia e dos espaços de cidadania. Evidentemente isso comporta a individuação de novos valores e novas regras, traz um novo conceito de participação, assim como a preocupação em oferecer aos sujeitos novas competências. Um dever que abre para a educação um novo espaço de reflexão e de intervenção: as recomendações educativas que o projeto Mediappro pretendeu propor constituem um primeiro esforço nessa direção.

4. Educar na sociedade multi-ecrãs: linhas de intervenção e de pesquisa

A partir do que emergiu nas diferentes fases e aos diferentes níveis (nacionais e internacionais) da pesquisa, puderam ser especificados três âmbitos para serem traçadas as recomendações para intervenções educativas. Trata-se da educação pública; do mundo das empresas (provedor de acessos, etc) e do contexto familiar, de modo particular, os pais. Nesse artigo serão abordados apenas o primeiro e o último.

4.1. A educação pública : ensinar as novas mídias na escola

Falar de educação pública significa fazer referência a um complexo sistema de fenômenos que dizem respeito, antes de tudo, a capacidade das *instituições* tomarem para si o comprometimento político em nome de um trabalho de sensibilização cultural em relação à Internet e às novas mídias, assim como desenvolverem reflexões sobre o espaço que podem obter dentro dos percursos de educação formal.

Isso comporta que as instituições compreendam e aceitem a mudança de paradigma da cultura tradicional para a das mídias digitais, isto é, a transformação das formas de comunicação e sociabilidade de modelos mais verticais, do tipo, um-a-muitos (como os implícitos na cultura do livro e nos meios de comunicação de massa), para um modelo horizontal, decididamente participativo (como da P2P, do mundo Wiki e em geral, do paradigma que o *Social Network* está sugerindo).

Compreender isto significa evitar colocar a atenção apenas para os problemas de proteção aos riscos da Rede, como realmente a maior parte dos casos esta desenvolvendo, para promover socialmente o uso e a apropriação inteligente dessas mídias.

Sobre o *plano didático* pode-se trabalhar em duas direções. De uma parte trata-se de desenvolver praticas de docência que incluam as mídias, ajudando os alunos a tornarem-se mais exploradores, a recolher informações, a estudar as potencialidades da Internet (nesse ponto de vista seria oportuno promover a pesquisa na Internet já a partir dos 9-10 anos) e a desfrutar a sua disponibilidade para o trabalho colaborativo (transferindo a lógica do P2P aos processos de aprendizagem). Por outro lado seria também adotado pela escola um conceito largo de Mídia-Educação, promovendo um esforço para tornar operativas as indicações dos currículos nacionais (freqüentemente presentes, mas ignorados, como vimos) integrando-os as atividades didáticas.

Trata-se particularmente de discutir os usos da Internet e das outras mídias em sala e de promover o senso critico dos sujeitos ajudando-os a compreender que na Internet existem diferentes zonas escuras do ponto de vista legal (privacy, copy-right) e diferentes interesses sobre o plano comercial, habituando-os a distinguir entre o espaço público e o espaço privado em relação às mídias que, como vimos, tendem a reconfigurar e sobrepor um ao outro.

A condição a que essa intervenção sobre o plano didático seja possível é que os *professores* disponham de competências adequadas reduzindo o gap que a pesquisa demonstrou que possuem em relação aos meninos. O ponto crítico é representado pela formação, seja inicial (Rivoltella e Viganò, 2003) seja em serviço. É preciso operar para que os professores superem os seus endêmicos preconceitos em favor da “escola oficial” (contra a escola “paralela” da mídia) e da cultura tradicional (contra a indústria cultural), compreendendo que não se trata de conceitualizar as duas culturas como os extremos de uma dicotomia, mas de procurar espaços praticáveis para uma convivência profícua entre eles. Sobre a base desse ponto fundamental se tratar, então, de promover a adoção de competências adequadas operando a três níveis:

- o nível base das competências tecnológicas (aquisição de alfabetização midiática)
- o nível intermediário das competências didáticas (saber usar as mídias como suporte para o ensino das disciplinas, em analogia com o que acontece na didática da língua 2 com o CLIL – Content Language Integrated Learning)
- o nível avançado das competências mídia-educativas (promover a reflexão e o sentido crítico sobre os seus usos e apropriações). Sobre esse último nível é importante que sejam desenvolvidas não apenas as competências funcionais para análises da mídia, mas também a produção midiática.

Para dar suporte a esse processo seria promovida a publicação de guias para os professores e encorajada, através da Internet, a construção de espaços de confronto e colaboração nos quais sejam compartilhadas experiências, práticas e instrumentos da Mídia-Educação. Trata-se de linhas de trabalho urgentes. A orientação atual é a de favorecer muito mais a proteção do que a educação, o que leva inevitavelmente a radicalizações.

4.2 Os pais: um papel estratégico que requer formação

Como observamos nos capítulos precedentes, a casa é o lugar principal (e preferido) do qual os adolescentes acessam a Internet. Admitiu-se que há um gap entre as competências dos adultos-pais e dos próprios filhos como ainda (sempre) muito evidente. Enquanto a conjuntura presente indica na família o lugar mais adaptado para a educação as novas mídias, justamente nas famílias que se arrisca não existir as competências indispensáveis para assumir esse dever. Com isso o problema se complica ainda mais.

Sobre a necessidade de formação por parte dos pais se pode registrar uma grande dificuldade por parte dos mesmos a aceitar essa carga seja em termos de responsabilidade a assumir, seja em termos de tempo a dedicar dentro de uma agenda ocupada por tempos de trabalho sempre mais dilatados e das atividades eletivas que cada vez mais se ocupam o tempo extra-escolar dos filhos. De frente a esse quadro parece claro, então, que as recomendações para os pais devem atender a duas questões fundamentais: “o que devem fazer?”; “o que devem saber e como podem adquirir esse saber?”

Em relação ao primeiro ponto é necessário que antes de tudo os pais adquiram consciência do fato que os meninos são sérios quando navegam na Internet ou quando interagem com as novas mídias: nem imprudentes nem inocentes, parece que se possa dizer, mas capazes de forma segura de desenvolver práticas de construção de sentido significativas na ótica co-educativa de um adulto e de uma criança que crescem juntos.

Isso pressupõe estar além das formas de controle dos consumos viciados por um paradigma protetor, substituindo-o com um governo equilibrado entre a relação do menino com as mídias. Trata-se de levar em consideração o fato que os adolescentes são (mais) espertos (o que permite valorizar as suas experiências e de responsabilizá-los), mas que não por isso a contribuição do adulto não possa ser significativa. Parece importante discursar e discutir as respectivas diferenças percepções do risco: ligado a esfera sexual, a pornografia; à violência quando se trata de adultos e o âmbito da segurança informática (vírus) para o adolescente.

Certo, o conjunto dessas consciências educativas e dessas praticas de negociação requer que os pais adquiram competências que como vimos, normalmente não possui. Não apenas. Como antecipamos, o problema é agravado do fato que os pais já por si atravessam hoje um período de crise na gestão do seu papel educativo, papel nos confrontos dos quais se sente cada vez menos adequado. A necessidade de estar à frente também da educação mídiática dos filhos pode então ser vivida como uma responsabilidade pesada a ser assumida. Sobretudo por requerer a aquisição de competências específicas (técnicas, dos riscos e potencialidades das novas mídias, de relação e dialogo educativo com os jovens) que não pertencem ao bom senso educativo (nutrido das pedagogias implícitas aprendidas indiretamente pelo exemplo dos próprios pais), o que normalmente se repete.

De frente a essa situação – certamente diferente daquela que caracterizou a relação das famílias com a televisão a partir da metade dos anos 60 – pode-se observar que o modelo de formação presencial dos pais (através de ciclos de encontros ou conferências públicas), feito por associações e por realidades escolares, parece não funcionar mais. Não funciona mais porque os pais da *screen generation* são parte de um contexto social que está longe das paixões participativas que nutriam esse modelo, porque é extremamente difícil fazer com que pensem em tempo livre como um tempo a ser dedicado a incrementação do próprio capital cultural. Frequentemente o adulto necessita assim como e ainda mais que o adolescente de uma ação educativa em respeito a sua relação com as mídias.

5. As novas tarefas da Mídia-Educação: rumo a uma mudança de paradigma?

A análise dos fatos trazidos pela pesquisa e as recomendações educativas que a partir das mesmas foi possível elaborar evidenciaram alguns temas de reflexão que representam pontos de diferença significativos entre as velhas e as novas mídias, seja do ponto de vista do funcionamento tecnológico como do ponto de vista do consumo. Quanto ao funcionamento tecnológico, as novas mídias são caracterizadas por uma cada vez mais marcada força “multimídia”, entendida não mais apenas como a possibilidade de gerir de maneira integrada, no mesmo ambiente digital, outros sistemas de representação, da escrita à imagem e ao som, como propiciado pela chegada do computador e do Cd-Rom (Rivoltella,2000).

Para ser multimídia se leva em consideração também os instrumentos a partir do momento em que esses materialmente condensam em si as funções de uma maior quantidade de mídias contemporaneamente. Um telefone celular de última geração, além de desenvolver a sua função de instrumento útil para a comunicação oral e escrita (SMS), pode permitir o acesso e a navegação à Internet, a gestão de informações pessoais dos usuários (cadernos de endereços, agendas), que se ouça arquivos MP3, que se produza fotografias e filmes e insira e gerencie conteúdos (graças à aplicativos como *Pocket Office* e a serviços externos como as teclas bluetooth), assim como a recepção de sinal televisivo.

Essa nova forma multimídia dos instrumentos comporta, como vimos, a necessidade de pensar os conteúdos de diferentes maneiras. Os editores e provedores até hoje mantêm as próprias especializações em virtude do fato que um conteúdo televisivo, radiofônico ou literário, por exemplo, mantinham características específicas em função do meio através do qual eram

difundidos. Hoje as novas mídias estão forçando uma mudança em direção da solução de produções integradas de diferentes conteúdos, onde o problema não é mais o de construir conteúdos diferentes, mas preparar filões de conteúdos em grau de serem fruídos através de diferentes linguagens e sistemas de representação fazendo dos formatos e do lay-out os dois aspectos mais relevantes do ponto de vista editorial.

Por outro lado, a linha de desenvolvimento tecnológico, além do *trend* na direção a uma multimídia cada vez mais integrada (conversão digital) está descrevendo também um outro rumo para a criação de instrumentos cada vez menores e mais leves, cada vez mais marcados pela conectividade (através da difusão do sistema wireless). Isso se relaciona com a portabilidade, isto é, a emancipação da fruição de serviços e conteúdos de suas posições fixas, um dos aspectos mais inovadores desses dispositivos. Portabilidade e conectividade são características que implicam importantes transformações também sobre o vértice do consumo.

A portabilidade, se, por um lado, como já acenamos, permite usufruir de um serviço (por exemplo, navegar na Internet) sem necessidade de depender de um lugar fixo (o cartão do meu laptop o do meu smartphone me permite fazê-lo), do outro, radicaliza o caráter intermídia dos consumos, isto é, a utilização contemporânea de mais instrumentos: se, de fato, já com as mídias tradicionais era possível configurar situações de consumo intermídia (ler um livro ouvindo o rádio, ou tendo como fundo a televisão), com as novas mídias essa possibilidade fica amplificada (e, realmente, enquanto assisto a televisão, posso estar com fone de ouvido do Ipod e mexendo no meu celular a agenda para conferir compromissos).

Trata-se de dois aspectos pedagogicamente relevantes porque:

- tornam os sujeitos muito mais autônomos na gestão dos seus consumos de mídia. Como já foi relevado outras vezes, no momento em que o acesso a Rede pode ser feito através do celular se torna ainda mais difícil o acompanhamento das atividades que o jovem desenvolve;

- promovem uma entrada absolutamente mais capilar do consumo de mídia. Muitos tempos e lugares que sem mobilidade dos suportes permaneciam subtraídos das mídias (um viagem de trem, a sala de espera de um aeroporto, mas também o tempo das férias) hoje são colonizados por eles: esse é um dos efeitos mais críticos do celular, sobretudo em relação aos usos das mais novas gerações, cada vez mais caracterizadas por uma ânsia de conexão, que por exemplo, está eliminando gradualmente o silêncio dos seus cotidianos (Caronia e Caron, 2005);

- encorajam o “multitasking”, isto é, a tendência a desenvolver mais tarefas contemporaneamente. Trata-se de uma disposição que frequentemente é interpretada como sintoma de performance e do aumento de velocidade dos processos cognitivos, mas de que não se deve perder de vista o risco de uma relação cada vez mais superficial com o saber (a velocidade é inimiga da reflexão).

Sobre a conectividade, está colocada em relação com a forte interação que distingue os consumos “neomidiáticos”. Ela implica também a lógica apenas receptiva que distinguia o consumo das velhas mídias, substituindo-a por uma absolutamente ativa, registrada também pelo léxico do consumo: pode-se ser espectadores de televisão, ouvintes de rádio, usuário de Internet ou de um serviço de telefonia celular. Sobre o vértice educativo isso significa que se no caso das velhas mídias acontecia de colocar o problema de como evitar que o consumo se tornasse (muito/apenas) passivo, hoje com a Internet e celular se trata ao invés disso de se perguntar como se pode tornar o consumo responsável, seja porque através da interatividade dessas mídias seja possível comunicar-se não apenas com conteúdos, mas com pessoas, seja porque os sujeitos não são apenas destinatários das informações que recebem, mas, como indicamos quando falávamos dos blogs, são também autores de informações que se tornam disponíveis também a outros usuários.

Esse quadro encoraja que se reflita sobre os compromissos da Mídia Educação e impõe a verificação da sua capacidade de fazer frente aos novos desafios que os “personal media” lançam. As posições sobre essa situação já podem ser perfiladas como sendo substancialmente duas. De uma parte há o otimismo de quem permanece convencido que a Mídia-Educação possa funcionar muito bem também para as novas mídias: em substância, os problemas, e sobretudo os objetivos educativos são sempre os mesmos, autonomia e senso crítico. Trataria-se apenas de “ajustar a mira”, de declinar as metodologias e os instrumentos de modo em que estejam em grau de interceptar as novas necessidades que nesse livro⁸ tentamos trabalhar.

Da outra parte estão se multiplicando vozes de quem sustenta que se deve propor uma forte adequação da Mídia-Educação, dado que enquanto esse campo elaborou e se consolidou no tempo através da abordagem educativa às velhas mídias, tal escolha não seria mais eficaz se aplicada às novas. A exigência seria então a de pensar em uma Nova Mídia-Educação (*New Media Education*), que deva ser tanto uma educação às novas mídias como uma nova educação para as mídias. É claro que se trata de duas nuances muito diferentes, porque uma nova educação às mídias

⁸ O presente artigo, como já foi dito, fora extraído e adaptado do livro “Screen Generation”.

implica a necessidade de se repensar em profundidade a disciplina e o movimento e não apenas uma adequação das suas lições às condições modificadas do universo midiático. Em boa substância a sociedade multi-ecrãs impõe à Mídia-Educação uma mudança de paradigma.

O recente debate que sobre esse aspecto se desenvolveu em contexto internacional fornece algumas preciosas indicações de trabalho. Em primeiro lugar, refletindo sobre como as mídias hoje se tornam cada vez mais um elemento de civilização e sobre como o homem deva entrar em sintonia com elas, trata-se de colocar o problema do desenvolvimento de uma nova ecologia midiática como dever precípua da educação. Educar para as mídias significa educar para viver em liberdade e responsabilidade em um novo meio-ambiente e isso comporta, evidentemente, a necessidade de pensar uma nova pedagogia (Reia Batista, 2005).

Sobre esse aspecto, o limite de muitos programas de Mídia-Educação é o de ainda se ocupar de forma preferencial dos discursos “nobres” (como o cinema de autor, ou da televisão de qualidade) enquanto a iconosfera atual não é feita apenas de filmes e seriados de tv, ao contrário, o ambiente midiático no qual os jovens circulam e que contribuem a construir é um ambiente no qual o celular se torna o baricentro de uma nova cultura e instrumento de uma nova paisagem expressiva, como demonstram os jovens das *banlieux* parisienses que filmam com os próprios celulares os automóveis que colocaram em chamas (Perez-Tornero, 2005). Justamente por essa falta de atualidade (o mesmo caso que a Mídia-Educação sempre reprovou as disciplinas tradicionais tentando provocá-las para a mudança) indica a urgência de repensar o *framework* conceitual da Mídia-Educação a partir das novas mídias e das suas colocações no mundo digital.

Para alguns, como já sublinhamos, isso não significa descrever uma cisão com a tradição da Mídia-Educação. O “quadrado performático” sobre o qual a “velha” Mídia-Educação foi construída (Representação, Linguagem, Produção, Audiência) não deveria ser descartado, mas se trataria de voltar a esses termos trazidos como lições para adaptar a novas estratégias e novos aparatos conceituais: “Por exemplo, as noções convencionais de narrativa e de gênero, que são usadas com frequência na análise de filmes e da televisão, não são facilmente transponíveis aos videogames; e a noção de audiência parece um modo estranhamente limitado ‘às antigas maneiras’ de pensar o que acontece quando se joga videogame” (Buckingham, 2006, p.6).

Há orientação diferente, ao contrário, quem indica a necessidade de proceder além da Mídia-Educação, colocando em primeiro lugar as mídia-culturas dentro das quais os jovens vivem:

“Assim dentro de um espaço público com contornos cada vez mais fluidos, ‘as mídias cessam de ser as indústrias mais ou menos alienantes para se tornarem as verdadeiras mídia-culturas’ (Pasquier, 2005, p.115) ou verdadeiros lugares nos quais se encontram mundos mais ou menos marcados pela defesa e pelo abandono das identidades” (Jacquinot, 2006, p.6).

Esses são os termos da questão: para estudar o papel das mídias na sociedade multi-ecrãs e produzir reflexões educativas sobre práticas de apropriação que os jovens descrevem, necessita-se de uma nova pedagogia. Isso indica provavelmente a direção de uma redefinição conceitual da Mídia-Educação com duas saídas possíveis: a correção do paradigma –uma Nova Mídia Educação (seguindo a hipótese de Buckingham) – ou a mudança de paradigma, a definição de um novo objeto disciplinar no âmbito do estudo da mídia-cultura.

De qualquer maneira, se podem ser definidas as escolhas sobre as direções a serem tomadas, parece evidente que uma superação das posições atuais deva ser promovida. Sobre a base das considerações desenvolvidas nesse último capítulo, parece que podemos dizer que na sociedade pré-digital tais posições pareciam ser o dever específico de uma disciplina ou de um segmento do trabalho educativo (a Mídia-Educação), na sociedade multi-ecrãs (justamente porque as mídias constituem o tecido conectivo com evidentes conseqüências sobre o plano comportamental, dos estilos cognitivos, dos problemas educativos) se torna um dever irrenunciável da educação *tout court*.

Substancialmente, a Mídia-Educação, na sociedade multi-ecrãs, se torna educação e basta, declinando-se no sentido da cidadania na medida em que o espaço público (e por reflexo, o privado) passa a ser forçado pelas novas mídias a assumir características completamente diferentes das de outrora. Essa transição de um antigo paradigma da educação para as mídias para um novo pode ser interpretado, ao nosso olhar, fazendo referência às categorias de Foucault (1988). O antigo paradigma era definido por aquilo que Foucault chamada tecnologias de produção e tecnologia dos signos: a educação para as mídias consistia no “fazer coisas com as mídias” (tecnologias de produção) e em ler criticamente as suas mensagens (tecnologia dos signos); o novo paradigma parece que deva ser redefinido sobre a base da tecnologia do si.

São tecnologias do si, no sentido sugerido por Foucault, aquelas técnicas – como o cuidado de si na filosofia grega ou a mediação na tradição monástica – através das quais o eu adquire consciência e controle. Sobre essas técnicas pode (deve) se construir a nova educação para a

cidadania quando, como vimos, essa última se determina dentro de um novo meio-ambiente midiático. Ela consiste em superar as propostas utilizadas para tratar educativamente as tecnologias: a abordagem funcionalista, hoje largamente difundida, que coloca no centro o saber utilizar; a abordagem crítica, típica da Mídia-Educação, que coloca no centro a construção da autonomia do sujeito através da análise e da desconstrução.

Educar para a nova cidadania digital significa manter essa abordagem crítica integrando-a em uma nova abordagem culturalista (as mídias-culturas da Jacquinet) que reconheça as mídias numa relação estrutural com a dimensão política (no sentido grego da *polis*). Antes de tudo porque pela sua natureza as mídias “comportam uma luta pelo significado e pelo controle: no projetar, no desenvolvimento, na distribuição e no uso” (Silverstone, 1999, p.226). Em segundo lugar porque “as mídias, enquanto forças culturais, são analogamente elementos políticos: são sujeitos a conflito sobre acesso e participação; sobre o direito de propriedade e representação são sempre influenciáveis pelas consequências incertas e imprevisíveis de cada ato de comunicação. As mídias ligam e ao mesmo tempo separam, incluem e ao mesmo tempo excluem, trazem liberdade de expressão e reivindicam direitos de vigilância e controle, permitem e impedem, criam novas desigualdades tanto como procuram eliminar as antigas” (ibid, p.227).

Essa estreita relação entre mídia, cidadania e educação, era bem trabalhada já nos primeiros anos da década de noventa por quem acreditava que a Mídia-Educação fosse “a incessante análise do mundo no qual nós interpretamos o mundo e do mundo no qual os outros interpretam o mundo para nós” (Jacquinet, 2006). No fundo, é realmente essa idéia que parece ser o sentido da verdadeira democracia: uma democracia que é cognitiva e política de forma conjunta e que não consiste apenas em “colocar as tecnologias nas mãos dos estudantes”.

Referências bibliográficas

- AUMONT, J. (1989) *L'oeil interminable*, Librairie Séguier, Paris (tr.it. L'occhio interminabile. Cinema e pittura, Marsilio, Venezia 1998).
- BATTELLE, J. (2005), *The search*, Penguin, London, New York.
- BETTETINI, G. (1979) *Tempo del senso*, Bompiani, Milano.
- BETTETINI, G. (1984) *La conversazione audiovisiva*, Bompiani, Milano.
- BUCKINGHAM, D. (2006), *La Media Education nell'era della tecnologia digitale*, Artigo apresentado no Congresso "La sapienza del comunicare", Roma, 3 março, mimeo.
- CARON, A.; CARONIA, A. (2005), *Cultura mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- CASETTI, F. (1986), *Dentro lo sguardo*, Bompiani, Milano.
- FERRARIS, M. (2005), Dove sei? Antologia del telefonino, Bompiani, Milano.
- Foucault, M. (1988). The Political Technology of Individuals. In: Martin, L. H., Gutman, H. and Hutton, P. H. (eds.) *Technologies of the Self: A Seminar With Michel Foucault*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, pp. 145-62
- GARDNER, H. (1999), *The disciplined mind. What all students should understand*, Simon & Schuster, New York (tr.it. Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente, Feltrinelli, Milano, 1999).
- JACQUINOT, G. (2006), *Dall'educazione ai media alle "media-culture": ci vogliamo sempre degli inventori!*, Artigo apresentado no Congresso "La sapienza del comunicare", Roma, 3 março, mimeo.
- LONGO, G. (2001), *Homo technologicus*, Meltemi, Roma.
- LEVY, P. (1997), *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*, Odile Jacob, Paris (tr.it. Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie, Feltrinelli, Milano, 1999).
- MEYROWITZ, J. (1985), *No sense of place. The impact of Eletronic Media on Social Behavior*, Oxford University Press, New York.
- MUSIL, R. (1957 *Drei Frauen e Fereinigungen*, Rowolt Verlag GmbH, Reinbek (tr. it. Tre donne, Einaudi, Torino, 1960).
- PASQUIER, D. (2005), *Culture lycéenes. La tyrannie de La majorité*, Autrement, Paris.
- PEREZ-TORNERO, J.M. (2005), *El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación em medios*, "Comunicar", 25, PP. 247-258.
- PINTO, M. (2005) *A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecologica*, "Comunicar", 25, PP. 25-264.
- REIA BATISTA, V. (2005), *Educação para os media: uma aposta urgente e necessária face aos novos medios*, "Comunicar", 25, PP.153-159.
- RIVOLTELLA, P.C. (1998), *Teoria della comunicazione*, La Scuola, Brescia.
- RIVOLTELLA, P.C (2000), *La multimedialità*, in C. SCURATI (a cura di), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*. Vita e Pensiero, Milano, PP. 219-258.
- RIVOLTELLA, P.C. (2003), *Construttivismo e pragmática della comunicazione online. Didattica e socialità in Internet*, Erikson, Trento.
- RIVOLTELLA, P.C; VIGANÒ, R. (2003), *Tecnologie didattiche e formazione iniziale degli insegnanti. L'esperienza della SSIS dell'Università Cattolica*, "TD-Tecnologie didattiche", 2, PP. 40-47.
- SILVERSTONE, R. (1999), *Why study the Media?*, Sage, Thousand Oaks-New Delhi.
- TURKLE, S. (1996), *Life on the screen*, Simon & Schuster, New York (tr.it. La vita sullo schermo, Apogeo, Milano, 1999).

