

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line¹

Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities

■ SONIA LIVINGSTONE *

RESUMO

Este artigo concentrou-se nas continuidades históricas entre a literacidade na internet e a literacidade no impresso, de forma que as expectativas ambiciosas que a sociedade guarda para a literacidade no impresso (notadamente, a importância de escrever tão bem quanto ler e a expectativa de um entendimento crítico) podem ser estendidos para a literacidade na internet na era da informação, porque isso não apenas dá suporte para uma forma de trabalho qualificada, mas também assegura expressão cultural, participação cívica e deliberação democrática. Questionamos o senso comum em relação à habilidade dos mais jovens com a internet, não apenas para desafiá-los, mas para fazer ver a deficiência social em dar o suporte suficiente para sua literacidade.

Palavras-chave: literacidade na internet, literacidade no impresso, jovens

ABSTRACT

This chapter has stressed the historical continuities between internet literacy and print literacy, in order that the ambitious expectations society has for print literacy (notably, the importance of writing as well as reading, and the expectation of critical understanding) can be extended to internet literacy in the information age; for these not only support a skilled labor force, but also ensure cultural expression, civic participation, and democratic deliberation.

We argue the common sense regarding the ability of young people with the Internet, not only to challenge them, but determine the social disability in giving enough support for their literacy.

Keywords: internet literacy, print literacy, young people

* Professora da London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications

1. Copyright: © 2008 Massachusetts Institute of Technology. Published under Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works Unported 3.0 license.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

GERAÇÃO INTERNET?

É exatamente como a vida, você pode fazer realmente qualquer coisa... Meus sobrinhos mais novos... agora estão entrando numa era em que a internet é a única coisa que conheceram (Lorie, 17, de Essex).

SE A INTERNET é, como diz Lorie, “exatamente como a vida,” para o bem e para o mal, então a mãe de Anna, de 10 anos, nota uma profunda mudança entre gerações ao dizer:

Vou ter de melhorar de nível porque senão vou ser, serei um dinossauro, e as crianças, quando elas riem de você meio querendo dizer “Caramba, mãe, você não sabia nem isso?”... Agora eu já posso fazer algo, dizer “Anna, Anna, como é que eu faço aqui?” e ela diz “Ah, mãe, você só tem que clicar”, assobiando tranquilamente.

No caso das mídias mais antigas – livro, quadrinhos, cinema, rádio e televisão – mesmo que os pais não tivessem familiaridade com os conteúdos específicos sobre os quais seus filhos se interessavam, pelo menos podiam ter acesso e, de qualquer forma, entender esse meio se quisessem saber o que seus filhos estavam fazendo ou poderiam compartilhar com eles a atividade. Com o advento das mídias digitais, as coisas mudaram. As demandas da interface computacional são significativas, relegando muitos pais à condição de *dinossauros* na era da informação em que habitam seus filhos. Mas, principalmente, a atenção a essas demandas nos cega para o verdadeiro desafio da utilização das mídias digitais, nomeadamente o potencial para a vinculação a conteúdo informativo e educativo, e para a participação em atividades *on-line*, redes e comunidades. Na verdade, a própria dificuldade em acessar e usar a internet leva muitos adultos a acreditarem que, se pudessem – como seus filhos –, dominar a arte de *clicar* em *links* com o *mouse* então seriam *experts* em internet. Essa não é uma crença que temos em relação à caneta, senão parariamos de ensinar inglês aos alunos quando tivessem aprendido a ler e a escrever, mas a criança que *maneja* a tela nos parece tão habilidosa que podemos concluir confortavelmente que já sabe tudo o que precisa.

Tal conclusão parece ser confirmada pelas manchetes incríveis sobre jovens *hackers* quebrando os códigos de segurança nacional ou empresários adolescentes fazendo fortuna no *E-bay*, sem mencionar as joviais origens de empreendimentos recentes bem-sucedidos como o *Google* e o *YouTube*. Os jovens mesmos, conscientes do fato de que são a primeira geração a crescer com a internet, corroboram a exaltação pública de seu *status* de “nativos digitais” (Prensky, 2001). Amir (15, de Londres) diz com convicção: “não acho difícil

usar computador porque gostei logo. Você aprende rápido porque é algo legal de usar.” Nina (17, de Manchester) acrescenta, certa: “meu pai não tem nem noção. Não consegue nem segurar o mouse...Então entro na internet para ele.” Embora essas afirmações contenham um grau considerável de verdade, temos que reconhecer também seu valor retórico para os falantes. Apenas em alguns casos raros na história as crianças adquiriram maior domínio que seus pais em atividades altamente valorizadas socialmente (crianças migrantes que aprendem a língua do país de destino antes de seus pais é um bom exemplo). O que é mais comum, a especialidade dos jovens – na música, em jogos ou em atividades de imaginação – é considerada menor, sem valor sério para os adultos, quando não é invejada de maneira nostálgica. Dessa forma, embora as habilidades *on-line* recém-conquistadas pelos jovens sejam compreensivelmente alardeadas por ambas as gerações, isso não as coloca acima de uma observação crítica, pois os jovens empreendedores e *hackers* são exceções e não a norma.

O presente artigo trabalha com diversas das afirmações feitas pela mãe de Anna, citada acima. Primeiramente, proponho que a luta anunciada amplamente por educadores, pais, pesquisadores e homens públicos para definir o que as pessoas (jovens) *sabem* ou precisam saber para usar a internet seja desembaraçada de forma prática conceituando tal conhecimento em termos de uma literacidade. Isso nos permite articular e aprender com uma história intelectual antiga de debates acerca da literacidade (desde a literacidade impressa à audiovisual e midiática, literacidade informacional, literacidade propagandística, ciberliteracidade, literacidade nos jogos, literacidade crítica e muitas outras), sem desconsiderar questões cruciais em relação à “literacidade” como sendo um projeto normativo ou elitista.¹ Com o conceito de literacidade sugiro que podemos agrupar um conjunto de habilidades básicas e avançadas relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal. Em segundo lugar, mostro como a internet provoca demandas novas e específicas para a compreensão de seus usuários (e pretensos usuários), que, como o trabalho empírico com as próprias crianças revela, nem todos dominam. Em terceiro lugar, e ao contrário do que supõe a mãe de Anna, defendo que dominar uma tecnologia significa manejar não só o *hardware*, mas tudo o que a internet oferece a seus usuários. Assim, devemos nos satisfazer com nada menos que uma definição ambiciosa de literacidade dadas as expectativas sociais, econômicas, culturais e políticas que a sociedade reserva para a sociedade da informação e, particularmente, para a chamada *geração internet*.

1. Enquanto alguns entendem a literacidade como algo democratizante e, assim, empoderador para as pessoas comuns, muitos outros denunciam suas apropriações como fonte de desigualdade e também por ser elitista e separatista em seus efeitos, incluindo o estigma de “iletrado”.

APRESENTANDO TRÊS CRIANÇAS

Para embasar o presente debate, e sem intenção de exaltar ou criticá-las, apresentarei brevemente três crianças que participaram do projeto *UK Children Go Online* para transmitir a riqueza e a sutileza de seu conhecimento e sua luta contínua com a internet (Livingstone & Bober, 2005). Pois para além da retórica animada dos jovens especialistas do *on-line*, a realidade cotidiana é mais complexa, como prontamente mostra a pesquisa etnográfica sobre a domesticação das novas tecnologias (Bakardjieva, 2005; Berker et al, 2006; Seiter, 2005).

Quando visitei Megan pela primeira vez, ela tinha oito anos de idade, em 1999. Era uma garota esperta de uma classe trabalhadora que morava numa casa de padrão médio-alto, porém pequena, com seus pais caseiros e com seu irmão mais velho, um entusiasta da computação. Ela adorava animais, especialmente seu *hamster* de estimação, e escrever histórias. Ela também gostava de brincar no computador, e seus pais orgulhosamente a chamavam de “viciada em informação,” mantendo altas expectativas em relação a sua educação. Ao mesmo tempo, ficavam de olho no que ela fazia na internet, sendo cautelosos com suas atividades *on-line* e encorajando-a a visitar *sites* confiáveis mais do que a desbravar a internet, delicadamente direcionando-a para informações mais do que para aplicativos de comunicação instantânea. Ao sentar-me com Megan, enquanto ela me mostrava suas atividades *on-line*, minhas observações sugeriam que suas habilidades eram um tanto aumentadas por seus pais, sendo seu uso da internet concentrado em três sites – *AskJeeves* para pesquisa, *Nickelodeon* para jogos (ligado à sua série de televisão favorita, *Rugrats*), e alguns *sites* sobre animais de estimação (por exemplo, *Petstore.com*). A utilização que ela fazia desses três *sites* provou-se frustrante e ineficiente.

Em 2003 retornei a essa família, quando Megan estava com 12 anos. Embora muitos aspectos da vida familiar tivessem mudado – seu pai estava num emprego diferente, sua mãe tinha voltado ao trabalho em tempo integral, o irmão havia superado o lugar do pai como “fã de computadores”, o computador tinha recebido um *upgrade* e Megan tinha começado a segunda etapa do ensino fundamental – eram as constâncias que mais chamavam a atenção nessa família fechada, quieta. De forma vívida e falante como sempre, desengonçada, mesmo que não fosse já exatamente uma adolescente, Megan ainda lia e escrevia histórias – agora no computador, usando a opção de escrever história da página para crianças da AOL. Ela também fazia pesquisas para a lição de casa ou sobre temas de seu interesse, agora usando o *Google*. Assim como antes, ela mantinha seu interesse por animais – por exemplo, usando o *Neopets* para dar nome e cuidar de animais de estimação (Grimes & Shade, 2005). Ela tinha se tornado fã do *The Sims* e visitava o *site* do programa e outros de truques

para jogos; e, tendo adquirido um interesse pelo horror, ela gostava de jogar mas, contra a regra do jogo, matar seus próprios *Sims*, além de escrever contos góticos sobre morte e destruição (Gee, 2003; Jerslev, 2001). No entanto, como antes, suas habilidades *on-line* pareciam mais limitadas do que sugeria sua fala convicta. Ela tinha perdido a senha de seu *neopet* e não conseguia fazer com que o *webmaster* a enviasse. Ela tinha agora um endereço de e-mail e a conta de um programa de mensagens instantâneas, mas usava-os raramente, e não havia nada na caixa de entrada quando ela acessava. Ela ignorava o convite feito em sites para conversar, votar ou enviar e-mail. Quando perguntei o que estava em seus “favoritos,” ela disse não saber, por nunca ter olhado, e quando algo dava errado ela passava ao largo do problema ao invés de parar para ver o que aconteceu. Então, embora seu estilo *on-line* fosse rápido e competente, chegando aonde queria de maneira eficiente, sua perspectiva era estreita, com pouco espaço para exploração. Somado a isso, parecia não haver necessidade de preocupar-se com os riscos *on-line*, já que Megan havia internalizado a precaução antes explicitamente determinada por seus pais.

O uso da internet feito por Megan ilustra muitas das principais características da experiência *on-line* – uma continuidade entre os interesses *on-line* e *off-line* (animais de estimação, histórias), uma continuidade no estilo de aprendizagem individual e a mediação familiar com o tempo (de criança para adolescente), a distância entre o orgulho dos pais em relação ao conhecimento do filho e a habilidade dele ou dela em fazer com que a tecnologia obedeça ao que ele ou ela quer, e a ambivalência dos pais que, ao encorajarem uma exploração *on-line* convicta, faz com que a criança esteja vulnerável para os riscos. Embora todas essas características da utilização da internet sejam endossadas por pesquisas na área das ciências sociais (Greenfield, 2004; Larsson, 2003; Livingstone, 2003), esses mesmos estudos mostram também que nem todos os jovens são tão cuidadosos como Megan em suas experiências *on-line*, como ilustrado no próximo caso estudado.

Anisah tinha 15 anos de idade, vinha de uma família de Gana e morava numa vizinhança que já foi muito problemática. Visitamos Anisah pela primeira vez, filha do meio, vivaz e confiante, quando ela tinha 12 anos. A família vivia num *flat* com dois quartos, o computador ficava espremido na sala em meio à maioria dos outros afazeres familiares. Seus pais, graduados, não tinham encontrado trabalho nos Estados Unidos que contemplasse suas qualificações, fazendo com que colocassem grandes expectativas na educação de seus três filhos – o que ficava evidente por suas muitas enciclopédias e CD-ROMs educativos, com ênfase sobre a lição de casa e o acesso ao computador, e no suporte dos pais para o aprendizado dos filhos tanto *off-line* como *on-line*.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

Aos 12 anos, Anisah era ativa e extrovertida – ela dançava, jogava *netball*, fazia compras e socializava através da igreja – mas como ela morava longe de seus colegas da escola e muitas vezes ficava sozinha, também usava a internet na maioria dos dias, aproveitando para fazer amigos nas salas de bate-papo, gostando de se sentir à frente de seus colegas de classe (muitos deles não tinham acesso à internet em casa). Embora ela se beneficiasse do uso da internet para realizar pesquisas para projetos escolares (usando *Yahoo*, *Excite*, ou *BBC Online*), suas habilidades eram deficitárias: ela nos contou sobre um projeto que fez sobre a China (o país), para o qual ela precisava de uma ilustração; ela pesquisou, fez o *download*, e inseriu no trabalho uma imagem de uma China (porcelana chinesa) de um site de Maine, Estados Unidos, sem atentar para o problema (Hargittai & Shafer, 2006; Machill et al, 2003).

Anisah, já com 15 anos, tinha se tornado uma adolescente charmosa, de gênio forte, articulada, indo bem na escola e planejando ser designer. Tinha se mudado para uma casa nova; ela e sua irmã tinham agora seu próprio quarto e, para deleite delas, abrigavam também o computador. Interessante notar que a atitude moral, séria, de sua família, tinha se tornado ainda mais forte em Anisah. De maneira incomum para sua faixa etária, colocava notícias na *homepage* de seu servidor de internet (ISP). Ela estudava para as provas apenas usando o *Bitesize* da *BBC*. Discutimos como – diferentemente de seus colegas – ela se recusava a fazer *download* de músicas, já que isso seria ilegal e errado. Ela alegava nunca ter visto pornografia, embora sua mãe se preocupasse com relação a isso, olhando o que Anisah fazia e invadindo sua privacidade – maneira como Anisah interpreta isso. A entrevista com a mãe ressalta uma ambivalência entre dizer que “crianças são crianças” que precisam de orientação e ver Anisah como parte de uma “geração guru” que entende de internet. Embora ela usasse e-mail e programas de mensagem instantânea, muitas vezes falando com os amigos até tarde da noite (prática que sua mãe desconhecia), Anisah agora tinha se tornado rígida em relação às salas de bate-papo por causa do risco de contatos perigosos e porque falar com estranhos parecia sem sentido (refletindo uma campanha difundida no Reino Unido sobre os riscos das salas de bate-papo) (Livingstone, 2001). Muito de seu uso da internet era objetivo – para pesquisar obras de arte para um projeto, para satisfazer seu interesse em *design*, para encontrar um voo barato e assim por diante.

À experiência de Anisah podemos somar o quadro obtido pela observação de Megan. Com as duas já mais velhas e com mais experiência, Anisah havia superado alguns dos conflitos que Megan tinha ao acessar conteúdo *on-line*, mas isso significa que ela estava diante do próximo nível do desafio – o que Anisah precisava saber exatamente sobre as porcelanas chinesas para evitar o engano?

E, tal engano foi resultado de pouca habilidade para pesquisa (por exemplo, utilizar um termo de pesquisa ambíguo, como “china”) ou de seu julgamento em relação ao conteúdo e à confiabilidade do *site* (encontrando um site comercial no tópico errado) ou, ainda, foi um problema causado por um *design* ruim de um *site* ou pelos algoritmos do motor de busca? Podemos nos perguntar qual conhecimento extra o professor precisaria, se tivesse que detectar tal erro e, na escola, qual a melhor forma de alertar Anisah? Literacidade na internet certamente não é apenas uma característica individual, mas de outro modo emerge (ou falha em emergir) da interpelação entre a aptidão individual, educação, e o *design* da interface, ponto que devo desenvolver adiante. O caso de Anisah mostra a importância do *background* familiar na determinação de como se usa a internet – o capital cultural de seus pais compensa a sua falta de capital econômico (Bourdieu, 1984) no momento de ajudar Anisah a “sair na frente,” uma aspiração pretendida por muitos pais, mas nem sempre alcançada (Facer, 2001). Como disse a mãe de Ana: “acho que, do ponto de vista das crianças, elas são tão incrivelmente sortudas por terem informação na sala de jantar...e acho que estão em incrível vantagem em relação às outras crianças. Não é toda família que tem um computador, e acho que as crianças estão em desvantagem se não têm.” Menos comum, mas característico em famílias religiosas, os valores morais dos pais de Anisah guiam e restringem a natureza de suas atividades *on-line* de maneira que, na maior parte dos casos, ela aceita (Hoover et al, 2004). Quando Anisah discorda de seus pais – indo atrás de possibilidades ocultas de se comunicar com seus pares, ela nos lembra que a literacidade engloba todas as habilidades – aquelas que os adultos aprovam e as que eles desaprovam (Livingstone & Bober, 2006).

Meu terceiro caso oferece novas dimensões ao crescente uso da internet pelos jovens: Ted tinha 14 anos quando o visitamos pela primeira vez. Em melhor condição econômica que Megan e Anisah, Ted era educado em casa e vivia numa família de classe média branca. Talvez pelo fato de ser filho único e ter dislexia, Ted era superprotegido em casa; assistia muito à televisão, embora também gastasse tempo jogando e saindo com os amigos. A questão da educação pareceu ter menos ênfase nesta casa, a não ser como meio para uma vida com conforto. Como muitas crianças, Ted não se lembrava de um tempo em que a família não tinha computador, embora a internet fosse recente. Diferentemente de muitos outros, ele não anunciava ter muito conhecimento a respeito dessas tecnologias. “Eu não tenho nem noção,” diz, quando algo dá errado. Na verdade, como consultora de computação, a mãe é que é a *expert* da casa, guiando Ted no uso que faz da internet. Ela colocou o *Bitesize* da BBC nos favoritos para ele, embora ele não fizesse uso, e ela também checava

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

o histórico para ver o que ele fazia quando estava conectado. Na verdade, o uso da internet nesta família era bastante social, com um dos pais muitas vezes estudando, enquanto Ted pesquisava na internet para sua lição de casa ou jogava. Ele também ficava *on-line* com um amigo e “guru” de internet – Ted segue o que faz Mark (Bakardjieva, 2005). Eles ficavam sabendo das suas estrelas favoritas, dos programas de televisão, material de esportes, enviavam mensagens engraçadinhas para seus colegas, e visitavam o *chat* do *Yahoo* – fingindo ser mais velhos, ser outra pessoa, para conhecer garotas. Para Ted, a internet era principalmente “divertida e engraçada, boa e às vezes frustrante” – especialmente em relação à busca de verdade.

Visitamos Ted novamente quando ele tinha 18, prestes a ir para a universidade. A vida familiar havia mudado, com menos afazeres familiares e com Ted passando bastante tempo em seu quarto. Ted ainda dizia que sua mãe era melhor do que ele usando a internet, especialmente para pesquisas (isso parece sensato, quando observamos sua fraca habilidade para pesquisa). E quando questionamos, ele tinha pouca ideia do por que os sites existem ou para que propósito devem servir. Como muitos adolescentes, ainda que diferente de Anisah, que acredita ser errado, Ted passava então bastante tempo fazendo *download* de músicas pelo sistema de compartilhamento de arquivos *peer-to-peer* do *Kazaa*. Ao mesmo tempo, multitarefa, ele trocava mensagens instantâneas com os amigos. Mais uma vez diferente de Anisah, Ted dificilmente fazia qualquer pesquisa na internet – apenas quando precisava, conferindo *sites* de universidades para possíveis cursos; a internet tinha se tornado para ele um meio de comunicação e de música, não para informação ou educação.

Assim, Ted acrescenta mais características à nossa visão que se amplia sobre a literacidade dos jovens na internet. Em relação à discrepância entre o capital econômico e cultural, o caso dele é o contrário de Anisah. No ponto em que Anisah ilustra a esperança daqueles que oferecem acesso à internet para aqueles que de outra forma estariam em desvantagem (Clark, 2003), Ted mostra que ter apenas os recursos (financeiros, educacionais, e parentais) não necessariamente coloca uma pessoa em vantagem se um interesse genuíno em aprender e explorar não for cultivado desde cedo. Em segundo lugar, o uso que Ted faz da internet é mais social do que o que faz Megan ou Anisah – enquanto Megan se divide em turnos na internet com seu irmão e Anisah usa sozinha ou para ajudar sua irmã menor, Ted entra na internet com seus amigos ou com sua mãe e compartilha do grande conhecimento deles: a literacidade é, para Ted, parte de uma prática social e não apenas uma aptidão cognitiva (Street, 1995). Por fim, devemos notar que enquanto Ted, como as outras duas jovens, poderia dar a impressão a um observador superficial de que consegue

manejar multitarefas com sucesso, “assobiando por aí” como se impressionou a mãe de Anna, as vantagens que eles tiram da internet são limitadas. Primeiro pela falta de interesse por informação, educação ou exploração e, em segundo lugar, por sua fraca habilidade em pesquisar e avaliar *sites*, embora não se deva subestimar a importância em adquirir habilidades de literacidade relacionadas à comunicação, especialmente para adolescentes.

Na verdade, podemos comparar a apropriação que fazem do potencial interativo da internet (Livingstone, Bober, Helsper, 2005) da seguinte maneira: Megan usa a internet principalmente para pesquisas e para jogar – o que Sally McMillan (2006) denomina como sendo interatividade, respectivamente, entre usuário-documento e usuário-sistema (McMillan, 2006). Para Ted, a interação usuário-usuário (*chat*, e-mail) é mais relevante. Anisah talvez faça uma utilização mais ampla das opções *on-line*, tratando a internet como uma ferramenta mais flexível e variada. Esses três jovens tão diferentes também têm experiências em comum: cada um, por razões de gênero, classe, etnicidade, ou por requisitos educacionais particulares, estão em parte no lado “errado” do cisma digital (Warschauer, 2003), sendo desafiados a aplicar suas aptidões e recursos para superar e conseguir o que querem da internet e por meio dela. Cada um deles está trilhando um caminho tênue entre atividades aprovadas pelos pais e preferidas pelos filhos, levantando questões sobre a regulação do uso doméstico da internet (e a dependência dela a uma regulação nacional), que equilibra liberdade, segurança e privacidade (Livingstone, 2006); e cada um desenvolve uma especialidade valorizada – “literacidade na internet” – embora pareçam estar mais focados em fazer a interface funcionar do que em desenvolver uma literacidade crítica e criativa mais ambiciosa que o uso da internet pode propiciar.

POR QUE “LITERACIDADE NA INTERNET”? UMA INCURSÃO TEÓRICA

Para aqueles que entendem “literacidade” apenas como leitura e escrita, a noção de literacidade na internet (ou literacidade computacional, ciberliteracidade etc.) soará perturbadora. Para não falantes da língua inglesa, a falta de uma tradução direta de “literacy” para algumas línguas causa uma dificuldade². Raymond Williams (1983) recupera a emergência histórica do termo “literacy”

2. Em alemão, “Alphabetismus” quer dizer saber o ABC básico enquanto “Bildung” significa cultura/ educação, refletindo uma separação comum a muitas línguas entre letramento básico e ser educado, ter cultura; mais recentemente, os termos “Medienkompetenz” e “Internetkompetenz” estão sendo difundidos. Em francês isso também acontece, letramento básico (“savoir lire et écrire”) é diferente de um letramento avançado (“très instruit et cultivé”). A falta de tal distinção em inglês origina a questão que acadêmicos e educadores podem chamar de educação letrada avançada (mídia/internet), mas os homens públicos a podem traduzir como sendo o oferecimento básico de treinamento de aptidões.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

em língua inglesa não a partir do “ABC” ou do “papel e caneta”, mas da “literatura”, um termo que reunia de uma vez só o adjetivo relativo a ter discernimento e conhecimento de acordo com “modelos de aprendizagem formais” e a denominação dada a uma estrutura textual com valor estético nacionalmente reconhecido (Ibid.). Hoje, como observa o autor, “literatura” acabou por referir-se apenas ao nome, com o adjetivo associado a ele, “literário,” sendo que no final do século XIX, “literacy” (e seu adjetivo, “literato”) “era uma palavra nova inventada para expressar a aquisição e a posse de aptidões consideradas cada vez mais gerais e necessárias” (Ibid.: 188). Significativamente, esta nova palavra tornou-se necessária conforme a habilidade de ler foi difundida para além da elite para um público massivo, com necessidade de caracterizar o grande número de pessoas com aptidão para ler e escrever, mas sem familiaridade com o cânone literário. Em outras palavras, com o advento da educação massiva e o consequente aparecimento do letramento massivo, muitas pessoas tornaram-se letradas, mas não literatas, e os “usos da literacidade”, como Richard Hoggart (1957) o coloca, tornaram-se cada vez mais sujeitos ao crivo e controle regulatório (Luke, 1989). Na verdade, o advento de um público letrado, porém não crítico, gerou uma série de “pânicos morais” acompanhando cada nova mídia (e, hoje, cada meio interativo novo) (Drotner, 1992), concentrando-se exatamente nas consequências do acesso à internet sem discernimento (Hogart, 1957: 333)³. Assim, a transição das mídias impressas para as audiovisuais foi acompanhada por ansiedades culturais generalizadas, particularmente entre a juventude que, em contrapartida, situa “a literacidade na mídia” como uma forma de defesa crítica contra a mensagem que é padronizada, a mensagem vendida da “indústria cultural” (Adorno & Horkheimer, 1977).

Ao apresentar as três crianças acima, eu deliberadamente estabeleci os contornos de uma definição ambiciosa para a “literacidade na internet”, que se vale das pesquisas em literatura para englobar três dimensões. Primeiramente, literacidade é uma forma de conhecimento com continuidades claras em relação às formas comunicativas (impresso, audiovisual, interpessoal, digital). Com relação à internet, tal conhecimento coloca uma série de desafios que correspondem a fases, de dificuldades de acesso iniciais com o *hardware* a competências mais complexas, interpretativas e avaliativas envolvendo conteúdos e serviços que são abarcados de maneiras distintas (ou inscritos socialmente) na tecnologia ou texto. Em segundo lugar, literacidade é uma forma localizada

3. Como escreveu Richard Hoggart (*The Uses of Literacy*, 1957), nos primeiros dias da transmissão massiva, a comunicação mediada parecia admitir “o reforço do controle por poucas publicações populares dominantes sobre a grande maioria das pessoas,” tirando do mercado jornais de qualidade e aqueles dedicados aos interesses minoritários, na medida em que reduziam o conteúdo àquilo que se dirigia ao chamado menor denominador comum.

de conhecimento que interliga a habilidade individual e as práticas sociais que são possibilitadas (ou impedidas) por recursos (ou capitais) econômicos, culturais e sociais (distribuídos desigualmente). É crucial que isso emerja da interação entre a ação individual, a tecnologia ou a arquitetura de interface e a estrutura institucional, e não pode ser compreendido apenas como “uma técnica neutra” (Snyder, 2007). Em terceiro lugar, a literacidade compreende uma série de competências reguladas socialmente englobando tanto o que é valorizado como norma e o que é desaprovado ou visto como transgressor. A *literacidade na internet*, particularmente, pode ser diferenciada de outras formas de literacidade na medida em que habilidades específicas, experiências, textos, instituições e valores culturais associados à internet se diferenciam daqueles associados ao impresso, audiovisual e outras formas de comunicação⁴.

Uma revisão da literatura recente sobre *literacidade na mídia*, um campo que se concentra essencialmente em meios audiovisuais e de transmissão, e que se estende tanto para a área de humanidades quanto para a de ciências sociais, James Potter (2004) relaciona mais de vinte definições. Contudo, muitas delas estão alinhadas com a definição clara e concisa proposta pela National Leadership Conference on Media Literacy realizada nos Estados Unidos em 1992, descrevendo “a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos” (Aufderheide, 1993; Christ & Potter, 1998). No campo paralelo das ciências da informação, a transição recente ocorrida na disseminação e gerenciamento das fontes de informação, passando das formas autoritárias e controladas (enciclopédias, livrarias, banco de dados especializados) para formas especializadas interligadas em rede, diversas, flexíveis da representação da informação ou da sociedade do conhecimento, posicionou a *literacidade na informação* como uma aptidão vital no mercado competitivo global. Este campo se concentra essencialmente na computação, na telecomunicação, e nas tecnologias da informação, e desenvolve o estudo do processamento da informação, das ciências da computação e de biblioteconomia para teorizar especialmente sobre os múltiplos níveis de competência para o acesso, identificando um número de obstáculos e de facilitadores a este acesso, e estabelecendo iniciativas de treinamento e de redistribuição de habilidades encontradas de maneira desigual na população. Como coloca Mark Warschauer (2003: 9), “a habilidade de acessar, adaptar e gerar novos conhecimentos utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação é fundamental para a inclusão social na presente era”.

4. Poderíamos ir além, fracionar os diferentes tipos de literacidade associados à diversidade de atividades – jogos *on-line*, comunicação, informação, participação e assim por diante – possibilitados pela internet (como literacidade para o jogo, literacidade para a comunicação, literacidade para as redes etc.).

Interessante notar que esta abordagem é, de maneira impactante, paralela àquela de *literacidade na mídia* (Livingstone, van Couvering, Thumim, 2008). O encontro multinacional patrocinado pela UNESCO e organizado pela U.S. National Commission on Library and Information Science e pelo National Forum on Information Literacy declarou que a “literacidade na informação” engloba saber sobre os interesses e necessidades por informação, e a habilidade de identificar, apontar, avaliar, organizar e criar efetivamente, usar, e comunicar informações a respeito de questões e problemas disponíveis”⁵. Neste documento, também conhecido como Declaração de Praga, vemos a mesma definição em quatro instâncias, agora identificadas como “um pré-requisito para a participação efetiva na Sociedade de Informação” e como “parte de um direito do ser humano a uma vida inteira de aprendizado” (Ibid.). Assim, com a ampla difusão das tecnologias da informação e da comunicação, o conceito de literacidade na informação foi estendido para englobar as competências requeridas para arquitetar e usar sistemas digitais complexos visando à representação e distribuição de informações. Contudo, agora que a internet converge múltiplas tecnologias, formatos e espaços de mediação e informação – fundindo neste ponto práticas sociais distintas de informação e entretenimento, trabalho e lazer, público e privado, até mesmo infância e vida adulta, nacional e global – é necessária uma convergência da literacidade relacionada às mídias (ou ao audiovisual) e aquela relacionada à informação para que uma rota seja traçada com o objetivo de compreender o que jovens sabem e o que precisam saber muito além da ideia simplista de “usar a internet.”

ESTABELECENDO OS LIMITES DOS JOVENS NA LITERACIDADE NA INTERNET

Ao refletir sobre a literacidade na internet por parte dos jovens, são úteis tanto a tradição da literacidade nas mídias quanto da literacidade na informação no sentido de identificar quais são os desafios cognitivos e sociais resultantes do acesso (ao *hardware*, *software*, conteúdo e serviços) e identificar também os desafios da dimensão da literacidade associada à análise e avaliação crítica dos conteúdos por sua forma textual, gêneros e características. Sem dúvida, as famílias de Megan, Anisah e Ted não estão sozinhas na luta para apropriar-se dessa nova tecnologia – e nem para selecionar, identificar e operar o *hardware* e lidar com as exigências constantes e crescentes por *update* e *upgrade*, sem mencionar o acesso a conteúdos e serviços disponíveis *on-line* (Caron et al, 1989; Livingstone, 2002). O computador de Megan tinha vindo do trabalho de

5. Information Literacy Meeting of Experts, “The Prague declaration: Towards an information literate society,” 2003. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/>

seu pai e por isso estava programado com uma série de funções desconhecidas que permaneceram assim por muito tempo depois que o computador chegou na casa. A inabilidade de Ted para adicionar *sites* aos favoritos também limitava sua eficiência para acessar informações, enquanto que a tentativa de Anisah de conseguir imagens da China mostrava o desafio incluído em fazer pesquisas.

Uma sessão de observação na casa de classe média de Candy, de 13 anos, ilustrou claramente os problemas relativos ao acesso e sua relação com a compreensão crítica e com a elaboração de conteúdos. Candy estava tentando achar um *site* alemão que tratasse de comidas e bebidas para um trabalho de escola. Primeiro ela foi conferir com seu pai se “du” era o equivalente em alemão a U.K. Ele disse que sim, mas depois achou que seria dr. Como não funcionou, então ela tentou www.esse.com.du. Não deu certo e ela tentou .de, sem ter sucesso novamente. O buscador sugeriu que ela tentasse www.esseundtrinke.com.de, mas isso também não deu certo, porque ela tinha digitado “trinke” errado, sem o “n.” Ela percebe que não vai poder acessar o site na escola também. O buscador sugeriu que ela colocasse “n” em “essen” e ela diz que deveria ter um em “trine” também, mas sem sorte (talvez porque as palavras estivessem grudadas – uma pesquisa por “essenund trinken” retornou milhares de resultados interessantes). O pai de Candy sugeriu então .dr para Deutsche Republik ou “deixe o último pedaço faltando e veja se ele encontra.” Nenhuma dessas formas deu certo. O irmão, Bob, veio para tentar ajudar, mas não conseguia se lembrar de nenhum site alemão. Candy tentou então www.yahoo.co.du. Bob sugeriu “d” maiúscula, mas também sem sucesso. A mãe de Candy chegou então à sala e tentou ajudar. Ela sugeriu que tentassem .uk para ver se “a coisa como um todo está funcionando.” A mãe foi à opção atualizar da *homepage* do servidor de internet. Candy fez uma piada “Não faz isso! Vai entrar numa página pornô!” Evidentemente, uma vez ela tinha feito isso e aconteceu. Ela sabia que isso significava que alguém na casa já havia acessado antes! A mãe tentou www.yahoo.co.uk e a página imediatamente foi carregada. Então a família concluiu que o problema estava no nome do site alemão que eles estavam tentando acessar e não era um problema com suas habilidades; então Candy desistiu. O processo todo levou dez minutos e chamou a atenção da família inteira.

Algumas dessas dificuldades foram teorizadas de fato dentro da tradição da literacidade na informação em que, como observamos acima, o *mero acesso* foi identificado como um obstáculo significativo para muitas pessoas. Em relação à literacidade na mídia, o acesso foi até recentemente tratado como um problema menor; ligar a televisão ou o rádio, ler um jornal ou ir ao cinema não são aptidões desafiadoras, algo frequentemente dito dessas mídias *democráticas*; embora, hoje, utilizar o manual eletrônico do programa, instalar canais digitais

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

múltiplos ou acessar conteúdos interativos levanta questões similares às da tradição da informação/computação. O ponto em que a tradição da literacidade na mídia é decisivamente mais avançada do que a da literacidade na informação é em relação à compreensão crítica. A mídia massiva foi caracterizada por canais distribuídos num espectro limitado, caros, com organização centralizadora e forte regulação estatal. Isso se combinou para manter uma forte divergência entre produtores e consumidores, com o filtro das elites operando para selecionar material a ser distribuído de acordo com critérios de qualidade cultural, valores editoriais, convenções profissionais de produção e pressões políticas e do mercado. Conseqüentemente, o ensinamento da literacidade na mídia tem estado especialmente centrado no entendimento e na crítica ao modo de operar e às conseqüências dessas organizações da elite do setor privado ou público.

Mas na medida em que a internet possibilita formas baratas, acessíveis, variadas e dispersas de distribuição do conhecimento, a ênfase na literacidade crítica precisa ser ampliada para incluir a busca por informações, a navegação, seleção de informações, avaliação de relevância, avaliação das fontes, julgamento sobre a confiabilidade, identificação de erros. Todas essas atividades têm cabido cada vez mais ao usuário comum num ambiente que muda rapidamente e em que os indicadores da autoridade familiar, os valores, a confiança e a autenticidade estão faltando (Warnick, 2002). Essas atividades não acontecem sem conseqüências, pois são aplicadas em domínios que se estendem muito além do entretenimento ou dos *hobbies* associados à mídia tradicional. Muitos dos jovens acham que isso é excitante e empoderador, permitindo diferentes formas de conhecimento, expressão e exploração (Jenkins, 2003; Lenhart and Madden, 2005; Mazzarella, 2005). O recente aumento de *conteúdo gerado pelo usuário* certamente atesta a necessidade de acúmulo de conhecimento sobre esse novo ambiente *on-line*. Muitos, contudo, são menos *experts*. Na pesquisa do UK Children Go Online, com crianças de nove a dezenove anos que usam a internet pelo menos uma vez por semana, quatro entre dez disseram que confiam na maior parte ou em todo o conteúdo *on-line* – revelando, consideravelmente, a proporção do desafio dos programas de literacidade na mídia ou na internet. Para a maioria dos céticos, é necessário questionar sobre como decidir em que confiar: apenas um entre três entrevistados disseram terem sido orientados em como julgar a confiabilidade da informação *on-line* (Livingstone, Bober, 2005). Como vimos com Ted, muitos têm pouca noção dos motivos que levam indivíduos ou instituições a disponibilizar informações *on-line*, e quando pedimos para que especulem sobre o assunto, os entrevistados em grupos focais tenderam a presumir uma intenção benevolente e generosa por parte dos autores dos *sites*. Steve (17, de Manchester) me disse que *sites* existem

porque “alguém achou que se isso é do meu interesse, vou compartilhar com o mundo.” Então, uma literacidade crítica é uma parte vital da literacidade na internet, sendo que a confiabilidade é uma questão central na navegação pelos conteúdos *on-line*. Ainda assim, muitas das crianças e jovens entrevistados nos grupos focais pareciam ignorar as razões por trás dos *sites* que estavam acessando, e muitos, era evidente, nunca tinham pensado nisso.

Além disso, a arquitetura dos recursos *on-line* muitas vezes impossibilita o desenvolvimento de outras habilidades ou competências para a internet. Ainda que com 18 anos e estudando numa escola particular, Ted lutava para pesquisar de maneira eficiente, digitando palavras de busca inapropriadas, confundindo-se com os favoritos e assim sempre digitando os endereços de novo, sem entender por que não se pode sempre voltar para “trás” (uma boa pergunta) (Isaacs, Walendowski, 2002). Da mesma forma, por que Megan não consegue fazer com que o site *Neopets* a lembre de sua senha? Já que seus professores dizem que ela é uma garota inteligente, talvez o problema seja com a arquitetura do *site*? Certamente, enquanto observava suas tentativas, a falta de qualquer retorno do *site* após seus repetidos erros parece uma falta grave no momento de encorajar o aprendizado quando necessário (Smith, Curtin, 1998). Em uma visita, Megan (com 12 anos) me mostra como a *homepage* da AOL para crianças oferece a opção de escrever histórias. O *site* contém uma história padrão com buracos – você insere seu nome, o de um amigo, sua cor favorita, assim por diante, e o resultado é uma história personalizada que você pode imprimir. A discussão então muda, Megan fala do *Microsoft Works* para me mostrar a história que está escrevendo no momento: que se revela uma narrativa de suspense comprida, escrita com detalhes, muitos diálogos e drama, contendo tragédia, assassinato, uma mulher estrangeira bonita que diz coisas intrigantes e dramáticas enquanto circula tentando resolver mistérios. A história usa formas de expressão elaboradas, um vocabulário complexo, inclui uma escrita interessante e espirituosa, senão de tirar o fôlego e melodramática. A mesma garota, duas histórias: uma muito letrada, mas possibilitada apenas pela página em branco; a outra minimamente letrada e definitivamente impedida por um *software* “criativo”.

A observação empírica do uso da internet pelos jovens sugere que, conceitualmente, devemos reconhecer que a literacidade emerge de uma interação dinâmica entre o usuário e a tecnologia e que, conseqüentemente, politicamente, devemos ter cuidado ao criticar os indivíduos pela limitação de suas próprias atividades, porque nisso está implícito assumir que as interfaces são bem arquitetadas e que os recursos necessários estão prontamente disponíveis. Na prática, as interfaces obscuras também impedem, minam – especialmente no

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

ambiente das novas mídias e da informação, em que as convenções culturais de representação ainda não são familiares e pistas para a interpretação são inconsistentes e confusas –, e uma crítica do novo ambiente informacional ainda não está desenvolvida. Além do mais, a literacidade dos jovens na internet ainda não se relaciona com a imagem valorizada do intrépido pioneiro, não porque falte imaginação ou iniciativa aos jovens, mas porque as instituições que gerenciam seu acesso à internet e seu uso são restritivas ou não dão suporte – pais ansiosos, professores inseguros, políticos ocupados, provedores de conteúdos guiados pelo lucro. Em anos recentes, atividades que eram populares *on-line* tornaram-se uma a uma cheias de empecilhos para os jovens – salas de bate-papo e *sites* de redes sociais estão cercados pelo risco de pedofilia; o *download* de músicas resultou em ações legais por infringir o direito de reprodução, as instituições educacionais têm cada vez mais instituído procedimentos contra plágio, e assim por diante. Na prática, a internet não é tão convidativa para os jovens como a retórica popular quer acreditar, e sendo assim, claro, não é tão diferente das instituições sociais *off-line* que se preocupam com os jovens (Qvortrup, 1995).

LITERACIDADES CONVERGENTES PARA TECNOLOGIAS CONVERGENTES

Da mesma maneira como convergem as tecnologias audiovisual e da informação, mais notadamente, mas não exclusivamente pela internet, a habilidade e a competência das pessoas e, assim, a pesquisa que busca compreendê-las, devem convergir. As tradições das escolas sobre a literacidade discutidas acima contribuem para a análise da literacidade na internet de formas complementares. A literacidade nas mídias desenvolveu uma noção melhor sobre a natureza das qualidades sensoriais, estéticas e simbólicas do visual, do sonoro e da imagem em movimento e, por isso, do multimídia. Contudo, é por demais linear. A literacidade na informação tem um melhor conceito do não linear, dos bancos de dados, da rede dispersa. Já que a internet combina essas qualidades, mais uma vez precisamos reunir essas tradições no momento de teorizar sobre a literacidade na internet. Isso nos permite defini-la como a habilidade de acessar, entender, criticar e gerar conteúdos informativos e comunicacionais *on-line*.

Para termos certeza, essa é uma definição ligada a uma tecnologia (ou domínio, nomeadamente, o *on-line*), e a tecnologia é complexa e mutante. Isso, no entanto, não recai num determinismo tecnológico, pois desde que as tecnologias foram social e institucionalmente moldadas, suportam certos usos ou assumem certas preferências e diferentes formas de representação, acionando demandas interpretativas diferentes (MacKenzie & Wajcman, 1999; Wellman et al, 2003). Consequentemente, as tecnologias convidam ou encorajam o desenvolvimento

de certas competências em detrimento de outras, ambas em termos de aptidões básicas (usar um *mouse*, navegar num hipertexto, aprender *netiqueta*) e aptidões avançadas (avaliar um *site*, contribuir com um fórum, participar de uma comunidade *on-line*). Dessa forma, um foco interativo no usuário e em texto ou tecnologia é vital (Fornas et al, 2002).

O subcampo da interação homem-computador, interessantemente, trata o computador ou a literacidade na informação não simplesmente como uma habilidade, mas mais como uma interação entre usuários habilidosos e interfaces bem arquitetadas. Da mesma forma, o modelo de interpretação do leitor do texto (aplicado tanto ao filme como à televisão, e ele mesmo derivado do domínio da literacidade no impresso) entende o sentido como emergindo das atividades de sujeitos ativos e textos polissêmicos (Eco, 1979; Fiske, 1987; Hall, 1980). Realmente, há um paralelo provocador entre a teorização da interatividade no campo da literacidade na informação – pelo contraste com o *usuário inscrito* e os usuários reais, plurais que interpretam, normativamente ou de outro modo, os sentidos flexíveis codificados em um sistema tecnológico (Bijker et al, 1987; Orlikowski, 1993) – e a teorização do “sujeito inscrito” ou “leitor modelo” antecipado pelo texto e os públicos empíricos, plurais, que decodificam ou leem no contrafluxo quando diante de um texto audiovisual no campo da literacidade na mídia (Livingstone, 2004; Morley, 1992). Podemos acrescentar a isso o aumento da presença da literatura na comunicação mediada por computador e seu entendimento das literacidades comunicacionais específicas associadas às interações *peer-to-peer on-line*, mas baseando-se historicamente na interação face a face (Spitzberg, 2006; Thompson, 1995).

Muitas dessas tradições convergentes baseiam-se numa origem comum para a análise da literacidade no impresso, particularmente com ênfase na interpretação (ou na literacidade não apenas como leitura do mundo impresso, mas também como “leitura do mundo”) (Freire & Macedo, 1987). Esse legado da literacidade no impresso continua a ser crucial em relação à internet, em que muito do conteúdo é, de todo modo, impresso – junto com a referência associada ao âmbito da página, a ler e escrever, enviar, imprimir, pesquisar, preencher e assim por diante; a questão de como a representação é alterada quando vamos da página para a tela é fascinante (Snyder, 1998). Outras dimensões do legado impresso são importantes: Gunther Kress atribui à dominância do impresso nossa cegueira cultural para as imagens quando comparada às palavras; porque embora o poder das imagens seja amplamente reconhecido, nossas ferramentas analíticas e regulatórias são mais desenvolvidas quando se trata das palavras, por isso o valor do desenvolvimento de um ferramental analítico para reconhecer o visual (assim ele propõe o conceito de “literacidade no visual”), pois

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

“a expansão exponencial do potencial das tecnologias eletrônicas vai incluir modos visuais de comunicação como rivais à linguagem em muitos âmbitos da vida pública” (Kress, 1998). Ele nos lembra, ainda, da importância da ênfase dada à escrita em relação à literacidade no impresso quando observa que “escrever tem sido o mais valorizado dos meios de comunicação nos últimos séculos – aquele que tem regulado o acesso ao poder social das sociedades ocidentais” (Ibid.: 55). É principalmente a ênfase dupla tanto na escrita como na leitura – mantida na definição em quatro partes de ambas as literacidades na mídia e na informação (como “comunicar” ou “criar”, respectivamente) – que tem feito da literacidade alvo de detalhado escrutínio regulatório. Não somente o ato de ler possibilita a disseminação de conhecimento de uma maneira que escapa ao controle, como especialmente a escrita democratiza ainda mais tal conhecimento de uma forma que desafia a autoridade das elites.

Junto com a ênfase nas habilidades individuais acompanhando cada novo meio, os historiadores identificam um percurso institucional (e muitas vezes também legal) das intervenções regulatórias que gerenciam a disseminação e o uso de tais habilidades, resultando numa escola crítica pensando como o Estado intervém – geralmente através de instituições educacionais, embora também pela lei e outros órgãos – no que podemos de outra forma entender como atividade privada e como os prazeres de indivíduos ou de negócios privados (por exemplo, a editoração, a imprensa). Tais preocupações normativas se fazem agora evidentes nas iniciativas estabelecidas em relação à literacidade nas tecnologias da informação e comunicação (TICs). No caso da literacidade no impresso, o objetivo é muitas vezes promover um grupo de pessoas aptas, dessa forma agravando a competição econômica e por emprego, mais do que dar suporte a uma cidadania crítica, informada e ativamente engajada. Assim, os recursos destinados a políticas públicas são geralmente destinados mais a possibilitar o acesso e noções básicos do que para avaliação crítica ou para a criação de conteúdos gerados pelo usuário. A escola crítica precisa enfrentar, assim, que as definições aceitas de literacidade na mídia e na informação não são satisfatórias apenas sabendo o *ABC*; é necessário conseguir se comunicar – criar conteúdos ao mesmo tempo que decodificá-los; de outra forma, o público fica posicionado como mero receptor mais do que um produtor também ativo e um distribuidor de comunicação e de informações⁶. No entanto, a promessa da literacidade, certamente, é aquela de poder ser parte de uma estratégia para

6. A criação de conteúdos não é um extra opcional: o Artigo 13 da Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças afirma que “a criança deve ter o direito à liberdade de expressão; este direito deve incluir a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e ideias de todo tipo, independente de fronteiras, seja oralmente, em forma escrita ou impressa, na forma de arte, ou através de qualquer outra mídia de escolha da criança.” Ver <http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm> (acessado em 12 jan. 2007).

reposicionar o usuário de mídia – de passivo a ativo, de receptor para participante, de consumidor para cidadão.

Os achados do projeto *UK Children Go Online* sugerem algumas perspectivas positivas neste sentido, embora, mais uma vez, encontre algumas realidades frustrantes. Ele sugere que os jovens assumem o primeiro passo em direção à interatividade, à comunicação, à participação de maneira entusiástica, sendo que alguns são mais ativos do que outros, mas muitas vezes eles não mantêm a atividade ou o engajamento como quem casualmente os observa poderia esperar. Por exemplo, sete dos jovens entre 9 e 19 anos que usam a internet semanalmente relatam pelo menos uma forma de engajamento interativo com um *site* (excluindo fazer *quiz*, enviar e-mail/SMS/foto/história para um *site*, votar em alguma coisa, contribuir para um quadro de mensagens, dar conselho a outros, preencher um formulário e cantar,

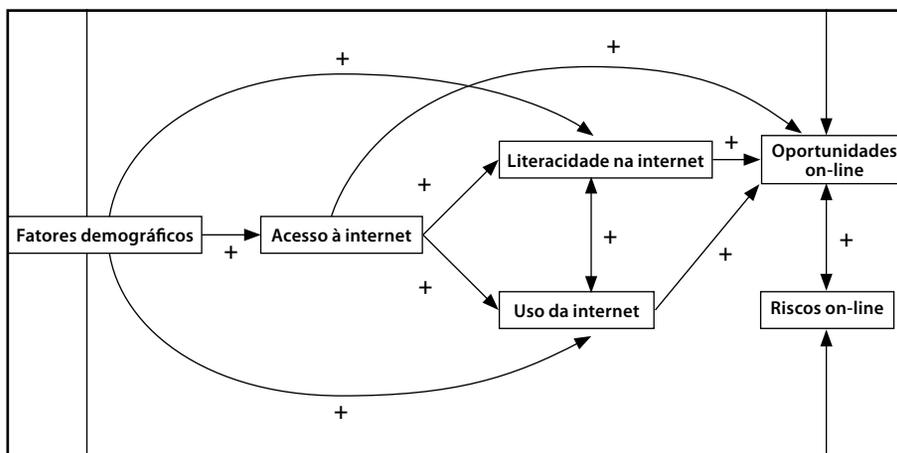


Figura 1 – Oportunidades e riscos *on-line* entre os adolescentes

assinar um abaixo-assinado *on-line*), mas na média, o número total de formas de interação é de 1.5 entre oito jovens questionados, sugerindo que, apesar dos muitos convites *on-line* para interagir, a adesão continua baixa, especialmente entre os adolescentes das classes trabalhadoras. Da mesma forma, a pesquisa revelou que 34% dos jovens de nove a dezenove anos que entram na internet pelo menos uma vez por semana tentou fazer sua própria página – mais os meninos do que as meninas, os mais velhos mais do que as crianças novas (embora estas últimas manifestaram que gostariam de desenvolver as habilidades necessárias para fazer um *site*). Enquanto mais de um terço achava que fazer seu próprio *site* impressionaria de várias formas, sugerindo um desejo considerável de ser ativo e ser um produtor criativo de conteúdos, um exame

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

mais detalhado revelou que, entre eles, um em três nunca colocou sua página no ar, e, ainda, um em três não mantém seu site – apenas um em nove, então, criou, fez *upload* e manteve um *site*; para estes últimos, fazê-lo era muitas vezes uma necessidade para efeito de *curriculum*.

O que deve encorajar um uso mais ambicioso da internet? Os achados da pesquisa do *UK Children Go Online* revelaram que as aptidões para a internet contam⁷. Isso foi medido por “número de aptidões *on-line*”, nas quais jovens de doze a dezessete anos se consideraram bons. Também foi levada em conta a eficácia pessoal que eles relataram, e a aptidão pensada em termos do espectro de oportunidades *on-line* em que os adolescentes se engajavam, assim como na quantidade de riscos que encontraram na internet. Os resultados sugerem que – assim como aprender a ler ou andar de bicicleta – aqueles com maior literacidade na internet aproveitam mais as oportunidades *on-line* e, talvez o mais surpreendente, encontram mais riscos também, como mostrado na figura 1. Esse diagrama é um modelo das relações, diretas e indiretas, com variantes demográficas (idade, gênero, *status* socioeconômico), a qualidade (ou variedade) dos interesses nos adolescentes no acesso à internet, o nível de suas habilidades *on-line*, e a frequência/duração do uso, junto com o espectro de oportunidades (por exemplo, educação, participação cívica, comunicação com os pares, busca de informação etc.) e riscos (por exemplo, pornografia, racismo, assédio sexual, contato com estranhos ou *bullying*) que experimentam *on-line* (Livingstone & Helpser: no prelo).

Esse exame empírico permite algum encorajamento para aqueles que buscam superar o cisma digital através de interferências na literacidade dos jovens na internet (seja por treinamento, educação, provisão *on-line* ou melhor arquitetura da informação); melhores índices de literacidade em oportunidades aumentadas para além dos efeitos positivos do acesso e do uso. Isso aponta para um problema para quem trabalha com políticas públicas e para pais, pois a correlação positiva encontrada entre o espectro de oportunidades e riscos que os adolescentes encontram *on-line* faz com que seja evidente que as iniciativas desenhadas para aumentar o número de oportunidades também podem aumentar os riscos, quando aquelas desenhadas para minimizar os riscos podem também reduzir as oportunidades. Na verdade, como a ausência de certas linhas no diagrama indica, o acesso e o uso não aumentam a probabilidade de riscos *on-line* em si mesmos, e a literacidade também não o reduz; ao contrário,

7. Na pesquisa com 1.511 jovens de onze a dezenove anos e com 906 pais, nenhuma das duas categorias se atribuiu grande habilidade, embora os jovens afirmassem ter mais que seus pais: 28% dos pais e 7% dos jovens que usam a internet descreveram a si mesmos como iniciantes; 12% dos pais e 32% dos jovens se consideraram usuários avançados (Livingstone and Bober, *UK Children GoOnline*).

os riscos *on-line* são um resultado das oportunidades. A análise também contraria a visão tecnologicamente determinista de que apenas oferecer acesso a *hardware* seria suficiente, pois, enquanto uma melhor qualidade de acesso à internet (por exemplo, mais pontos de acesso ou por mais tempo) acabou por aumentar o espectro de oportunidades *on-line* que os adolescentes experimentaram. O jovem com maior literacidade entre eles conseguiu uma vantagem adicional sobre aquele com menor literacidade e com acesso equivalente (ou, na verdade, o mesmo tempo de uso)⁸.

Tão logo nos perguntemos o que essas oportunidades *on-line* abarcam, a discussão do caráter normativo da literacidade na internet torna-se aparente. Pois a sociedade precisa se perguntar quais expectativas tem para o uso da internet pelos mais jovens – o que, em suma, esperamos para os jovens e o quanto seu uso da internet deve ser apoiado por meio de um suporte institucional ou de outra ordem?

LITERACIDADE NA INTERNET COMO PROJETO NORMATIVO

Normalmente falta clareza em relação aos propósitos da literacidade, resultando em alguns debates mal resolvidos em ambas as tradições discutidas neste artigo, trazendo, como resultado, um legado mal resolvido e contestável para as análises da literacidade na internet. Na tradição da literacidade para a mídia, diferenças significativas de opinião persistem entre os teóricos e educadores em relação à avaliação que fazem das próprias mídias: quanto de ênfase deveria ser colocada na crítica ou na avaliação das mídias? Poderíamos comparar aqui o conceito de literacidade na propaganda, visto como causador de uma defesa cultural contra as mensagens normativas das organizações de mídia, com o conceito da literacidade no filme, valorizado por permitir uma apreciação cultural do potencial estético, criativo e prazeroso da expressão audiovisual (Bazalgette, 2004). Essa incerteza pedagógica influencia, e mina, a justificativa, a implementação e a avaliação dos programas de literacidade na mídia, sendo que por meio da educação pela mídia ou por iniciativas de cidadania, uma incerteza continua a modelar o debate contemporâneo sobre os usos apropriados da literacidade na internet (Hobbs & Frost, 2003). Da mesma forma, os defensores da literacidade na informação não concordam com o desejável equilíbrio entre aptidões técnicas e informacionais, ou com a importância dos obstáculos motivacionais *versus* barreiras econômicas à compreensão, ou com o peso colocado na

8. O acesso, como previsto, é muito influenciado por fatores demográficos, sendo que os garotos e adolescentes mais velhos ou de classe média têm acesso de melhor qualidade e assim, como resultado, usam mais a internet e adquirem mais habilidades e têm mais oportunidades *on-line*. Ver Livingstone and Bober, *UK Children Go Online*.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

literacidade na informação como meio de competir num mercado de trabalho cada vez mais orientado para o mercado ou como meio de participar plenamente como cidadão na sociedade do conhecimento. Todos esses são debates essencialmente sobre a política da literacidade e na educação para a literacidade. Concretamente, podemos nos perguntar não apenas se Megan, Anisah e Ted têm literacidade na internet, mas também: o que mais eles precisam saber e de quem é a responsabilidade?

Ser capaz de usar a internet é de pouca valia em si. Ou melhor, seu valor está nas oportunidades que abre, assim como as histórias dos debates sobre a literacidade no impresso são fundamentalmente debates sobre a forma, a inclusão e os propósitos da participação pública na sociedade (Freire & Macedo, 1987; Luke, 1989). Defendi em outro trabalho que podemos identificar três razões amplas pelas quais a literacidade na mídia e na informação contribuem (Livingstone, 2008). Primeiro, democracia, participação e cidadania ativa: numa sociedade democrática, um indivíduo com literacidade na mídia e na educação está mais apto a ter uma opinião informada sobre a pauta do dia e a conseguir expressar sua opinião individual e coletivamente em público, nos domínios cívico e político, enquanto que uma sociedade com literacidade na informação e na mídia embasa uma esfera pública crítica e inclusiva. Em segundo lugar, economia do conhecimento, competitividade e escolha: em uma economia de mercado cada vez mais baseada na informação, muitas vezes de uma forma complexa e mediada, um indivíduo com literacidade na informação e na mídia está mais propenso a ter mais ofertas, e por isso a alcançar um nível mais alto em sua carreira. E uma sociedade com literacidade na mídia e na informação é inovadora, e competitiva, sustentando um leque de escolhas para o consumidor. Em terceiro lugar, é um aprendizado pela vida inteira, expressão cultural e realização pessoal: desde que nosso ambiente extremamente mediado simbolicamente embasa e enquadra as escolhas, valores e o conhecimento que dá sentido à vida cotidiana, a literacidade na mídia e na informação contribui para a aquisição das habilidades críticas e expressivas que embasam uma vida com sentido e para uma sociedade informada, criativa e ética.

Tais propósitos foram articulados deliberadamente para captar tanto as competência individuais quanto as estruturas institucionais que, juntos, sustentam a literacidade. Pois entre tradições divergentes, a pesquisa sobre a literacidade tem sido fortemente contestada por sua ênfase individualista nas aptidões. A literacidade deveria, dizem os críticos, ser concebida com uma conquista individual e, ao mesmo tempo, uma prática social e cultural. Assim como as competências podem ser conceituadas em vários níveis, do básico (utilização da caneta, o controle remoto, o *mouse*) a habilidades intermediárias

(encontrar um livro na biblioteca, reconhecer um *site* confiável, contribuir para um fórum) até competências avançadas (criatividade, aprendizado especializado, participação e crítica), as estruturas sociais também podem carregar essas competências. No nível básico, então, a literacidade na internet é possível e depende da arquitetura das interfaces, de *software* e de provisionamento técnico⁹; no nível intermediário, literacidade requer suporte institucional (educação e outros ambientes de aprendizagem, consideráveis práticas de *gatekeeping*, currículos com muitas aptidões e recursos de informação); no nível mais ambicioso, literacidade na internet requer encorajamento da sociedade no âmbito *on-line* e *off-line* para o engajamento democrático, organizações civis abertas e responsáveis, uma economia inovadora e flexível, e uma cultura rica e diversificada. Em resumo, a literacidade na mídia e na informação não diz respeito apenas à habilidade em usar o manual eletrônico do programa da televisão digital ou a preencher *on-line* o imposto de renda. Os propósitos também não são restritos ao fato de ser um consumidor melhor informado ou a conseguir um emprego que pague melhor; embora em termos metodológicos isso possa ser avaliado mais rapidamente como resultado tangível.

Contudo, a pesquisa sobre a literacidade na mídia e na informação divide a política da pesquisa sobre literacidade. Alguns no campo da literacidade na mídia trabalham com uma abordagem administrativa, nos termos de Paul Lazarsfeld¹⁰, procurando contribuir diretamente e influenciar na política de literacidade na mídia (por exemplo, acompanhando a difusão e o acesso às TICs por meio de pesquisas governamentais e comerciais). Outro trabalho faz uma abordagem crítica, explorando como as pessoas usam a mídia para seus próprios interesses desvinculados ou contranormativos, ou criticando as autoridades que tentam *melhorar* a literacidade por razões administrativas, econômicas ou comerciais. No domínio informacional, de maneira similar, a

9. Em Livingstone et al., (2008) sugerimos o conceito de legibilidade de um conteúdo para espelhar aquele de literacidade do usuário, observando se um livro é mal escrito ou digitado, não chamamos o leitor de iletrado mas somos críticos com relação ao livros – seus produtores, suas formas ou suas referências. Da mesma forma, se uma notícia não oferece informação acessível sobre suas fontes, é falha nas convenções jornalísticas de objetividade, ou é inconsistente com sua política editorial, não dizemos que o espectador está devendo algo quando se esforça para entender a mensagem, pelo contrário, nós apontamos para aquele que transmite, à reportagem, ao texto. Se um mecanismo de busca parece oferecer acesso a fontes de informações operando com prioridades comerciais invisíveis ao usuário, mais uma vez não ridicularizamos o usuário por não conseguir perceber isso e por compreender de forma enganosa o valor da informação obtida.

10. Paul Lazarsfeld distingue a abordagem de estudiosos positivistas ou liberais daqueles de tradição marxista, definindo a pesquisa administrativa como aquela que “é conduzida a serviço de algum tipo de órgão administrativo de caráter público ou privado” enquanto que a pesquisa crítica “se coloca contra a prática da pesquisa administrativa, necessitando que seja estudado o papel geral de nossos meios de comunicação como um todo.” O propósito do autor é distinguir a pesquisa que se pauta por e produz recomendações úteis para políticas públicas ou para ganhos comerciais da pesquisa que mantém uma independência crítica em relação a instituições estabelecidas. A primeira assume a responsabilidade por modelar ativamente a mudança social e tecnológica; a última procura produzir conteúdo independente que questiona as atividades estratégicas do que está estabelecido. Ver Paul F. Lazarsfeld, Remarks on Administrative and Critical Communications Research, *Studies in Philosophy and Science* 9 (1941): 3–16.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

pesquisa está bifurcada. Por exemplo, a pesquisa sobre mecanismos de busca na tradição administrativa utiliza estudos baseados em pesquisas para observar o acesso e a familiaridade com tais mecanismos de busca, as habilidades de diferentes tipos de usuários, ou a sofisticação dos termos de pesquisa utilizados. Além disso, os estudos que se utilizam de porcentagens e medidas observam as faixas demográficas na escolha e uso dos mecanismos de busca, muitas vezes para informar a indústria da propaganda. Outra pesquisa assume um ponto de vista crítico, integrando análise econômica, observação e experiências para questionar a adequação de tais mecanismos para o bem público, para criticar a estrutura privada da indústria e sua falta de transparência no oferecimento de informações e assim por diante. Assim, a perspectiva crítica das duas tradições tem sido diferente. A literacidade na mídia – por causa do foco nas instituições dominantes da mídia massiva – desenvolveu um olhar crítico sobre o valor da mídia (apreciar ou depreciar, valorizar a cultura ou defender contra o malefício), e um interesse na resistência pública a sentidos dominantes. A literacidade na informação – por seu grande foco nos desafios do acesso, e os obstáculos e facilitadores associados a ele – desenvolveu seu olhar crítico sobre a des/igualdade, competição, e redistribuição pela população. Ambos os focos são, claramente, pontos cruciais de intervenção para a academia na resposta às grandes iniciativas da sociedade para promover a literacidade de todos os tipos, incluindo na internet para jovens.

CONCLUSÕES

Este artigo concentrou-se nas continuidades históricas entre a literacidade na internet e a literacidade no impresso, de forma que as expectativas ambiciosas que a sociedade guarda para a literacidade no impresso (notadamente, a importância de escrever tão bem quanto ler e a expectativa de um entendimento crítico em níveis muito além de saber o ABC) podem ser estendidos para a literacidade na internet na era da informação, porque isso não apenas dá suporte para uma forma de trabalho qualificada, mas também assegura expressão cultural, participação cívica e deliberação democrática. Notamos também as descontinuidades, na medida em que a literacidade na internet coloca alguns desafios específicos, parcialmente emergidos do rápido caminhar das mudanças e o conseqüente salto entre gerações em relação à habilidade de crianças e adultos, e parcialmente advinda da convergência nunca antes vista entre duas esferas até aqui distintas (pública e privada, trabalho e lazer, educação e lar, informação e entretenimento etc.) associadas à ubiquidade das tecnologias do *on-line* nos países desenvolvidos; isso, em retorno, demanda convergências de diversas formas de literacidade.

Dadas tais expectativas ambiciosas em relação ao uso da internet pelos jovens, este artigo procurou desafiar a noção popular em relação à habilidade dos jovens com a internet, não para criticar os jovens em si – que são sem dúvida entusiasmados, criativos e motivados na exploração que fazem das oportunidades do *on-line* – mas com o objetivo de tornar visível a falha da sociedade em dar suporte suficiente a sua literacidade na internet através da arquitetura de informação, educação e regulação. O “mito do ciberkid” ou “a geração digital” (Buckingham, 2006) (um termo retórico cujo determinismo tecnológico, David Buckingham, 2006, critica) pode mitigar contra os crescentes recursos das políticas públicas para dar suporte à participação e aprendizado dos jovens. Parece também que dando confiança para que as crianças estejam no controle de suas experiências *on-line* legitima-se um regime de desregulamentação que libera o mercado a ponto de colocar em risco a segurança das próprias crianças (Livingstone e Bober, 2006). Indubitavelmente, a tendência que prevalece na regulação da comunicação por toda a América do Norte e Europa vai de encontro a uma regulação “mais abrandada”, ou preferivelmente, autorregulação para uma indústria global crescente. A consequente ameaça de prejuízos para o público é contrariada pela afirmação de que, ao contrário, estas perspectivas *empoderam* por oferecerem mais escolhas para um público cada vez mais letrado nas mídias (Hargrave, Livingstone, 2006). Até certo ponto, as crianças são identificadas como um grupo especial ou “vulnerável” em tais debates públicos, mas as soluções encontradas não sustentam a regulação da indústria, mas sim aumentam as iniciativas educacionais para aumentar a literacidade nas mídias¹¹. Enquanto as iniciativas para literacidade nas mídias são bem-vindas, uma análise crítica requer que as reconheçamos como parte de uma mudança maior de um controle direto do governo para a governança

11. Por exemplo, o Regulador das Comunicações do Reino Unido tem o dever legal de promover a literacidade na mídia. No entanto, está estruturado essencialmente como um regulador econômico (ver Robert W. McChesney, *The Internet and U.S. Communication Policy-making in Historical and Critical Perspective*, *Journal of Communication* 46, no. 1 (1996): 100). Embora Robert McChesney esteja preocupado que um foco na literacidade desvie a atenção de quem faz políticas públicas e dos críticos de cultura em relação às questões de poder; como ele mesmo coloca, a questão é menos o que as pessoas fazem com a tecnologia do que “quem vai controlar a tecnologia e para que propósito?” Se desconsiderar tal ceticismo justificável, ver The Council of Europe, *Integration and diversity: The new frontiers of European media and communications policy*, March 10–11, 2005, http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Ministerial-Conferences/2005-kiev/texte_adoppte.asp, com ótimas intenções, desenvolvendo políticas que “darão um encorajamento especial ao treinamento das crianças na literacidade na mídia, possibilitando que se beneficiem dos aspectos positivos dos novos serviços de comunicação e evitando a exposição a conteúdos danosos” e “embasar a promoção, em todos os estágios da educação e como parte de uma aprendizagem continuada, a literacidade na mídia que envolve o uso ativo e crítico de toda a mídia, incluindo a mídia eletrônica. A Política de Mídia e Audiovisual da Comissão Européia também dá suporte para uma concepção ampla da literacidade na mídia e na informação; ver http://www.ec.europa.eu/comm/avpolicy/media_literacy/index_en.htm (acessado em janeiro 12, 2007). http://www.ec.europa.eu/comm/avpolicy/media_literacy/expert_group/index_en.htm. Na América do Norte, o Center for Media Literacy (<http://www.medialit.org/>), o Media Literacy Clearinghouse (<http://www.medialit.med.sc.edu/>), Citizens for Media Literacy (<http://www.main.nc.us/cml/>), a Alliance for a Media Literate America (<http://www.aamlainfo.org/home/our-members/organizations/academic-institutions>), e a Association for Media Literacy in Canada (<http://www.aaml.ca/home/>) procuram promover a literacidade na mídia.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

de pais reguladores através de “ação a distância”, por exemplo, pelas normas estabelecidas discursivamente de “boa paternidade” e “conduta apropriada para as crianças” (Oswell, 1999). Uma das consequências é que isso cria para os pais um fardo de responsabilidade com o qual as crianças não podem nem devem lidar sozinhas.

As conexões atuais entre literacidade, educação e responsabilidade individual são vislumbradas na história da literacidade no impresso. Carmen Luke (1989) relaciona a emergência histórica dos discursos sobre a literacidade, cuidados com as crianças e infância à confluência da intervenção da imprensa no fim do século XV e ao “nascimento da escola” em meados do século XVI. No século XVI, ela observa,

aprender tinha sido retirado do ambiente da casa, das ruas ou da comunidade e tinha sido realocado num quadro institucional organizado e regulado em que as recompensas, as punições e as ideias e habilidades a serem aprendidas eram oferecidas por uma autoridade outra que não a autoridade mais familiar e pessoas da família e dos membros da comunidade (Ibid.: 131).

Curiosamente, parece que hoje esse fluxo se reverteu: as políticas públicas se concentram em colocar a aprendizagem de volta nas casas e na comunidade, resultando no que Buckingham, Scanlon, e Sefton-Green chamaram de “curricularização do lazer” e, parcialmente em consequência disso, à atenção crescente – pública, política e acadêmica – a questões de literacidade (Buckingham, Scanlon, Sefton-Green, 2001). Tanto a retirada quanto a reinserção da educação, da socialização, da aprendizagem nas casas são parte de uma mesmo fluxo mais amplo, aquele da institucionalização da infância, da incursão do Estado no âmbito da vida privada, incluindo o reposicionamento das crianças de propriedade privada das famílias a um discurso público, civil (Gadlin, 1978).

Na medida em que o aumento da regulação estatal sobre pais, filhos e nas casas representa o lado negativo desse fluxo, o crescimento concomitante de um discurso internacionalizado sobre os direitos das crianças no final do século XX representa o lado positivo. De maneira otimista, então, a literacidade – incluindo a literacidade na internet – poderia representar uma forma de empoderamento para os jovens num mundo mediado.

Victor Quinn define “empoderamento” precisamente não apenas como a provisão de informação de conteúdo adulto ou pré-digerido para as crianças nem, simplesmente, acesso livre a qualquer informação, mas para possibilitar que as crianças sejam capazes de fazer o que sabem fazer melhor (Quinn, 1997). Nesse ponto de vista não é suficiente que os adultos deixem seus pequenos prosseguirem, mas demanda que ouçam, respondam com atenção dando

retorno nas atividades criativas ou outras formas de atividades, encorajando a reflexão crítica, levando sua participação a sério. No entanto, a forma de “empoderamento” que a sociedade adulta oferece através da internet está muito longe disso: sites “educativos” reforçam o aprendizado da “resposta certa” em oposição ao questionamento crítico, sites de participação cívica encorajam jovens a “dizerem o que pensam”, mas raramente ouvem ou agem de acordo com o que dizem. Muitos recursos de informação incluem estratégias de fechamento textual mais do que de abertura – o que Stuart Hall chamou de “leitura referencial” (Hall, 1973) (perguntas frequentes, perguntas recentes, listas de dez mais, fatos da semana, nossos favoritos etc.) e sites comerciais que “grudam”, agindo como jardins gradeados, tendem a desencorajar a exploração mesma que uma estrutura de rede poderia e deveria proporcionar (Livingstone, 2002).

Não é de admirar que o que anima os jovens com relação à internet seja principalmente as oportunidades *peer-to-peer* que ela oferece, em que podem proporcionar uns aos outros a responsividade, a crítica, o humor, o retorno, a abertura e a rede que muitas vezes está ausente do conteúdo elaborado para as crianças pelos adultos. No entanto, já que as tecnologias da informação e da comunicação representam cada vez mais a principal rota para educação, saúde, engajamento cívico, habilidades empregadas, participação no governo, aconselhamento terapêutico, relações familiares estendidas, e aí por diante, é aqui que devemos assegurar que a literacidade seja suficiente. Celebrando o empreendimento e o entusiasmo dos jovens, enquanto falhamos em dar suporte, responder, relacionar com suas atividades *on-line*, pode não concretizar as expectativas ambiciosas que temos não apenas para a internet mas, mais importante, para os jovens. Superestimar sua literacidade também é prejudicial, pois ansiedade excessiva com relação aos riscos é até certo ponto justificável e aumentada na sociedade do risco, e porque o suporte ao indivíduo que faz esse julgamento (educação, socialização e normas institucionais) é reduzido quando o peso da responsabilidade é retirado de quem provê para o consumidor, num processo que Ulrich Beck descreve como “a individualização do risco” (Beck, 1992).

Como cada vez mais a ênfase das políticas em nível nacional e internacional é colocada na literacidade na informação ou na mídia ou na “literacidade na internet”, estudiosos críticos têm mais razão ainda para endossar as iniciativas neste último caso, para afirmar expectativas ambiciosas na avaliação de sua eficiência, para investigar os objetivos das políticas que as promovem e, por fim, para desafiar os apelos públicos infamados em relação ao “adolescente experiente” que os acompanha. ■

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception. In.: CURRAN, James, GUREVITCH, Michael & WOOLLACOTT, Janet (eds). *Mass Communication and Society*. London: Edward Arnold, 1977.
- AUFDERHEIDE, Patricia. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute, 1993.
- BAKARDJIEVA, Maria. *Internet Society: The Internet in Everyday Life*. London: Sage, 2005.
- BERKER, Thomas et al. (eds). *The Domestication of Media and Technology*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2006.
- BAZALGETTE, Cary. *Making Movies Matter*. London: British Film Institute, 1999.
- BECK, Ulrich. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage, 1992.
- BIJKER, Wiebe E. et al. (eds.). *The Social Construction of Technological 1987 Systems*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul, 1984.
- BUCKINGHAM, David. Is there a Digital Generation?. In.: BUCKINGHAM, David & WILLET, Rebekah (eds). *Digital Generations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- BUCKINGHAM, David; SCANLON, Marjorie; SEFTON-GREEN, Julian. Selling the Digital Dream: Marketing Educational Technology to Teachers and Parents. In.: LOVELESS, Avril. *Subject to Change: Literacy and Digital Technology*. London: Routledge, 2001.
- CARON, André H. et al. Uses and Impacts of Home Computers in Canada: A Process of Reappropriation. In.: SALVAGGIO, Jerry L. & BRYANT, Jennings (eds). *Media Use in the Information Age: Emerging Patterns of Adoption and Consumer Use*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- CLARK, Lynn. Challenges of Social Good in the World of “Grand Theft Auto” and “Barbie”: A Case Study of a Community Computer Center for Youth. In: *New Media & Society* 5, no. 1, pp. 95-116, 2003.
- CHRIST, William G.; POTTER, James. Media Literacy: Symposium. *Journal of Communication* 48, no. 1, 1998.
- DROTNER, Kirsten. Modernity and Media Panics. In.: SKOVMAND, Michael & Schroeder, Kim (eds.). pp. 42-62. *Media Cultures: Reappraising Transnational Media*. London: Routledge, 1992.
- ECO, Umberto. Introduction: The Role of the Reader. In.: ECO, Umberto. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, IN: Indiana University Press), 1979.
- FISKE, John. *Television Culture*. London: Methuen, 1987.

- FORNAS, Jonas et al. (eds.), *Digital Borderlands: Cultural Studies of Identity and Interactivity on the Internet*. New York: Peter Lang, 2002.
- FACER, Keri et al. What's the Point of Using Computers? The Development of Young People's Computer Expertise in the Home. In.: *New Media & Society* 3, no. 2, pp. 199-219, 2001.
- FREIRE, Paulo Freire; MACEDO, Ronaldo. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.
- GADLIN, Howard. Child Discipline and the Pursuit of Self: An Historical Interpretation. In.: REESE, Hayne W. & LIPSITT, Lewis P (eds). *Advances in Child Development and Behavior*. New York: Academic Press, 1978.
- GEE, James P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GREENFIELD, Patricia Marks (ed.) Developing Children, Developing Media – Research from Television to the Internet from the Children's Digital Media Center, *Journal of Applied Developmental Psychology* 25, no. 6, pp. 627-769, 2004.
- GRIMES, Sara M.; SHADE, Lesley Regan. Neopian Economics of Play: Children's Cyberpets and Online Communities as Immersive Advertising. In.: NeoPets.com, *International Journal of Media and Cultural Politics* 1, no. 2, 181-198, 2005.
- HALL, Stuart. Encoding/Decoding. In.: HALL, Stuart et al (ed.). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, 1980.
- HARGITTAI, Eszter; SHAFER, Steven. Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. In.: *Social Science Quarterly* 87, no. 2, pp. 432-448, 2006.
- HARGRAVE, Andrea Millwood & LIVINGSTONE, Sonia. *Harm and Offence in Media Content: A Review of the Evidence*. Bristol, UK: Intellect, 2006.
- HOBBS, Rene; FROST, Richard. Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills, *Reading Research Quarterly* 38, no. 3, 2003.
- HOGGART, Richard. *The Uses of Literacy*. London: Chatto and Windus, 1957.
- HOOVER, Stewart M. et al. *Media, Home, and Family*. New York: Routledge, 2004.
- Information Literacy Meeting of Experts, "The Prague declaration: Towards an information literate society, 2003.
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration.pdf>. (Acesso em 8 jun. 2007).
- ISAACS, Ellen; WALENDOWSKI, Alan. *Designing From Both Sides of the Screen: How Designers and Engineers can Collaborate to build a Co-operative Technology*. Berkeley, CA: New Riders, 2002.
- JENKINS, Henry. Quentin Tarantino's Star Wars? Digital Cinema, Media Convergence, and Participatory Culture. In.: THORBURN, David & JENKINS, Henry. *Rethinking Media Change: The Aesthetics of Transition*. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

- JERSLEV, Anne. "Video Nights": Young People Watching Videos Together – A Youth Cultural Phenomenon. In.: *Young 9*, no. 2, pp. 2–18, 2002.
- KRESS, Gunther. Visual and Verbal Models of Representation on Electronically Mediated Communication: The Potentials of New Forms of Text, in *Page to Screen: Taking Literacy Into Electronic Era*. London: Routledge, 1998.
- LARSSON, Karin. Children's On-line Life – and What Parents Believe: A Survey in Five Countries. I, In.: FEILITZEN, Cecilia von & CARLSSON, Ulla (eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*. Goteborg, Sweden: Nordicom, 2003.
- LENHART, Amanda; MADDEN, Mary. *Teen Content Creators and Consumers*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project, 2005.
- LIVINGSTONE, Sonia, van COUVERING, Elizabeth & THUMIM, Nancy. Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary and Methodological Issues. In.: LEU, Donald et al (eds). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- . Children's Privacy Online. In: KRAUT, Robert, BRYNIN, Malcom & KIESLER, Sara (eds). *Computers, Phones, and the Internet: Domesticating Information Technology*. pp.128-144. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.
- ; BOBER, Magdalena. Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents. In.: BUCKINGHAM, D. & WILLET, R. (eds). *Digital Generations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- ; ———. *UK Children Go Online: Final Report of Key Project Finding*. London: London School of Economics and Political Science, 2005.
- . ———; HELSPER, Ellen. Active Participation or Just More Information? Young People's Take up of Opportunities to Act and Interact on the Internet. In.: *Information, Communication and Society* 8, no. 3, pp. 287-314, 2005.
- . The Challenge of Changing Audiences: Or, What is the Audience Researcher to do in the Internet Age? *European Journal of Communication*, 19, no. 1, 2004.
- . Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda, In.: SEITER, Ellen. *New Media & Society* 5, no. 2, pp. 147-166, 2003.
- ; HELPSER, Ellen. *The Role of Internet Literacy in Mediating Online Opportunities and Risks Among Teenagers*. No prelo.
- . *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage, 2002.
- . *Online Freedom & Safety for Children*. London: IPPR/Citizens Online Research Publication, 2001.
- LUKE, Carmen. *Pedagogy, Printing and Protestantism: The Discourse of Childhood*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.

- MACHILL, Marcel et al. Transparency on the Net: Functions and Deficiencies of Internet Search Engines. In.: *Info – The Journal of Policy, Regulation and Strategy for Telecommunications* 5, no. 1, pp. 52-74, 2003.
- MACKENZIE, Donald; WAJCMAN, Judy Wajcman (eds.). *The Social Shaping of Technology*. Buckingham, UK: Open University Press, 1999.
- MAZZARELLA, Sharon R.(ed.). *Girl Wide Web: Girls, the Internet, and the Negotiation of Identity*. New York: Peter Lang, 2005.
- MCMILLAN, Sally. Interactivity: Users, Documents, and Systems. In.: LIEVROUW, Leah; LIVINGSTONE, Sonia (eds). *The Handbook of New Media: Updated Student Edition*. London: Sage Publications, 2006.
- MORLEY, David. *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge, 1992).
- ORLIKOWSKI, Wanda. Learning from Notes: Organizational Issues in Groupware Implementation. *The Information Society* 9, 1993.
- OSWELL, David. The Dark Side of Cyberspace: Internet Content Regulation and Child Protection. *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies* 5, no. 77.
- POTTER, James. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In.: *On the Horizon* 9, no. 5, 2001.
- QUINN, Victor. *Critical Thinking in Young Minds*. London: David Fulton Publishers, 1997.
- QVORTRUP, Jens. Childhood and Modern Society: A Paradoxical Relationship. In.: BRANNEN, Julia & O'Brien, Margaret (eds). *Childhood and Parenthood*. London: Institute of Education, University of London, 1995.
- SEITER, Ellen. *The Internet Playground: Children's Access, Entertainment, and Mis-education*. New York: Peter Lang, 2005.
- SMITH, Richard; CURTIN, Pamela. Children, Computers and Life Online: Education in a Cyberworld. In.: SNYDER, Ilana (ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London: Routledge, 1998.
- SNYDER, Ilana. Critical Literacy, Learning and Technology Studies: Challenges and Opportunités for Higher Education. In.: ANDREWS, Richard & HAYTHORNTHWAITE, Caroline (eds). pp. 395-415. *The Handbook of e-Learning*. London: Sage, 2007.
- SPITZBERG, Brian H. Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence, *Journal of Computer-Mediated Communication* 11, no. 2, 2006.
- STREET, Brian. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.

D

Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line

- THOMPSON, John B. *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Cambridge, UK: Polity, 1995.
- WARNICK, Barbara. *Critical Literacy in a Digital Era: Technology, Rhetoric and the Public Interest*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- WARSCHAUER, Mark. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT, 2003.
- WELLMAN, Barry et al. The Social Affordances of the Internet for Networked Individualism. *Journal of Computer-Mediated Communication* 8, no. 3, 2003.
- WILLIAMS, Raymond. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana, 1983.

ARTIGO TRADUZIDO DO INGLÊS POR ANDRÉA LIMBERTO

Artigo recebido em 23 de dezembro de 2010 e aprovado em 22 de fevereiro de 2011.