

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

NÁDIA RUBIO PIRILLO

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA:  
ANÁLISE DO PROGRAMA *MÍDIAS NA EDUCAÇÃO*

Bauru  
2014

NÁDIA RUBIO PIRILLO

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA:  
ANÁLISE DO PROGRAMA *MÍDIAS NA EDUCAÇÃO*

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rothberg

Co-orientadora: Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira

Bauru  
2014

*Aos meus pais, Márcia e José Fernando,  
e ao meu irmão Gabriel.*

## AGRADECIMENTOS

Aos que me acompanharam nessa jornada, os meus mais sinceros agradecimentos:

Agradeço primeiro e para sempre aos meus pais, *Márcia e José Fernando*, que desde cedo me mostraram o valor da educação. Pelos incentivos, apoios e sacrifícios. Por acreditarem na minha capacidade e trilharem esse caminho junto comigo. Por me fazerem entender que a educação é uma escada sem fim e que, por isso, sempre haverá um novo degrau para alcançar. Amo vocês.

Ao meu irmão, *Gabriel*, um exemplo de dedicação e amor por aquilo que faz. Pelos passeios, jogos de videogame e sentimentos compartilhados. Por ter sempre uma palavra amiga, uma frase de efeito na hora certa e uma música nova para me apresentar. Sou sua maior fã.

À minha vó, *Conceição*, por me receber em sua casa sempre com um almoço delicioso e um carinho típico de vó. Pela companhia, o cuidado e o zelo. Por me mostrar que um doce e uma soneca à tarde resolvem quase todos os problemas.

Ao *Ruy*, pelo companheirismo, amor e palavras de conforto em todos os momentos. Por entender as ausências necessárias e acalmar as ansiedades desnecessárias. Seu pensamento lógico me ajudava a olhar as situações sempre sob uma nova perspectiva.

Ao Prof. Dr. *Danilo Rothberg* pelo aceite em me orientar e por ter feito isso tão bem. Agradeço aos questionamentos respondidos, às sugestões recebidas e às reuniões sempre proveitosas. Estendo meu agradecimento à Profa. Dra. *Alexandra Bujokas de Siqueira*, que trouxe novos e importantes olhares a esta pesquisa através da sua co-orientação.

À *Valquíria Segurado*, por entender a importância dessa formação para a minha carreira profissional. Agradeço o apoio, as dicas e a compreensão que teve nos dias em que me ausentei do serviço para apresentar trabalhos, participar de congressos e assistir às aulas.

Ao *Marcel Verrumo e Eloiza Fontes*, por serem o exemplo de que a amizade verdadeira não precisa terminar junto com o fim de um ciclo. Pelas risadas, conversas online e visitas ao “*Pirillo’s Hotel*”.

À *Natália Fernandes, Michelly Fogaça e Amanda Araújo*, pelas *#noitesdasmeminhas*, recheadas de comida boa e fofocas. Acima de tudo, agradeço pela amizade inquestionável e o total companheirismo dentro e fora da empresa. Bauru teve um novo sentido com vocês.

Por fim, agradeço a *Deus*, pela saúde, o equilíbrio e a força que recebi durante todo esse período. E por ter colocado todas essas pessoas no meu caminho.

*“[...] os Estados Partes desta Constituição, acreditando em oportunidades plenas e iguais de educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de ideias e conhecimento, acordam e expressam a sua determinação em desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os seus povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo, além de um mais verdadeiro e mais perfeito conhecimento das vidas uns dos outros [...]”*

**Constituição da UNESCO**

## RESUMO

Os novos suportes tecnológicos potencializaram os processos de criação, acesso e recombinação de conteúdos. Na rede, os indivíduos são convidados a consumir e explorar novas ferramentas de interação, a trocar conhecimento em comunidades online e a transitar por diversas plataformas midiáticas. A cultura digital oferece novas oportunidades, mas também novos desafios, que demandam habilidades específicas para o domínio consciente dos recursos multimídias e dos meios de comunicação. Essas mudanças socioculturais implicam em mudanças também no uso de mídias na educação, que deve estar em sintonia com as possibilidades deste século. A literacia midiática pode ser alcançada através de uma educação para a mídia. Entende-se que a formação de professores é o primeiro passo para que a educação para a mídia seja difundida em toda a sociedade. Utilizando a metodologia de análise de conteúdo, este trabalho analisou as etapas do programa de formação continuada Mídias na Educação, do Ministério da Educação, de acordo com quatro abordagens para ensino de mídias, a saber: *inoculação*, *decodificação*, *instrumentalização* e *preparação*. Os resultados obtidos indicaram que mais da metade do programa, 59% das etapas, está na abordagem de *decodificação*. A interpretação dos resultados sugere que há espaços para aperfeiçoamentos no programa Mídias na Educação para que pratique uma abordagem pedagógica para ensino de mídias em consonância com as necessidades atuais da cultura digital e da sociedade em rede.

**Palavras-chave:** Mídias na Educação, multiliteracias, educação para a mídia, cultura digital.

## **ABSTRACT**

New media technologies have potentiated the processes of creation, access and recombination of contents. In the internet, individuals are invited to consume and explore new interaction tools, interchange knowledge on social networks and move from different media platforms. Digital culture offers new opportunities, but also new challenges, which demand specific skills for the conscious consumption of multimedia features and media overall. Sociocultural changes also imply in educational changes, in order to become in consonance with the possibilities of this century. Media literacy can be achieved through media education. It is understood that teacher training is the first step to disseminate media education into society. Using content analysis methodology, this research analyzed the steps of the continuing education program Mídias na Educação, from Ministério da Educação, according to four approaches for media education: *inoculation*, *decodification*, *instrumentalization* and *preparation*. The results indicate that more than a half of the program, 59% of the steps, is in the *decodification* category. The results interpretation suggests that there are possibilities of improvement in Mídias na Educação program, in order to practice a pedagogical approach to media education in consonance with the actual needs of digital culture and network society.

**Keywords:** Mídias na Educação, multiliteracies, media education, digital culture.

## Lista de quadros

Quadro 1. Elementos da alfabetização midiática e informacional segundo a UNESCO .....	42
Quadro 2. Tríade do currículo em Alfabetização Midiática e Informacional proposto pela UNESCO .....	43
Quadro 3. Quantidade de etapas analisadas por ciclo de estudo do programa Mídias na Educação.....	77
Quadro 4. Etapas identificadas por categoria de análise no ciclo básico do programa Mídias na Educação.....	78
Quadro 5. Etapas identificadas por categoria de análise no ciclo intermediário do programa Mídias na Educação.....	79
Quadro 6. Etapas identificadas por categoria de análise no ciclo avançado do programa Mídias na Educação.....	81
Quadro 7. Etapas identificadas por categoria de análise no programa Mídias na Educação ..	82



## **Lista de gráficos**

Gráfico 1. Proporção de etapas por categoria de análise no ciclo básico do programa Mídias na Educação .....	79
Gráfico 2. Proporção de etapas por categoria de análise no ciclo intermediário do programa Mídias na Educação.....	80
Gráfico 3. Proporção de etapas por categoria de análise no ciclo avançado do programa Mídias na Educação.....	81
Gráfico 4. Proporção de etapas por categoria de análise no programa Mídias na Educação ...	83

## Lista de abreviaturas

AMI.....	Alfabetização Midiática e Informacional
AVA.....	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIS.....	Department for Business, Innovation and Skills
CGI.br.....	Comitê Gestor da Internet no Brasil
DCMS.....	Department for Culture, Media and Sport
LCC.....	Leitura Crítica da Comunicação
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC.....	Ministério da Educação
OFCOM.....	Office of Communications
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC .....	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UCBC.....	União Cristã Brasileira de Comunicação Social
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
2 TECNOLOGIAS, REDE E CONVERGÊNCIA.....	15
2.1 A informação em um espaço de comunicação anônimo e de trânsito livre .....	15
2.2 Cultura da convergência: todos são participantes .....	21
2.3 Os desafios da nova cultura e a importância da educação para a mídia.....	25
3 EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA: CONCEITO E HISTÓRICO .....	28
3.1 O conceito de educação para a mídia .....	28
3.2 O uso das mídias na educação brasileira .....	30
3.3 O histórico da educação para a mídia.....	33
3.3.1 A mídia como ameaça .....	34
3.3.2 Desmistificação das mídias .....	35
3.3.3 Inclusão formal no currículo .....	36
3.3.4 Adaptação aos recursos tecnológicos .....	39
3.4 Educação para a mídia: em que ponto está e para onde caminha? .....	41
4 CULTURA DIGITAL E O DESENVOLVIMENTO DE MULTILITERACIAS.....	45
4.1 Literacia digital: a leitura em um mundo multimídia.....	45
4.2 As multiliteracias .....	48
4.2.1 Um ensino de mídias centrado em multiliteracias.....	53
4.2.2 Concretização de uma cultura participativa .....	55
5 EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA: POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E EUROPA .....	58
5.1 A importância de políticas públicas claras em mídia-educação.....	58
5.2 Ações e recomendações das comunidades europeias.....	61
5.2.1 As políticas em <i>media literacy</i> no Reino Unido.....	64
5.3 Propostas brasileiras na área de educação para mídia.....	67
6 MATERIAIS E MÉTODOS .....	71
6.1 <i>Corpus</i> de análise .....	71
6.2 Procedimentos .....	74
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	78
7.1 Descrição dos resultados .....	78
7.2 Discussão dos resultados.....	83
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS .....	95
APÊNDICE.....	100

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas a partir do processo de globalização, aliadas a uma nova organização econômica, social e de práticas produtivas levaram à postulação de um novo paradigma do desenvolvimento, que coloca o conhecimento e a informação no centro das relações sociais.

Essas mudanças foram potencializadas pelos novos suportes tecnológicos, que permitiram a transmissão descentralizada de informações, a criação compartilhada de conteúdos e a autonomia na produção e disseminação de mensagens.

Em meio a uma sociedade altamente midiaticizada, os indivíduos encontram novas maneiras de produzir e armazenar informação, criar novos relacionamentos e recombinar conteúdos.

Daí a relevância em assegurar que esses indivíduos demonstrem literacia para consumir e explorar novas ferramentas de interação, aparelhos de informação e redes sociais; saibam trocar conhecimento entre as diversas comunidades online e consigam transitar facilmente pelas diferentes plataformas midiáticas.

Ser um consumidor midiático no século XXI exige habilidades múltiplas, próprias de um mundo multimídia. A educação deste século deve estar em consonância com as oportunidades, desafios e necessidades que emergem da cultura digital e da sociedade em rede. A literacia midiática pode ser alcançada através de uma educação para a mídia.

A educação para a mídia atrela diferentes habilidades cognitivas que permitam aos indivíduos compreender o significado e o potencial das mídias para o contexto no qual vivem e para as questões sociais de seu tempo (LIVINGSTINE, 2003; BUCKINGHAM, 2005; JENKINS et al, 2006; SIQUEIRA 2008).

Entende-se que os professores são os principais agentes na promoção e difusão da literacia midiática, porque é a partir deles que a educação para a mídia pode alcançar toda a sociedade. Por isso, então, a necessidade de se analisar um programa de formação de professores para o ensino de mídias. O programa de formação continuada Mídias na Educação, do Ministério da Educação, se estabelece como *corpus* deste trabalho.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar a potencial contribuição do programa de formação continuada Mídias na Educação para a formação de professores em educação para a mídia, considerada em sua dimensão contemporânea de abordagem comprometida com o desenvolvimento da literacia digital e das multiliteracias.

Os objetivos específicos foram:

a) Verificar como uma educação voltada às mídias pode auxiliar no domínio dos novos recursos e no consumo consciente dos meios de comunicação, necessários ao entendimento e participação dos indivíduos nas esferas sociais e culturais do mundo contemporâneo.

b) Indicar as habilidades centrais, ou multiliteracias, necessárias para o domínio das tecnologias atuais, para o engajamento cívico e para a concretização de uma cultura participativa.

c) Examinar se o programa Mídias na Educação está em consonância com os parâmetros estabelecidos em recomendações de organismos internacionais que possuem um histórico de apoio à educação para a mídia, como a UNESCO.

A metodologia de pesquisa consistiu em análise de conteúdo das etapas (páginas de conteúdos e atividades) dos três ciclos de ensino do programa Mídias na Educação realizada através de uma planilha eletrônica. Diversos autores contribuíram para o desenvolvimento da metodologia da análise de conteúdo, porém este trabalho se inclina às tendências metodológicas propostas por Bardin (2007).

O *corpus* foi categorizando utilizando-se o método de análise categorial. Bardin (2007, p. 39) define este método como “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. A categorização é uma fase de organização da análise de conteúdo, na qual os elementos são classificados e categorizados a partir de critérios pré-definidos na pesquisa.

A literatura especializada indicou quatro abordagens pedagógicas para uso de mídias na educação. Essas abordagens se estabeleceram como categorias de análise:

**1) Inoculação:** é uma abordagem de proteção e imunização dos indivíduos, colocando-os como uma audiência vulnerável aos efeitos dos meios de comunicação e da cultura massificada.

**2) Decodificação:** prática decorrente da desmistificação, essa abordagem oferece definições mínimas e esclarece aspectos dos processos de produção de conteúdos midiáticos. É utilizada, principalmente, para análises de textos, porque foca na interpretação de códigos e linguagens dos meios. Não oferece orientações mais amplas acerca dos contextos sociais, econômicos e políticos que envolvem a produção midiática.

**3) Instrumentalização:** essa abordagem utiliza a mídia como recurso pedagógico para apoio ao ensino de outras disciplinas que já se encontram nos currículos oficiais. Sob essa perspectiva, as mídias se estabelecem apenas como ferramenta pedagógica e não como objeto de estudo.

**4) Preparação:** essa abordagem propõe uma leitura crítica, reflexiva e criativa dos meios de comunicação, oferecendo recursos para que os indivíduos consigam avaliar, julgar e refletir sobre os contextos que envolvem as mídias, e também para que consigam criar, recombina e disseminar as mensagens midiáticas de maneiras diversas.

Foram analisadas e categorizadas, no total, 958 etapas do programa Mídias na Educação: 265 no ciclo básico, 280 no ciclo intermediário e 413 no ciclo avançado. De acordo com os resultados obtidos na análise aplicada, a abordagem pedagógica para uso de mídia mais frequente no programa foi a *decodificação*, com 59% das etapas.

O resultado obtido sugere que a maior parte do programa recomenda aos educadores utilizar as mídias em sala de aula para estudo da linguagem midiática, ou seja, das características semânticas que mais se adequam a cada meio de comunicação. Esse resultado indica, também, que o potencial comunicativo da rede foi pouco explorado. Há espaços, portanto, para aperfeiçoamentos no programa Mídias na Educação, para que forme professores em educação para a mídia a partir de uma abordagem pedagógica para ensino de mídias em consonância com as necessidades da cultura digital e da sociedade em rede.

No percurso aqui oferecido, cinco capítulos apresentam a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa. O capítulo “2 Tecnologias, rede e convergência” revisa autores que abordam como as novas tecnologias modificam as relações sociais, através da convergência de mídias e da cultura digital. Procurou-se entender quais as oportunidades, os desafios e as necessidades da sociedade em rede.

O Capítulo “3 Educação para a mídia: conceito e histórico” compreende uma reflexão sobre o conceito e o histórico da educação para a mídia, amparando-se no resgate de documentos oficiais e na revisão de autores para compreender as transformações do conceito e as abordagens pedagógicas para o uso de mídias na educação.

O Capítulo “4 Cultura digital e o desenvolvimento de multiliteracias” apresenta os conceitos de literacia digital e multiliteracias, apontando de que maneira essas novas habilidades podem contribuir para que os indivíduos participem da cultura digital. Esse capítulo também reúne algumas razões pelas quais esse conjunto de habilidades é fundamental para o engajamento cívico e a concretização de uma cultura participativa.

O Capítulo “5 Educação para a mídia: políticas públicas no Brasil e Europa” apresenta programas e ações do governo europeu e brasileiro na área de educação para a mídia, indicando a importância da elaboração de políticas públicas claras e democráticas para a mídia-educação. São examinadas as políticas de *media literacy* no Reino Unido, por seu pioneirismo e liderança na área.

O Capítulo “6 Materiais e métodos” apresenta o corpus, a metodologia e os procedimentos utilizados na análise empírica. O Capítulo “7 Resultados e discussão” expõe os resultados da pesquisa e os discute, à luz da revisão da literatura. Considerações finais sintetizam as contribuições da pesquisa para os estudos em mídia e educação.

O Apêndice corresponde a um CD-Rom que contém o arquivo digital da planilha eletrônica utilizada para a classificação e análise da amostra de investigação.

## 2 TECNOLOGIAS, REDES E CONVERGÊNCIA

Este capítulo busca contribuir no entendimento de como a convergência de mídias e a cultura digital impactam a capacidade humana de criação, acesso e recombinação de conteúdos. O capítulo está dividido em três partes. Na primeira, discutem-se as principais mudanças proporcionadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, como a descentralização de informações e a criação de uma atmosfera que instiga a distribuição do conhecimento e a participação ativa na rede. A segunda parte versa sobre a cultura da convergência e as formas pelas quais ela favorece e intensifica a criação e a recombinação de conteúdos, através de seus três pilares: convergência de mídias, cultura participativa e inteligência coletiva. Na última parte, são elencados os principais desafios e implicações dessas mudanças e apontadas as razões pelas quais os jovens devem ser educados para a mídia.

### 2.1 A informação em um espaço de comunicação anônimo e de trânsito livre

A qualidade e a rapidez na transmissão de pacotes de dados dentro de um ambiente que permite a comunicação de forma anônima e a livre circulação de informações criaram um cenário propício para a criação e o compartilhamento de conteúdos – por qualquer pessoa; a qualquer tempo e lugar. Esse poder e autonomia proporcionados pelas atuais tecnologias alteram as capacidades e a posição dos indivíduos dentro do processo de comunicação.

De acordo com Benkler (2006), as mudanças tecnológicas fizeram emergir um novo ambiente de informação, no qual os cidadãos são livres para assumir um papel mais ativo do que era possível na economia da informação industrial do século XX.

O autor defende que a centralidade adquirida pela cultura, pelo conhecimento e pela informação atualmente está levando as sociedades a uma nova etapa da economia: a economia da informação em rede<sup>1</sup>. Com ela, seria possível aproveitar muitos dos caminhos e mecanismos de transmissão cultural que foram silenciados pela revolução industrial e que levou à ascensão a maneira concentrada e controladora do *mass media* tradicional.

Benkler (2006, p. 3, tradução nossa) esclarece o que caracteriza essa nova economia:

O que caracteriza a economia da informação em rede é a ação individual descentralizada, especificamente as novas e importantes ações coordenadas, realizadas através de mecanismos não mercantis radicalmente distribuídos

---

<sup>1</sup> Esse novo modelo econômico proposto pelo autor se caracteriza por estabelecer formas de trabalho e comunicação através de um modelo de redes.



que não dependem de estratégias de apropriação – essas ações desempenham um papel muito maior do que fizeram, ou poderia ter feito, na economia da informação industrial.

Para Benkler (2006), a economia da informação em rede guarda grandes promessas, como uma nova dimensão da liberdade individual e da participação democrática, novos meios de promover a cultura crítica e autorreflexiva e uma economia global cada vez mais dependente da informação.

Essas novas promessas, segundo o autor, são explicadas pelo fato de a internet representar uma mudança radical nas antigas tendências de comunicação, justamente porque é um meio de comunicação que consegue expandir o seu alcance ao descentralizar a estrutura de produção e distribuição de informações. A produção de cultura e conhecimento ocorre através das relações sociais, ao invés das relações de propriedade e mercado, abrindo espaço para uma sociedade mais autônoma, engajada e participativa.

Uma das grandes implicações da economia da informação em rede foi transformar uma sociedade mediada em uma sociedade conectada. Esse deslocamento só foi possível graças à grande liberdade experimentada pelos indivíduos ao participar da criação de informações e conhecimento.

Rossini (2010, p. 211) em uma interpretação de Benkler (2006) observa que os indivíduos não estão mais “sujeitos somente à posição de leitores ou de observadores de conteúdo; a rede permite sua participação e redefine o *locus* de criação”. A autora defende que a web confere aos cidadãos novas oportunidades de participação locais, regionais e globais, criando experiências de democracia e cidadania.

Silveira (2010) compartilha desse pensamento ao colocar que os processos de comunicação criados pelas novas tecnologias reforçam o potencial comunicador das localidades e permite a conexão delas com quaisquer pontos e nós da rede, comprimindo e anulando as distâncias.

Segundo Benkler (2006), a ideia de democratização da internet não é nova, já tendo sido objeto de muitos estudos desenvolvidos no final do século passado. O que se torna mais real agora, é o poder de participação que a internet oferece. Para o autor, a participação através da rede pode desenvolver as capacidades práticas dos indivíduos de três maneiras principais: (1) ao melhorar a sua capacidade de fazer mais por si e pelos outros; (2) ao impedir que os indivíduos organizem suas relações através de modelos hierárquicos tradicionais; e (3) ao aumentar sua capacidade de participação em organizações formais que operam fora da esfera do mercado.

Em síntese, Benkler defende que as mudanças trazidas pela internet são profundas e estruturais. Elas alteram não apenas a forma como a sociedade lida com a tecnologia, mas também trazem uma nova organização econômica, social e de práticas produtivas, além de novas maneiras de trocar informação, cultura e conhecimento.

A rede permitiu que os indivíduos, atuando sozinhos ou em grupos, pudessem se tornar mais ativos e participantes do que os leitores, espectadores e ouvintes do *mass media*, cuja possibilidade de participação também existia, porém se estabelecia de forma mais limitada. A arquitetura distribuída, com conexões multidirecionais entre todos os nós da rede, eliminou as barreiras e dificultou o controle sobre o público. E essas alterações, segundo o autor, são raízes de uma mudança que será ainda maior.

Avançando em Benkler à luz de Jenkins (2009), observa-se que a participação é uma das grandes conquistas proporcionadas pela comunicação em rede. E, por participação, dentro da convergência midiática, deve-se considerar um processo muito mais complexo do que o simples retorno do consumidor a uma votação virtual, ou a seleção de um item em uma lista predefinida, por exemplo, uma vez que essas ações caracterizam simplesmente uma interatividade.

Jenkins (2009, p 189) explica a diferença entre os termos:

A interatividade refere-se ao modo como as novas tecnologias foram planejadas para responder ao feedback do consumidor. [...] A participação, por outro lado, é moldada pelos protocolos culturais e sociais. [...] A participação é mais limitada, menos controlada pelos produtores de mídia e mais controlada pelos consumidores de mídia.

Para o autor, a participação pressupõe menos controle dos produtores sobre os consumidores de mídia, pois exige uma postura mais ativa do consumidor. Considerando esses aspectos, pode-se entender que existem diferentes tipos de interatividade dependendo da tecnologia utilizada, mas a participação implica em um falar, trocar e produzir conteúdo. Silveira (2010, p.33) sintetiza o pensamento de Jenkins sobre a importância da participação efetiva na internet, ao colocar que “a participação nas redes digitais é um exercício criativo de cidadania digital”.

Junto com a participação ativa na rede, Jenkins (2009) coloca o processo de criação como uma das grandes mudanças ocorridas com as novas tecnologias. Esse processo se torna muito mais significativo, segundo o autor, quando é possível compartilhar a própria criação com outros indivíduos e a web, que foi desenvolvida para fins de cooperação, fornece uma infraestrutura adequada para a criação e o compartilhamento de conteúdos. A internet

permite que os conteúdos fiquem disponíveis de forma dispersa, descentralizada e com acesso facilitado a vários usuários.

Um dos grandes fenômenos da internet, o YouTube<sup>2</sup>, é um exemplo de como a rede incita o processo de criação. A própria palavra “youtube” utiliza dois termos em inglês que juntos significam algo como “canal feito por você”. A postagem de vídeos é livre, bastando que, para isso, seja criada apenas uma conta no *site* e respeitada determinadas condutas éticas. Depois de inseridos no YouTube, os vídeos podem ser compartilhados e assistidos por pessoas de qualquer parte do mundo.

Além da criação e do compartilhamento de conteúdos, as redes informacionais surgidas a partir das novas tecnologias colaboram com as práticas recombinantes, ou seja, elaboração de novos conteúdos a partir de outros preexistentes.

As práticas de recombinação de conteúdos são anteriores à internet e não dependem da rede para se concretizarem. Entretanto, essa prática é facilitada dentro do ambiente digital porque os arquivos digitais favorecem o acesso, a alteração e a liberação de informações. Conforme coloca Silveira (2008, p.86):

Na internet, qualquer interagente pode criar conteúdos, formatos e tecnologias. A maior parte das tecnologias que constituem a internet é baseada em recombinações e são abertas, ou seja, não está sob o controle de patentes ou outras formas de bloqueio o seu acesso.

Sem o controle de patentes ou outros bloqueios, as práticas recombinantes ganham intensidade. Silveira (2008, p. 85) aponta que essas práticas se fortalecem a partir da digitalização de conteúdos:

As práticas recombinantes ganham maior intensidade quanto mais as redes informacionais recobrem o planeta e a metalinguagem digital vai absorvendo a produção imaterial dos diversos agrupamentos sociais. A digitalização dos conteúdos e formatos tem como uma das consequências a liberação dos conteúdos e formatos de seus suportes materiais, o que fortalece a hipertextualização — ligação dos diversos conteúdos — e a convergência digital.

As práticas de recombinação de conteúdos, segundo o autor, não são uma onda passageira, visto que a própria internet foi criada de forma colaborativa por grupos de voluntários que compartilhavam e recriavam seus protocolos de comunicação.

---

<sup>2</sup> Plataforma na qual é possível assistir, compartilhar ou recriar conteúdos em vídeo.

O conceito de Silveira pode ser comparado às indicações de Winner (2010), para quem a recombinação de conteúdos é uma prática comum ao nosso pensamento e também à nossa produção social, e se mostra importante para despertar a verdadeira criatividade. “Sempre que se constrói algo, faz-se isso sobre bases que já foram estabelecidas [...], e então se avança [...]. A verdadeira criatividade requer um conjunto rico de origens e recursos, que ao final transcende” (WINNER, 2010, p. 47).

A prova para essas colocações pode estar nas atuais licenças de uso de muitos conteúdos: as licenças *Creative Commons* (CC). Elas permitem aos autores de obra intelectual conceder permissão a outros usuários para utilizar sua obra de acordo com as condições escolhidas pelo próprio autor.

Entre as licenças Creative Commons, está a Atribuição (*by*), que é a mais permissiva entre todas as CC e permite que outras pessoas distribuam, remixem, adaptem ou criem obras derivadas, mesmo para uso com fins comerciais, apenas indicando o crédito pela criação original. Rossini (2010, p. 217) acredita no valor dos conteúdos adaptados, reutilizados e recombinações ao afirmar que “o próprio conhecimento é um produto social coletivo que forma um ‘commons’ que deve estar acessível a todos”.

As atuais relações humanas, portanto, dificilmente conseguem ser compreendidas fora de seu diálogo com as tecnologias. Entenda-se aqui o termo ‘tecnologia’ da mesma forma como coloca Castells (1996, p. 5), ao apontar que “a tecnologia não é somente a ciência e as máquinas: é também tecnologia social e organizativa”. Em outras palavras, a revolução tecnológica está diretamente relacionada com as habilidades de uma sociedade para difundir e trocar informações, relacionando-as com o restante do mundo.

Um exemplo das novas relações humanas através das tecnologias são os movimentos sociais do século XXI, muitos deles surgidos na internet, que ganharam força ao terem seus conteúdos criados, compartilhados e recombinações na rede. Castells (2003) destaca alguns desses movimentos, como as ações coletivas para alteração de valores e instituições sociais, os movimentos ambientais, das mulheres, de direitos humanos, religiosos e nacionalistas.

Em resumo, o tipo de comunicação que prospera no ambiente digital, está relacionado à livre expressão. “É a transmissão de fonte aberta, a livre divulgação, a transmissão descentralizada, a interação fortuita, a comunicação propositada e a criação compartilhada que encontram sua expressão na internet” (CASTELLS, 2003, p. 165).

E o que se cria, combina e compartilha no ambiente digital é o conhecimento, que, segundo o autor, é o principal capital social na atual economia globalizada e na sociedade em rede.

O termo ‘sociedade em rede’ foi cunhado por Castells (1996) para se referir a uma sociedade cujos elementos fundamentais na geração de riqueza e poder estão centralizados no conhecimento e na informação. Segundo o autor, essa transformação estrutural na sociedade começou a ocorrer no período que transcorre a Segunda Guerra Mundial, quando uma revolução tecnológica, baseada em tecnologias da informação e da comunicação, combinou-se com a formação de uma economia global e um processo de mudança cultural.

Castells (1996, p.20) define o conceito de economia global da seguinte forma:

Uma economia global é uma economia em que todos os processos trabalham como uma unidade em tempo real em todo o planeta, isto é, uma economia na qual o fluxo de capital, o mercado de trabalho, o mercado, o processo de produção, a organização, a informação e a tecnologia operam simultaneamente em nível mundial.

Além da formação de uma economia global, marcada pela operação simultânea de diferentes processos, a evolução tecnológica também tem levado as sociedades a entrar em um padrão fortemente cultural de interação social e essa é a razão para que a informação seja a peça-chave da atual organização social.

Silveira (2008, p. 89), em uma interpretação de Castells, aponta que as sociedades estão cada vez mais dependentes do conhecimento, justamente porque “a oferta de bens culturais e de conhecimento são vitais para uma economia informacional”. Dessa forma, quebra-se a antiga tendência de produção cultural concentrada e estratificada e abre-se caminho para uma produção cultural descentralizada, criativa e compartilhada.

Essas novas condições técnicas do processo de comunicação e informação estão permitindo o surgimento de diferentes práticas sociais e econômicas da produção de informação e conhecimento. Nesse sentido, Castells (1996, p. 11) explica que a origem das mudanças tecnológicas são sociais e que informação e conhecimento estão profundamente inseridos na cultura das sociedades atuais:

As origens e as trajetórias das maiores mudanças tecnológicas são sociais. [...] A cultura e o processamento de símbolos favorecem as forças produtivas na sociedade nova, o que torna difícil a distinção tradicional entre a produção e o consumo e também supera o debate metafísico sobre o trabalho produtivo e não produtivo.

Com base nesses apontamentos e salientando que a materialidade e fluxos das redes criam uma nova estrutura social, Castells (1996) defende que essas novas sociedades, recriadas a partir das novas tecnologias, possam também ser chamadas de sociedades dos fluxos. E acrescenta: “fluxos são feitos não somente de informação, mas de todo o material da atividade humana (capital, trabalho, mercadorias, imagens, viagens, papéis mutáveis em interação pessoal, etc.)” (CASTELLS, 1996, p.29).

Em resumo, a sociedade em rede, ou sociedade dos fluxos, é marcada pela autonomia da cultura sobre as bases materiais. É por essa razão que o conhecimento adquire suma importância nas novas relações sociais e cria um novo contexto cultural - mais colaborativo, participativo e democrático.

Jenkins (2009, p. 189) explica que essa nova cultura está baseada na autonomia e troca entre os interagentes:

[...] o momento atual de transformação midiática está reafirmando o direito que as pessoas comuns têm de contribuir ativamente com sua cultura. [...] esta nova cultura vernácula incentiva a ampla participação, a criatividade alternativa e uma economia baseada em trocas e presentes.

A esse novo processo cultural observado, Jenkins (2009) chamou de Cultura da Convergência.

## **2.2 Cultura da convergência: todos são participantes**

Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais. Com essa definição do conceito, Jenkins (2009) elimina qualquer possibilidade de se vislumbrar a cultura da convergência como um processo puramente tecnológico, que apenas uniria funções diversas dentro de um mesmo aparelho.

A convergência deve ser entendida como uma transformação cultural, uma vez que incentiva os consumidores a buscar informações em diversos meios e, a partir deles, criar conexões. É por essa razão que, para o autor, a convergência não ocorre apenas dentro dos aparelhos, mas, principalmente, dentro do cérebro de cada indivíduo e em suas relações sociais.

Jenkins (2009, p. 30) defende que “cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos dos fluxos midiáticos e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana”.

Para chegar a essas conclusões, o autor analisa o fluxo de conteúdos que permeiam múltiplos suportes midiáticos, considerando o comportamento migratório do público, que oscila entre diferentes canais de mídia em busca de novas experiências, e entende que a cultura da convergência se apoia em três pilares: (1) a convergência tecnológica dos meios de comunicação, (2) a cultura participativa e (3) a inteligência coletiva.

A convergência tecnológica resulta em um fluxo de conteúdos que transita pelas múltiplas plataformas de mídia. As narrativas transmídia são um exemplo desse novo processo, pois surgiram em resposta à convergência de mídias. Jenkins (2009) define as narrativas transmídia como histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas; cada uma delas contribuindo de uma forma diferente e valiosa para a compreensão do todo, e que dependem da participação ativa das comunidades de conhecimento para se manterem.

Segundo o autor, as narrativas estão se tornando a arte de construção de universos, que não conseguem e não podem ser esgotados em uma única obra ou em uma única mídia: a história pode estar em um livro e ser expandida para a televisão, virar um filme, ser recriada nos quadrinhos, explorada em games ou se tornar tema de um parque de diversões. Por essa razão, os consumidores, principalmente os mais jovens, se tornaram caçadores de informação, tomando como prazerosa a atividade de rastrear informações e pontos do enredo em diferentes mídias, criando conexões entre os diferentes textos encontrados.

Como se observa, a convergência de mídias altera a forma de consumo dos meios. Porém, o autor indica que a produção dos meios também é alterada. Os processos possibilitados pelas novas tecnologias quebram de vez o modelo estratificado e unidirecional de emissor-mensagem-receptor, que já se mostrava demasiadamente simples para responder ao complexo processo de comunicação. Os atuais consumidores podem se tornar produtores, assim como o caminho contrário também é válido, e a informação segue fluxos diversos, sofrendo modificações ao longo do percurso.

Isso se justifica, segundo Jenkins (2009, p.47), principalmente pela redefinição do papel e da posição do consumidor midiático:

Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou a meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos.

A mudança na posição do consumidor midiático ocorre, principalmente, porque a internet permite a qualquer pessoa criar conteúdos e formatos, transformando a rede em um espaço comum. Silveira (2008, p. 86), à luz de Jenkins, coloca que há uma série de práticas socioculturais que reconfiguraram as redes informacionais:

Uma série de práticas socioculturais reconfiguraram as redes informacionais como um terreno comum — commons, no sentido anglo-saxônico — e incentivaram a produção de processos, repositórios e interfaces a partir do ciberespaço ou em seu redor, tais como, a música tecno, a Wikipedia, as redes sociais, a blogosfera, o jornalismo open source, o desenvolvimento de softwares livres, [...] as licenças Creative Commons e até o YouTube.

A participação dentro dos espaços comuns da internet ocorre principalmente em canais de interação, como as redes sociais. A nova configuração das redes de informação abre espaço para que essas se tornem grandes fontes de informação, competindo com as mídias tradicionais. A diferença é que as redes sociais permitem uma comunicação horizontalizada, gerando um espaço comunicacional híbrido e intenso (SILVEIRA, 2008).

Jenkins (2009, p. 235) acredita que os consumidores estão utilizando as novas tecnologias midiáticas para se “envolverem com os conteúdos dos velhos meios de comunicação, encarando a internet como um veículo para ações coletivas – solução de problemas, deliberação pública e criatividade alternativa”. Essa criatividade alternativa é entendida pelo autor como as versões alternativas de histórias que são produzidas pelos próprios fãs e colocadas em circulação em diversos canais na internet.

Nesses canais, os fãs são chamados a colaborar com a criação e a recombinação dos conteúdos de histórias consagradas, colocando seus pontos de vista e fazendo novas conexões em um conteúdo preexistente. Essa prática já possui até um termo que a designa: *fanfictions*, que em tradução livre significa “ficção criada por fãs”. Os autores das chamadas *fic*s são os *ficwriters*, que, de forma prática, conseguem levar seus textos a outros fãs com o mesmo interesse. As *fanfictions* são dedicadas principalmente a séries, mangás e filmes de grande sucesso.

Os novos canais de interação permitem, enfim, o desenvolvimento de uma cultura participativa. O termo é utilizado por Jenkins et al (2006, p. 378) que o define como uma “cultura em que os fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”.

A cultura atual é mantida por meio da produção mútua e da troca recíproca de conhecimento que fluem pelos canais de interação oriundos das tecnologias atuais. Jenkins



(2009, p. 44) explica que essa prática é uma forma dos consumidores controlarem os fluxos de conteúdos:

Consumidores estão aprendendo a utilizar as diferentes tecnologias para ter um controle mais complexo sobre o fluxo da mídia e para interagir com outros consumidores. As promessas desse novo ambiente midiático provocam expectativas de um fluxo mais livre de ideias e conteúdos. Inspirados por esses ideais, os consumidores estão lutando pelo direito de participar mais plenamente de sua cultura.

É por essa razão que, de acordo com Jenkins (2009), na cultura da convergência todos são participantes em maior ou menor grau. A cultura participativa reconfigura as relações entre emissor e receptor, colocando os consumidores em papel similar ao dos produtores de informação.

O autor, entretanto, faz uma ressalva ao colocar que as grandes corporações de mídia ainda exercem maior influência do que qualquer consumidor individual. Segundo o paradigma da convergência, as mídias tradicionais não irão desaparecer, mas irão coexistir e interagir de forma cada vez mais complexa com as novas mídias.

O terceiro pilar no qual a convergência está apoiada é a inteligência coletiva. O termo foi cunhado por Pierre Lévy (2007) e se refere à ideia de que ninguém detém todo o conhecimento; ele é construído juntando-se as habilidades de cada um. Ou seja, as inteligências individuais são somadas e compartilhadas com toda a sociedade. Como a inteligência está distribuída por toda a parte, os novos meios de comunicação tornam-se peças-chave para facilitar o intercâmbio de conhecimentos entre os indivíduos.

Um exemplo da aplicação do conceito de inteligência coletiva pode ser observado na Wikipedia<sup>3</sup>, que reúne milhões de artigos escritos por diversos usuários. Jenkins (2009) entende que a inteligência coletiva pode ser vislumbrada como uma forma alternativa de poder midiático. Segundo o autor, as pessoas ainda estão aprendendo a utilizar esse poder em suas relações diárias de um modo ainda recreativo, mas que logo se mostrará sério.

A convergência de mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva favorecem, portanto, as práticas de criação, compartilhamento e recombinação de conteúdos. Esses novos processos, *a priori*, estão em sua maioria dentro das relações estabelecidas na cultura popular. Porém, como explica Jenkins (2009, p. 49), essas mudanças estão alterando outros aspectos na vida das pessoas, como o modo de trabalho, ensino e processo político:

---

<sup>3</sup>Enciclopédia *online* cujos verbetes são elaborados por diferentes usuários de forma colaborativa.

Estamos realizando essa mudança primeiro por meio de nossas relações com a cultura popular, mas as habilidades que adquirimos nessa brincadeira têm implicações no modo como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos com pessoas de outras partes do mundo.

Entender como está ocorrendo esse processo de cultura da convergência, para onde ele está levando a sociedade e até onde ele pode chegar são algumas das questões que devem ser respondidas ao longo dos próximos anos. Os desafios dessa nova cultura são muitos, e para entendê-los e superá-los é fundamental que a educação deste século esteja em sintonia com essas mudanças, utilizando um ensino que mostre às crianças e aos jovens a importância da participação, personalização, autonomia e criatividade no uso das mídias.

### **2.3 Os desafios da nova cultura e a importância da educação para a mídia**

Um dos grandes desafios da cultura da convergência, segundo Jenkins (2009, p.236) é que “nenhum de nós sabe realmente como viver nesta época de convergência das mídias, inteligência coletiva e cultura participativa”.

As possibilidades de participação dentro dessa nova cultura são muitas, mas de nada servem se não forem plenamente aproveitadas; o poder que a cultura da convergência confere aos consumidores só os transformará em cidadãos se esses indivíduos reconhecerem e utilizarem esse poder como plenos participantes da cultura. Bustamante (2010), em uma leitura complementar à de Jenkins (2009), defende que a verdadeira participação na esfera digital só ocorrerá quando a tecnologia for empregada não só para fins de excelência técnica, mas também de relevância social.

Castells (2003, p. 225) aponta outro grande desafio da nova cultura ao ponderar que “a internet é de fato uma tecnologia da liberdade – mas pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores de valor”. Em outras palavras, os indivíduos se tornam vulneráveis se apenas tiverem um domínio técnico da internet; é necessário entender os aspectos sociais, culturais e econômicos que envolvem essa tecnologia.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Jenkins (2009) coloca que para alcançar a verdadeira liberdade, é necessário haver um ensino voltado especificamente para as mídias. “Assim como, tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar” (JENKINS, 2009, p. 237).

Winner (2010) acredita que o desafio atual é entender como os jovens usam a internet em sua aprendizagem e em seu trabalho, já que a maioria desses jovens acessa e participa de comunidades virtuais sem ter o conhecimento adequado de como melhor aproveitá-las. Ou seja, as pessoas estão aprendendo a participar das culturas de conhecimento fora de qualquer ambiente educacional. Jenkins et al (2006, p.186) explica que boa parte da aprendizagem surge em torno da cultura popular:

Um número crescente de consumidores talvez esteja escolhendo sua cultura popular pela oportunidade de explorar mundos complexos e comparar suas observações com outras pessoas. Cada vez mais consumidores estão gostando de participar de culturas de conhecimento online e de descobrir como é expandir a compreensão, recorrendo à expertise combinada das comunidades alternativas.

Porém, essa aprendizagem não é assistida e nem direcionada, o que pode reduzir as habilidades adquiridas por esses jovens. Além disso, o ambiente digital facilitou a exposição e a oferta de conteúdos, mas dificultou a obtenção de atenção. O difícil não é mais falar, mas ser ouvido. É importante que os indivíduos compreendam as formas mais adequadas de se expressar e utilizar os conteúdos disponíveis na internet reconhecendo que ao criar ou utilizar obras, se tornam responsáveis por elas, devendo assumir suas afirmações.

Dentro dessa questão, Benkler (2006) introduz outro ponto que demanda cuidados e atenção: a questão da propriedade intelectual. Uma vez que os conteúdos podem, cada vez mais, serem compartilhados e recombinaados, torna-se mais difícil identificar e ceder os domínios de uso a um único autor. Uma vasta gama de leis e instituições relacionadas às áreas de telecomunicação, *copyright* e de regulação do comércio exterior se esforçam para chegar a um consenso de como serão as regras para registros de nome e domínios nesse novo campo que emerge com as novas tecnologias.

O modo como essas discussões irão se transformar nas próximas décadas surtirá, provavelmente, efeitos significativos sobre o modo de participação dos indivíduos dentro da cultura e das comunidades. Por essa razão, essas discussões deveriam chegar ao conhecimento daqueles que participam dessa cultura, ou seja, os cidadãos - principalmente os jovens, que ingressaram com mais profundidade nesse novo ambiente cultural.

Em meio a todos esses desafios, Castells (2003, p. 227) defende uma nova forma de ensino de mídias que ajude os jovens a adquirir a capacidade necessária para compreender e utilizar corretamente a informação digitalmente armazenada:

Refiro-me a educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição de capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muitos poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir a escola, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade.

Essa nova forma de ensino seria diferente do sistema educacional atual. Se, atualmente, o ensino nas escolas é centralizado, homogêneo e uniformizante, a proposta para ensino de mídias é interativa, personalizada, criativa - em conformidade com a cultura atual. Nesse sentido, a junção dos campos da educação e da comunicação ajudaria os profissionais a repensar o ensino atual, principalmente o uso dos meios de comunicação em sala de aula, que precisa estar em consonância com as atuais necessidades da cultura digital.

Para Baccega (2005), o encontro entre a comunicação e a educação leva a uma nova metassignificação, exigindo, cada vez mais, que os indivíduos tenham a capacidade de pensar criticamente a realidade, de selecionar as informações e inter-relacionar os conhecimentos. Nesta cultura atual, com todas as suas mudanças, desafios e necessidades, torna-se indispensável uma educação para a mídia. Aborda-se em profundidade essa questão no próximo capítulo.

### 3 EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA: CONCEITO E HISTÓRICO

Este capítulo pretende contribuir no debate sobre as definições e as transformações do conceito de ‘educação para a mídia’. O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, discorre-se sobre os principais significados e as variações do termo, destacando-se como ele é compreendido e utilizado por diferentes autores. A segunda parte explora, sem pretensão de esgotar, a caracterização do uso das mídias no contexto escolar brasileiro. A terceira parte discute o histórico do uso de mídias na educação, amparando-se em documentos oficiais para entender suas transformações. Na última parte, são apresentados os principais obstáculos e necessidades atuais para o ensino das mídias.

#### 3.1 O conceito de educação para a mídia

O campo de estudos sobre a educação para a mídia não é um campo de consensos. A própria expressão ganha diferentes denominações de acordo com o autor ou a instituição que a utiliza: educação para a mídia, mídia-educação, educomunicação e, em inglês, *media literacy* e *media education*<sup>4</sup>.

Essas denominações continuam sendo objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas, dependendo do contexto profissional ou da prática cultural das comunidades nas quais são utilizadas (WILSON et al, 2013). Particularidades a parte, as definições são similares e apontam para uma educação crítica e criativa<sup>5</sup> sobre os meios de comunicação como ferramenta pedagógica e objeto de estudo. Por essa razão, a educação para a mídia não pode ser confundida com o simples uso de mídias na educação.

Para Buckingham (2006), o ensino de mídias deve envolver múltiplas habilidades dentro de um contexto que considere os variados aspectos da comunicação de massa. Conforme elucida Buckingham (2006, p.158, tradução nossa):

A educação para a mídia, em sua definição contemporânea, é uma atividade tanto crítica quanto criativa. Ela proporciona aos jovens recursos críticos para interpretar, compreender e (se necessário) contestar os meios de comunicação que permeiam suas vidas. Oferece a eles, ainda, a capacidade de pro-

<sup>4</sup> Opta-se, neste trabalho, pela utilização da expressão “educação para a mídia”. Porém, visto que os autores pesquisados utilizam denominações diversas, ressalta-se aqui que outras expressões podem aparecer ao longo do trabalho, mas devem ser entendidas como sinônimos da expressão escolhida.

<sup>5</sup> Crítica, pois permitirá que o indivíduo educado para a mídia consiga avaliar, julgar e refletir sobre todo o contexto que envolve os meios de comunicação. Criativa, porque o auxiliará a criar, recombinar e disseminar as mensagens midiáticas de maneiras diversas.

duzir suas próprias mensagens midiáticas para que se tornem participantes ativos nos círculos culturais, ao invés de meros consumidores.

A agência reguladora das comunicações do Reino Unido, o *Office of Communications* - Ofcom, também possui uma definição para o termo que envolve as múltiplas aptidões. Segundo a instituição, a educação para a mídia se define como a habilidade para acessar, compreender e criar comunicação, numa variedade de contextos (UNITED KINGDOM, 2004). Essa definição foi construída com base em três elementos principais: (1) o acesso ao conteúdo midiático; (2) a abordagem crítica e a capacidade de decifrar mensagens midiáticas; (3) a criatividade, comunicação e habilidade de produção de conteúdos.

Essa necessidade de múltiplas habilidades também é verificada em textos de outros autores. Para Livingstone (2003, p. 6, tradução nossa), a educação para a mídia visa desenvolver “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens de várias formas”.

A autora explica o que significa cada uma dessas habilidades: o acesso não é apenas o ato mecânico de buscar a informação, mas é a qualidade de saber onde e como procurar; a análise envolve o entendimento de categorias, tecnologias, linguagens e representações das informações; a avaliação exige o questionamento e a reflexão para uma filtragem adequada do conteúdo; a criação de mensagens é uma forma de experimentar a produção midiática.

A pluralidade de habilidades que se exige para a educação para a mídia – saber acessar, avaliar, refletir e criar – está em sintonia com as capacidades demandadas pela sociedade em rede. “Quanto mais as tecnologias de informação e comunicação se tornam centrais na sociedade moderna, maior é a necessidade de identificar e gerenciar o desenvolvimento de habilidades requeridas para usá-las” (LIVINGSTONE, 2003, p.1, tradução nossa).

Avançando em Livingstone, à luz de Bévort e Belloni (2009), compreende-se que, para a atual sociedade ser plural e participativa, é necessário oferecer a todos os cidadãos as habilidades para compreender a informação e ter o distanciamento necessário à análise crítica, de forma a utilizar e produzir informações e todos os tipos de mensagens. Segundo as autoras, um dos focos principais do ensino de mídias é inculcar no estudante a noção de que ele não é apenas um consumidor midiático, mas um cidadão e, como tal, pode exercer o direito de participar desse processo.

É por essa razão que, para Bévort e Belloni (2009, p. 1086), a educação para mídia se define como “a formação das novas gerações para uma compreensão distanciada, analítica e crítica das mensagens midiáticas, tanto de seus conteúdos quanto dos contextos políticos e econômicos de sua produção”.

Dentro desse contexto, Siqueira (2008, p. 1063) sugere uma abordagem para o ensino de mídias que envolva múltiplas habilidades dos alunos vistas dentro do âmbito da comunicação de massas:

[...] a proposta da preparação para usar as mídias se fundamenta no desenvolvimento de capacidades de metalinguagem, localização de informações, análise de evidências, avaliação e leitura crítica das mensagens, vistas dentro de um contexto social, institucional e econômico da comunicação de massa, contexto que afeta pessoas e práticas.

Vista desse modo, de acordo com a autora, a educação para a mídia requer dos estudantes habilidades que são típicas de pesquisadores e que não são ensinadas no currículo tradicional, como seleção, análise e interpretação de dados.

A preocupação em atrelar diferentes capacidades cognitivas para o ensino das mídias é igualmente verificada em documentos oficiais, como em uma cartilha organizada pela UNESCO (FRAU-MEIGS, 2006). O texto mostra que a educação para a mídia deve se atentar para um ensino que envolva compreensão crítica e participação ativa dos jovens em relação aos meios de comunicação. “Educação para a mídia trata do desenvolvimento de habilidades de jovens críticos e criativos” (FRAU-MEIGS, 2006, p. 20, tradução nossa).

Em países da Europa e América do Norte, especialmente os de língua inglesa, a educação para a mídia já se estabilizou como disciplina regular nas escolas (FRAU-MEIGS, 2006). No Brasil, o uso das mídias no contexto escolar ainda não é formalizado, limitando a sua aplicação e seu estudo em sala de aula.

### **3.2 O uso das mídias na educação brasileira**

No Brasil, há uma diversidade de movimentos sociais que reivindicam uma democratização das mídias e uma educação apropriada para inserir os cidadãos na esfera eletrônica (SIQUEIRA, 2011). Um exemplo a ser citado é o projeto Leitura Crítica da Comunicação – LCC – desenvolvido desde a década de 1980 pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). De acordo com Puntel (2012, p. 7), esse projeto “encontra suas raízes na preocupação dos primeiros membros da UCBC em discutir a problemática da consciência crítica, do senso crítico frente aos meios de comunicação social”.

Ao longo dos anos, o projeto passou por mudanças: em um primeiro momento, trabalhava com atividades centradas na análise das mensagens e intenções dos meios de co-

municação; depois, ao considerar o receptor um elemento fundamental no processo comunicativo, priorizou as atividades de leitura; em sua fase mais atual, a partir de 2003, o LCC busca o trabalho mais próximo com a ética e a cidadania analisando como esses conceitos são explicitados por meio de produtos culturais e elementos da comunicação. Os cursos de LCC são realizados em pequenos grupos, com no máximo 20 pessoas e com duração de 20 horas. (PUNTEL, 2012).

Apesar dos esforços, a disciplina de educação para a mídia não se formalizou no currículo escolar brasileiro e, portanto, não possui referências pedagógicas específicas, restringindo a mídia a um instrumento para professores de outras disciplinas, como Português e História (SIQUEIRA, 2008).

Além disso, de acordo com Rothberg e Siqueira (2012, p. 82), as escolas brasileiras estão afastadas do cenário social e cultural atual, o que geraria uma defasagem entre escola e sociedade:

[...] há uma íntima relação entre o currículo escolar e o contexto histórico e social no qual o currículo existe. Consequentemente, quando esse contexto muda, o currículo precisa, necessariamente, mudar. Caso contrário, o que se verá é uma defasagem entre a escola e a sociedade, que poderia desencadear desmotivação e conflito. O que temos hoje nas escolas brasileiras seria, em parte, reflexo da falta de agilidade do sistema para se adaptar às mudanças recentes no campo da economia e da cultura.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - chegou a abrir espaços para a introdução da educação para a mídia nos currículos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio evidenciam a necessidade de uma aproximação das novas tecnologias e dos meios de comunicação na educação. Porém, conforme explica Soares (2002, p. 24) “apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, [...] o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto”.

Outra razão para a educação para a mídia não ser um tema recorrente em sala de aula é a falta de materiais didáticos específicos sobre o assunto. Bévort e Belloni (2009, p. 1082) apontam outros problemas, como a falta de políticas públicas e práticas inadequadas:

i) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); ii) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; iii) confusões conceituais, práticas inadequadas, “receitas prontas” para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação



de educadores; iv) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a bani-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais; v) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção.

O uso de mídias na educação brasileira já foi alvo de estudos, como o coordenado por Adilson Citelli, em 1999, que investigou estudantes e professores com o intuito de verificar como os textos “não escolares” eram usados em sala de aula. Os resultados da pesquisa mostraram que os assuntos que se referiam especificamente às mídias eram abordados nos intervalos das aulas, mas não durante elas, quando os professores se dedicavam somente a ensinar os temas dos programas oficiais de ensino (SIQUEIRA, 2008).

Para alterar esse cenário e, tendo em vista o surgimento de um novo campo de intervenção social, foi criado em 2009, o curso de Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo. Soares (2002, p.24) define a Educomunicação da seguinte maneira:

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo da aprendizagem.

De acordo com Citelli (2010, p. 16), o curso visa formar um profissional que trabalhe os desafios da comunicação e promova debates a fim de ampliar o campo de ação dessa nova área:

De certo modo, a Licenciatura em Educomunicação busca não apenas formar um profissional educador que trabalhe de modo mais sistemático, orgânico, os temas, problemas, desafios suscitados pela comunicação em nosso tempo, mas também aponte na direção de um debate capaz de ampliar o campo de ação em que entram, no universo de nosso interesse, questões atinentes ao ensino-aprendizagem, às relações didático-pedagógicas, às formulações acerca dos currículos etc.

Enquanto esses novos profissionais não chegam ao mercado e esse novo campo de estudos não se consolida, o que se verifica são polos opostos formados pelas escolas e pelos meios de comunicação. De um lado, está “a escola e o seu discurso canônico, ritualístico, [...] ordenador e normalizado, e, de outro, os meios de comunicação [...] em sua dispersão temática, pluralidade de ofertas informativas e multiplicidade de linguagens” (CITELLI, 2010, p. 25).

Citelli (2010, p.24) ainda nota uma “descontinuidade entre as demandas de alunos, escolas e dos próprios docentes [...], e os procedimentos formativos capazes de mais bem responder, no plano didático-pedagógico, a tal cenário das práticas educativas em sala de aula”. Segundo o autor, a visão tendenciosamente negativa das escolas em relação aos meios de comunicação é antiga e não é característica exclusiva das escolas brasileiras. Apesar de alguns avanços, muitos professores mantêm uma atitude defensiva quando são convidados a utilizar as mídias em sala de aula.

Baccega (2009) expõe que há um embate entre mídia e escola; cada uma afirmando ser a agência mais correta na atribuição de sentidos. Para a autora, é preciso enfrentar esse desafio e reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.

A distância entre a escola e os meios de comunicação também é apontada por Guillermo Orozco-Gómez (2010, p. 120), que afirma ainda não existir um diálogo entre os dois sistemas:

[...] para a escola, os meios de comunicação são meramente entretenimento, informação, mas não é educação. Ou, quando os meios produzem um efeito educativo, eles são criticados e vistos como algo negativo, por isso deixam de interessar à escola. Desta maneira, a escola não desenvolveu, nem os acadêmicos o fizeram, um posicionamento educativo que permita promover algum tipo de aliança crítica com os meios de comunicação e que não seja unicamente instrumental, traduzido na posse de aparelhos como o DVD ou mesmo o computador.

De forma a aclarar essas questões e entender como as mídias começaram a ser utilizadas em sala de aula, como o seu uso se transformou e por que sua aplicação ainda encontra resistência nas escolas, faz-se necessário um resgate histórico. Recorre-se à evolução histórica europeia, porque o conceito já se encontra mais desenvolvido nesse continente.

### **3.3 O histórico da educação para a mídia**

Siqueira (2008), apoiada em Buckingham (2005), aponta que a transformação do conceito de educação para a mídia na Europa está dividida em quatro fases: a *inoculação*, por volta dos anos 1930; a *desmistificação*, nos anos de 1960, a *inclusão na educação formal*, em 1980 e a *adaptação às inovações tecnológicas*, na época atual.

Conforme explica Siqueira (2008, p. 1047), essas fases podem ser divididas em duas abordagens centrais, uma inoculativa – ou seja, de proteção, e uma centrada na *media literacy* – de preparação para o uso de mídias:

Um breve exame histórico dos paradigmas de estudos da audiência revela duas abordagens principais e antitéticas: público vulnerável e passivo *versus* crítico e ativo. E o reflexo dessas duas leituras, na educação, resultou em duas abordagens pedagógicas: uma genericamente chamada de “inoculativa” – em que um professor consciente imuniza seus alunos dos perigos da cultura midiática – e outra centrada no conceito de *media literacy* – em que o professor trabalha com os códigos da cultura de massa para ensinar a ler e escrever, usando tais linguagens, numa perspectiva analítica, crítica e criativa.

Com base na revisão de Siqueira (2008) e em documentos oficiais publicados pela UNESCO, analisa-se mais profundamente cada fase, a seguir.

### 3.3.1 A mídia como ameaça

O ponto inicial da educação para a mídia na Europa, segundo Buckingham (2005), foi o livro *Culture and Environment: the training of critical awareness*, de Frank Raymond Leavis e Denys Thompson, publicado em 1933. O livro, que foi revisado e impresso diversas vezes, contém uma série de exercícios para serem feitos em sala de aula usando trechos de textos jornalísticos e publicitários.

Naquela época, porém, a mídia e a cultura popular eram vistas como influências negativas, que ofereciam prazeres superficiais e estavam longe dos valores autênticos, como os oferecidos pelas artes e pela literatura de ‘alto nível’. “O objetivo de se ensinar sobre a cultura popular naquela época era de encorajar os estudantes a lutar contra a manipulação comercial da comunicação de massa” (BUCKINGHAM, 2005, p.7, tradução nossa).

Para entender esse pensamento, é necessário verificar o contexto histórico em que ele estava inserido. Ao final da Primeira Guerra Mundial, o termo “propaganda” se populariza na Europa e começa a ser associado à vulnerabilidade da audiência (SIQUEIRA, 2008). Surgem, então, as primeiras investigações em comunicação que buscavam verificar o poder e os efeitos das propagandas sobre a massa.

A partir dessas discussões, educadores americanos e europeus “se engajaram na produção de materiais pedagógicos e atividades para a sala de aula que pudessem ‘inocular’ os estudantes dos efeitos perigosos da propaganda e da cultura massificada” (SIQUEIRA,

2008, p. 1049). Os meios de comunicação e a cultura popular eram vistos, portanto, como uma ameaça às crianças e seria preciso protegê-las contra seus efeitos nocivos.

Ao longo dos anos, esse pensamento foi perdendo força e os benefícios de uma educação para a mídia começaram a ser considerados. Siqueira (2008) explica que até autores críticos da massificação da cultura jovem concluíam que, no fundo, a educação tinha a ganhar com as mídias. Isso porque o pensamento inicial e opositivo de uma cultura elitizada, considerada superior, e uma cultura de massas, considerada inferior, começava a se alterar. “A educação tinha a ganhar com as mídias porque o repertório da classe trabalhadora era, de algum modo, melhorado com a presença da cultura de massa. Havia um trabalho criativo ali” (SIQUEIRA, 2008, p. 1054).

### 3.3.2 Desmistificação das mídias

A segunda fase da evolução do conceito de educação para a mídia acontece no final dos anos 1950 e começo de 1960, época do início dos estudos culturais britânicos. Nesse período, começa-se a considerar que os produtos midiáticos possuíam níveis diferentes de qualidade e, que, portanto, era possível utilizar alguns deles em sala de aula.

De acordo com Buckingham (2005), o texto-chave que serviu para disseminação desse pensamento nas escolas europeias foi *The popular arts*, publicado em 1964 por Stuart Hall e Paddy Whannel, que oferecia uma grande variedade de sugestões sobre educação com o uso de mídias, especialmente o cinema. “*The popular arts* forneceu uma reflexão legítima, franca e abrangente e se tornou um marco da abordagem da preparação para usar as mídias na escola” (SIQUEIRA, 2008, p. 1059).

Esse período marca o início de uma educação emancipadora, na qual os estudantes eram estimulados a discutir poesia e músicas populares e a debater questões sociais. Com isso, a cultura popular, que antes era afastada dos ambientes escolares, começa a se tornar próxima dos alunos. Segundo Buckingham (2005, p.9, tradução nossa):

Essa mudança refletiu o crescente reconhecimento de que o currículo escolar tradicional era inadequado para a grande maioria dos estudantes, particularmente para os da classe trabalhadora. Mesmo na obra de Leavis e Thompson, já se podia detectar a necessidade de que os professores comessem a trabalhar a cultura que os estudantes traziam consigo dentro de sala de aula [...].

Ainda nesse período, o uso das mídias dentro de sala de aula acabou se refletindo em materiais didáticos e em relatórios oficiais. Prova disso é que o termo mídia-educação começa a aparecer em textos de organismos internacionais alguns anos depois, em meados de 1970 e 1980, particularmente na UNESCO.

Uma das primeiras definições apresentada pela entidade coloca as mídias como objeto de estudo dentro de sala de aula (UNESCO, 1984, apud BÉVORT; BELLONI, 2009):

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia.

Uma das práticas decorrentes da desmistificação é a decodificação. A decodificação é uma abordagem que, como a própria denominação sugere, decodifica os códigos da linguagem midiática, fornecendo definições mínimas e aspectos relacionados ao processo de produção de conteúdo nas mídias.

A prática da decodificação é utilizada, principalmente, para a análise do texto midiático, pois permite a interpretação dos códigos e linguagens específicos de cada mídia. Porém, essa abordagem não provê orientações amplas em relação ao entendimento da contribuição das mídias à consolidação da democracia, ao enriquecimento da vida cultural dos indivíduos e como fenômeno sujeito à exploração econômica.

### **3.3.3 Inclusão formal no currículo**

O início dos anos 1980 marca a consolidação dos estudos de mídia no currículo secundário britânico, embora ainda integrado com outras disciplinas. O conceito de educação para a mídia também começa a ganhar novas dimensões a partir de encontros promovidos para a discussão do tema, organizados principalmente pela UNESCO. A entidade tem uma longa história de apoio à educação para a mídia, como parte de seus trabalhos nas áreas de informação e comunicação.

Em janeiro de 1982, educadores, comunicadores e pesquisadores oriundos de 19 países participaram de um simpósio internacional na cidade de Grünwald, na antiga República Federal da Alemanha, para discutir as relações entre comunicação e educação. O documento

assinado no encontro foi a *Declaração de Grünwald sobre educação para as mídias*, que destacava a importância e o poder das mídias e reforçava a necessidade de se estudá-las.

Nesse encontro, o termo ‘mídia-educação’ teve sua importância reafirmada e o início do documento deixa isso evidente (UNESCO, 1982):

Vivemos num mundo onde os media são onipresentes: um número cada vez maior de pessoas consagra grande parte do seu tempo a ver televisão, a ler jornais e revistas, a tocar discos e ouvir rádio. [...]. Mais do que condenar ou apoiar o indubitável poder dos media, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um fato consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respectivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos.

A *Declaração de Grünwald* também ressalta que o ensino de mídias deve ter a participação de professores, pais e profissionais da comunicação, cada um desempenhando um papel específico no desenvolvimento de uma consciência crítica entre ouvintes, espectadores e leitores. Ao final do documento, são apresentadas quatro recomendações para o desenvolvimento do ensino de mídias:

1. Lançar e apoiar programas de educação para a mídia em todos os níveis de ensino desenvolvendo conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos meios eletrônicos e impressos;
2. Desenvolver cursos de aperfeiçoamento para educadores para aumentar seus conhecimentos sobre os meios de comunicação e formá-los nos métodos adequados;
3. Favorecer atividades de educação para a mídia a partir de disciplinas já existentes como psicologia, sociologia e ciências da comunicação;
4. Apoiar ações realizadas ou previstas pela UNESCO para incentivar a cooperação internacional na área de educação para a mídia. (UNESCO, 1982).

Em 1990, a UNESCO realizou um novo colóquio internacional sobre o tema, em Toulouse, na França e uma nova declaração foi assinada: *Novas Direções na Educação para*

as *Mídias*. Dessa vez, foram reunidos 180 delegados de 40 países, entre eles, os do chamado ‘terceiro mundo’. Porém, a maioria dos participantes era formada por professores e funcionários de governos de países europeus, onde a educação para a mídia já estava consolidada em sistemas de educação pública de nível básico e médio.

A declaração assinada ressalta que a educação para a mídia envolve mais do que o uso de conteúdos de TV, filme, rádio ou impressos; ela envolve a realidade econômica, política e cultural, que inclui *marketing*, publicidade, cultura popular e todas as formas de gerenciamento de informações feitas pelos meios de comunicação de massa (UNESCO, 1990). Entre as recomendações apresentadas pelo documento, estão:

1. Estabelecimento de diretrizes curriculares em nível nacional ou regional para a educação para a mídia;
2. Treinamento específico para educadores com cursos de apoio;
3. Recursos educacionais, como planos de ensino, livros didáticos e materiais audiovisuais.

Nove anos depois, em abril de 1999, a UNESCO realizou, em Viena, a Conferência Internacional *Educating for the Media and the Digital Age*, com a participação de representantes de 33 países. Esse encontro teve significativa importância porque, pela primeira vez, foi ressaltada a participação de crianças e adolescentes como parceiros efetivos<sup>6</sup> na discussão e definição de propostas (BÉVORT; BELLONI, 2009). A Conferência foi norteadada por três pontos principais:

1. *Media Education – why?*: apresentação de argumentos para a integração de uma educação para a mídia na educação formal;
2. *Media Education – how?*: mostras da variedade de boas práticas dos países participantes;
3. *Media Education – Strategies for the Future?*: tentativas de abrir novas perspectivas para o século XXI. (UNESCO, 1999, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> Nesta conferência, estudantes de uma escola austríaca realizaram um papel participativo, gravando todo encontro para criar um documentário em vídeo posteriormente. Outros estudantes gravaram entrevistas para o rádio e o jornal da escola. O relato da participação dos jovens encontra-se nos documentos oficiais da conferência.

Nessa conferência, também foi reafirmada a necessidade da educação para a mídia, colocando-a como um direito básico do cidadão de qualquer país do mundo para a prática de sua liberdade de expressão, para a construção civil e manutenção da democracia. Além disso, destacou-se a importância de sua introdução nos currículos formais de ensino. “Recomenda-se que a educação para a mídia seja introduzida sempre que possível nos currículos nacionais, ensino superior não formal e ao longo da vida” (UNESCO, 1999, p. 5, tradução nossa).

O texto final da Conferência traça, ainda, novos significados para o termo educação para mídia, destacando as novas tecnologias que começavam a surgir e seu impacto social. Dentre algumas das proposições assinadas, estão:

A educação para a mídia atua junto a uma ampla gama de textos (impressos, áudios, imagens) distribuídos em múltiplas plataformas; [...] ela deve capacitar os cidadãos a reconhecer o potencial dos meios de comunicação para representar ou deturpar sua cultura e tradições; deve ser levada a qualquer tipo de cidadão para ajudá-lo a compreender conflitos sociais e políticos; garante que as pessoas aprendam a analisar, refletir criticamente e a criar textos midiáticos. (UNESCO, 1999, p.3, tradução nossa).

A adaptação aos novos recursos marca o início da quarta fase da transformação do conceito.

### **3.3.4 Adaptação aos recursos tecnológicos**

As novas tecnologias alteraram o acesso, a produção de conteúdos e as próprias mídias. Buckingham (2005) acredita que os meios de comunicação são a maior forma de expressão cultural atualmente; e que se tornar um cidadão ativo envolve fazer uso desses meios. O autor afirma que hoje em dia a mídia não é vista necessariamente como ameaçadora e nem os jovens são vistos como vítimas de sua influência, como acontecia no início do século XX.

Portanto, “a educação para a mídia já não é uma forma de proteção, mas uma forma de preparação para se compreender as mídias” (BUCKINGHAM, 2005, p. 13). O autor indica que a necessidade de preparar os jovens para a compreensão das mídias está no fato de que eles passam mais tempo assistindo televisão do que na escola – isso sem considerar o tempo em que passam vendo filmes, lendo revistas ou na internet.

Por essa razão, Buckingham (2005, p.5, tradução nossa) explica que é importante que os jovens consigam fazer uma leitura crítica desses meios:



Os meios de comunicação nos dão a maioria das informações sobre a política; e eles nos oferecem ideias, imagens e representações (reais e ficcionais) que inevitavelmente vão moldar a nossa visão da realidade. [...] A mídia, como é dito muitas vezes, tomou agora o lugar da família, da igreja e da escola como a principal influência na formação de opinião da sociedade contemporânea.

Em consonância com esse pensamento, Orozco-Gómez (2011) indica que a vinculação estabelecida entre comunicação, educação e novas tecnologias comporta uma dupla dimensão. De um lado, as tecnologias devem servir de apoio para uma comunicação educativa mais diversificada, com o aproveitamento de suas diferentes linguagens, formatações e canais de produção de conhecimento. Além disso, as novas tecnologias, segundo o autor, devem se tornar objetos de estudo na sala de aula, com a realização de pesquisas sobre seus efeitos, usos e representações.

A educação para a mídia continuou sendo abordada em encontros internacionais. Em junho de 2007 - 25 anos depois da adoção da Declaração de Grünwald -, professores, educadores, representantes de organizações não governamentais e profissionais da mídia de várias regiões do mundo se reuniram em Paris, por iniciativa da UNESCO, para avaliar os progressos feitos e os obstáculos ainda existentes para o desenvolvimento da área de educação para a mídia.

No evento, conhecido como Agenda de Paris, os participantes analisaram políticas públicas e experiências práticas em educação para a mídia e formularam recomendações a fim de intensificar seu alcance. Entretanto, reconheceram que, apesar dos avanços do campo tanto dentro quanto fora das escolas, a educação para a mídia ainda não havia saído da fase de experimentação para um uso generalizado.

Os dois dias de encontro resultaram em doze recomendações de ações prioritárias, organizadas em quatro diretrizes:

- I. Desenvolvimento de programas abrangentes de educação para a mídia, em todos os níveis de ensino;
- II. Formação de professores e sensibilização dos outros *stakeholders* na área social;
- III. Criação de redes de pesquisa e sua divulgação;
- IV. Cooperação internacional em ações. (UNESCO, 2007, tradução nossa).

As recomendações da Agenda da Paris deixam claro que apesar dos avanços obtidos, o campo de educação para a mídia ainda precisa de definições mais abrangentes, mobilizações e preparação adequada de professores e sociedade em geral. O documento também ressalta a necessidade de se estudar e entender os impactos das tecnologias da informação e da comunicação no desenvolvimento da educação.

### **3.4 Educação para a mídia: em que ponto está e para onde caminha?**

Buckingham e Domaille (2001) mediram, através de pesquisa encomendada pela UNESCO, o nível e o alcance da educação para a mídia pelo mundo. A pesquisa foi realizada através de um questionário enviado a 72 especialistas, dentre eles, estudiosos do tema, decisores políticos e educadores, espalhados por 52 países.

Os resultados mostraram que apesar de algumas mudanças alcançadas na política e na prática educacional, a educação para a mídia progride de maneira desigual e lenta pelo mundo. Buckingham e Domaille (2001, p.2, tradução nossa) citam os principais motivos:

Há muitas razões para esta relativa falta de progresso [...]. Entre as citadas pelos nossos entrevistados estão o relativo - e em alguns casos crescente - conservadorismo dos sistemas de ensino, a resistência continua ao estudo sobre a cultura popular e a natureza potencialmente ameaçadora dos tipos de "pensamento crítico", que são inerentes à educação para a mídia.

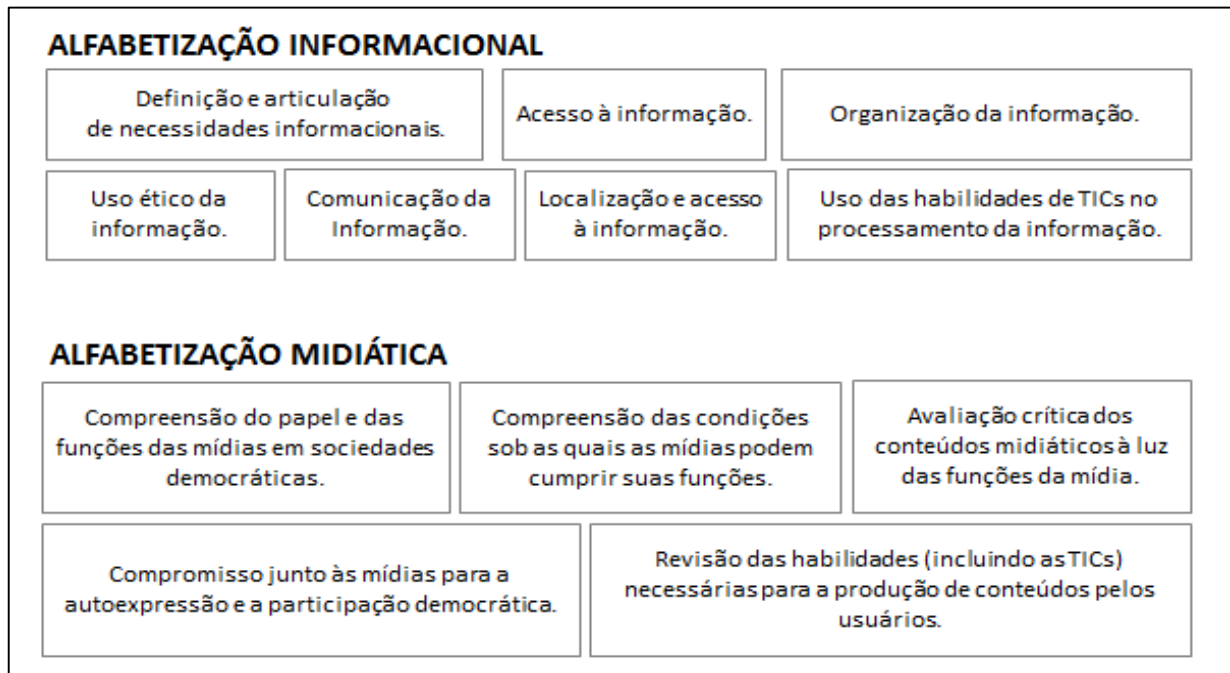
A pesquisa também revelou que nos países onde a tradição do ensino de mídia é menos estabelecida persistem as tentativas de proteção dos jovens contra as influências negativas dos meios de comunicação. Já nos países onde a educação para a mídia é consolidada como disciplina regular de ensino, existem especificações das habilidades que são esperadas nos diferentes níveis de ensino e como elas devem ser avaliadas.

Entretanto, mesmo nesses países, verifica-se uma falta de formação especializada de professores, principalmente em sua formação inicial. A conclusão dos autores é a de que ainda há uma série de necessidades para o desenvolvimento da educação para a mídia, sendo a principal delas o treinamento de professores para atuarem neste campo.

E qual o caminho para a formação de professores? A UNESCO propõe um currículo de Alfabetização Midiática e Informacional – AMI – para formação de professores a fim de realizar os objetivos da Declaração de Grünwald, em 1982; da Declaração de Alexandria, em 2005; e da Agenda de Paris, em 2007 (WILSON et al, 2013).

A Matriz Curricular em AMI, formulada a partir de recomendações do grupo internacional de especialistas da UNESCO, combina duas áreas distintas: a alfabetização midiática e a alfabetização informacional em um único conceito – alfabetização midiática e informacional (Quadro 1).

Quadro 1. Elementos da alfabetização midiática e informacional segundo a UNESCO



Fonte: elaboração própria

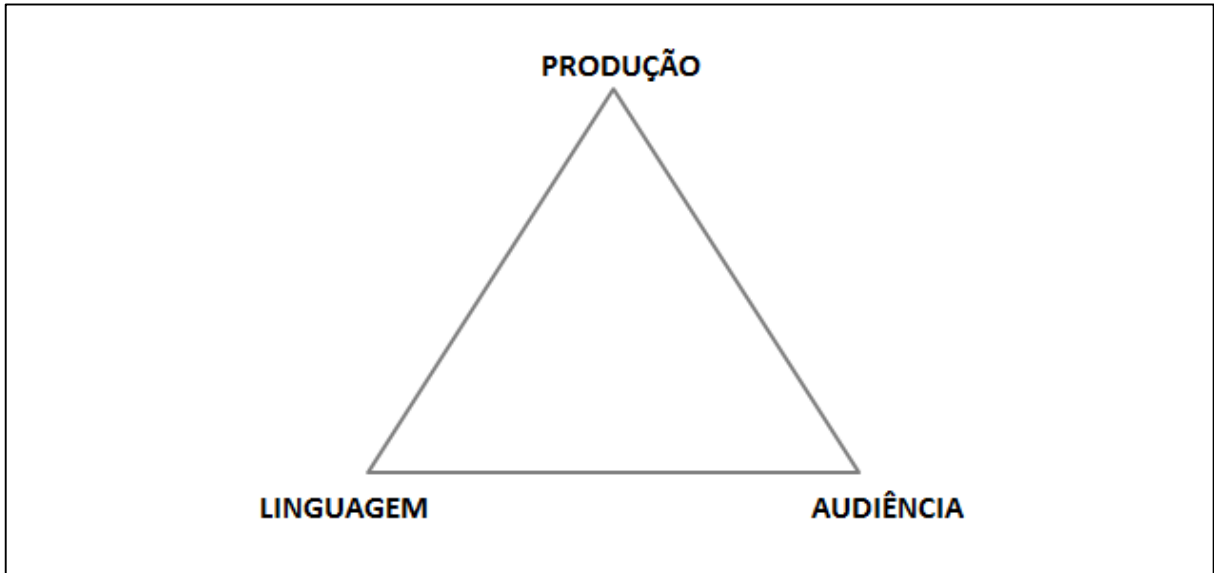
A alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se de maneira racional junto às mídias.

Em complemento, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação (WILSON et al, 2013). O currículo proposto pela UNESCO incorpora ambas as ideias e promove, de acordo com Wilson et al (2013, p 51), os direitos individuais de comunicação e de expressão:

A alfabetização midiática e informacional (AMI) promove os direitos individuais de comunicação e de expressão, bem como de busca, recebimento e transmissão de informações e ideias. Encoraja a avaliação das mídias e de outros provedores de informação com base naquilo que é produzido, nas mensagens transmitidas e nos públicos visados.

O currículo de AMI pode ser organizado sob três áreas principais que, na realidade, representam os três lados do triângulo da AMI: produção, linguagem e audiência (Quadro 2).

Quadro 2. Triáde do currículo em Alfabetização Midiática e Informacional proposto pela UNESCO



Fonte: elaboração própria

A área de produção envolve as noções de como os textos midiáticos são produzidos e quais os contextos político, econômico e social dessa produção. Inclui, ainda, as formas de uso das mídias e das tecnologias da informação, e os papéis e responsabilidades dos provedores de mídia.

A linguagem foca nas mensagens e valores que são transmitidos através das mídias. Essa área reconhece que os produtores de textos midiáticos, tanto os profissionais quanto os amadores, têm suas próprias crenças e elas podem moldar as mensagens recebidas pela audiência.

A audiência, aliás, é a última ponta do triângulo e trata do potencial político e dos efeitos sociais que podem ocorrer por causa das informações transmitidas através das mídias, incluindo a legitimação de ideologias políticas, valores sociais e dominância cultural (WILSON, 2012).

De acordo com o currículo da UNESCO, a formação de professores é o primeiro passo para que a educação para a mídia consiga chegar a toda a sociedade. A partir deles, esse conhecimento é passado aos alunos, que podem retransmitir aos familiares, que por sua vez

podem compartilhar com a comunidade, de forma que a partir de poucos, consegue-se alcançar muitos.

De acordo com Wilson et al (2013, p. 17) o papel do professor é essencial para consolidar o processo:

Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autônoma e a buscar a educação continuada. Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura de professor para a figura de aprendiz.

Os professores seriam, portanto, os principais agentes para que a educação para a mídia possa chegar a toda a sociedade. Em vista disso, Wilson et al (2013) ressalta a importância de parâmetros e definições bem ajustadas para o trabalho com as mídias em sala de aula. Uma das propostas do currículo em AMI para a aprendizagem midiática são as atividades de produção.

A atividade prática é um importante aspecto para a assimilação de conhecimentos no século XXI, pois “a produção de conteúdo midiático proporciona uma via para que os estudantes familiarizem-se com a aprendizagem pela prática, por meio da produção de textos e imagens em um ambiente participativo” (WILSON et al, 2013, p. 28).

Através da prática, os alunos podem perceber mais facilmente a importância da linguagem utilizada - se essa linguagem está carregando determinadas crenças e se está adequada ao público-alvo que se quer alcançar – e podem notar a assimilação das mensagens pela audiência, ao pedir que os colegas analisem suas produções e digam suas impressões.

Buckingham (2005) também defende que a ênfase deve estar no desenvolvimento da criatividade dos jovens e na participação deles na produção midiática, criando, desta maneira, a base para mídias mais democráticas e inclusivas.

Considerando, além de todos esses aspectos, o contexto da cultura digital, o que se espera é uma educação para a mídia baseada no desenvolvimento de habilidades diversificadas, adequadas às novas tecnologias e que permita aos estudantes realizar uma leitura crítica e consciente dos meios de comunicação. Espera-se um ensino baseado em multiliteracias.

## 4 CULTURA DIGITAL E O DESENVOLVIMENTO DE MULTILITERACIAS

Este capítulo apresenta o conceito de multiliteracias e busca explicar de que maneira essas novas habilidades podem contribuir para que crianças e jovens entendam e participem da cultura digital que os cercam. Na primeira parte do capítulo, são apresentadas as principais definições de literacia digital, abordando-se como as práticas da leitura e da escrita são alteradas no novo contexto cultural. Na segunda parte, expõem-se as habilidades centrais – ou multiliteracias – necessárias para o domínio completo dos recursos multimídias. A última parte pretende reunir algumas razões pelas quais esse conjunto de habilidades é fundamental para o engajamento cívico e a concretização de uma cultura participativa.

### 4.1 Literacia digital: a leitura em um mundo multimídia

Embora o conceito seja amplo e transversal, admite-se, para fins desta dissertação, que a literacia é um recurso básico na contemporaneidade e tem por base três competências-chave: leitura, escrita e cálculo, necessárias à utilização e interpretação eficazes da informação na vida cotidiana (LOPES, 2011).

Entretanto, nos últimos anos, o conceito de literacia ampliou-se a partir da inclusão de formas de expressão e comunicação audiovisuais, eletrônicas e digitais, exigindo dos indivíduos habilidades múltiplas, próprias de um mundo multimídia. Jenkins et al (2006, p.21, tradução nossa), coloca que “as mudanças no ambiente midiático estão alterando a nossa compreensão da leitura e exigindo novos hábitos mentais, novas formas de cultura e de interação com o mundo ao nosso redor”. É por essa razão que a literacia está se tornando multimídia e sendo chamada de literacia digital, literacia em mídia, ou *media literacy* (LIVINGSTONE, 2003; BUCKINGHAM, 2005; JENKINS et al, 2006; ROTHBERG; SIQUEIRA, 2012).

Segundo Livingstone (2003), a literacia digital desenvolve nos estudantes habilidades que podem ser utilizadas em uma variedade de contextos, como, por exemplo, na produção e avaliação de mensagens midiáticas. Jenkins et al (2006, p.4, tradução nossa) avança nessa ideia e observa seu aspecto multimodal:

[...]a literacia digital é um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam no novo ambiente midiático. Essas habilidades são construídas com bases na alfabetização tradicional, habilidades de pesquisa, habilidades técnicas e habilidades de análise crítica ensinadas em sala de aula.

Já Buckingham (2005, p. 38, tradução nossa), entende que a literacia digital inclui habilidades de uso e interpretação das mídias, além de uma compreensão crítica e analítica dos meios de comunicação.

A literacia digital é uma forma de literacia crítica. Ela envolve análise, avaliação e reflexão crítica. Ela permite a aquisição de uma metalinguagem – ou seja, meios de descrever as formas e as estruturas dos diferentes meios de comunicação; e envolve um entendimento amplo dos contextos sociais, econômicos e institucionais da comunicação e como eles afetam as práticas e as experiências pessoais. A literacia digital inclui a habilidade de usar e interpretar a mídia; mas também envolve uma compreensão analítica muito mais ampla.

Considerando essa questão das múltiplas habilidades, percebe-se que a literacia digital vem ao encontro das multimodalidades propostas por Kress (2000). O autor coloca o ser humano como um ser essencialmente multimodal, que possui amplas e variadas maneiras de percepção do mundo através dos sentidos. Cada um de nós, segundo Kress (2000), é afinado de uma maneira bastante específica com o ambiente e recebe estímulos de maneira diferenciada.

O foco intensivo e, por vezes, exclusivo na linguagem escrita poderia abafar o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e, por essa razão, as habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita no atual contexto social e cultural estão se expandindo. Nesse contexto, Rothberg e Siqueira (2012, p.79) colocam que “ler, no sentido tecnicista, é saber decodificar códigos. Ler, no sentido culturalista, é saber dar significado a sinais gráficos em relação a um contexto simbólico mais amplo”.

Jenkins et al (2006) sugere que a literacia do século XXI seja compreendida como uma habilidade social e que o conhecimento adquirido através dela seja entendido como uma competência cultural. Em outras palavras, a literacia digital propõe novos modelos de pensamento, novos caminhos para processar a informação e novas formas de interação para produção e circulação do conhecimento. Ao invés de lidar com cada recurso separadamente, começa-se a pensar na inter-relação entre as tecnologias da comunicação, as comunidades culturais que surgem ao redor delas e nas atividades que elas apoiam.

Rothberg e Siqueira (2012, p.81) também acreditam que as novas habilidades de leitura devam ser compreendidas como habilidades sociais, “já que importa não tanto o domínio de códigos de modo individualizado na autoexpressão, mas sim de códigos e convenções para interagir com comunidades mais amplas e diversificadas”. Portanto, a literacia digital, ou

seja, essa nova forma de ler, interpretar e interagir com o mundo, é o que capacita crianças e jovens a entenderem e participarem da cultura digital que os rodeiam.

Para concretizar essa participação na cultura digital, seria necessário, de acordo com Buckingham e Mcfarlane (2001), considerar três conceitos essenciais para a literacia digital: a representação, a linguagem e a produção.

O conceito de representação sugere que as mídias oferecem interpretações particulares da realidade, agregando valores e ideologias em suas veiculações. Os consumidores midiáticos, portanto, devem saber avaliar os materiais que encontram e compará-lo com outras fontes de informação. No aspecto da linguagem, é necessário que usuários das mídias adquiram habilidades analíticas e metalinguísticas. A função da literacia digital é desenvolver uma consciência sistemática de como a mídia digital é construída, de sua 'retórica' exclusiva, tanto dos meios de informação (tais como *sites* da internet) quanto dos meios de entretenimento (como jogos de computador). O conceito de produção sugere a compreensão dos objetivos e o papel da comunicação, principalmente da publicidade, e o modo como ela influencia a natureza da informação.

Além dessas considerações, Buckingham (2001, p.11, tradução nossa) defende que a educação fundamentada na literacia digital seja uma peça-chave nas escolas.

[...] a educação em *media literacy* deve ser um componente central da escola contemporânea. [...] a crescente convergência de mídias indica que precisamos direcionar as habilidades e competências [...] que são requeridas por uma série de mídias contemporâneas em um modo sistemático e integrado, ao invés de isolado. Ao invés de simplesmente adicionar a *media literacy* no currículo, precisamos de uma ampla e nova conceituação sobre o que queremos dizer com literacia. Se quisermos ter uma literacia do século XXI, então é necessário incluir literacias visuais, audiovisuais e digitais assim como as específicas para a escrita.

A literacia digital, portanto, permite que crianças e jovens possam assimilar melhor as informações cada vez mais multimídias que chegam a elas; permite interpretar, avaliar e produzir conhecimento numa sociedade mediada e transformada pelas inovações tecnológicas. Sem a promoção de debates sobre literacia, o público poderá acabar posicionado como mero receptor de mensagens, mero consumidor de informações digitais.

A promessa da literacia digital é que ela pode ser parte de uma estratégia para reposicionar o usuário midiático: de passivo para ativo, de receptor a participante, de consumidor a cidadão (LIVINGSTONE, 2003). E, conforme a própria Livingstone completa (2003,



p.22, tradução nossa): “uma sociedade de literacia é, com certeza, uma sociedade bem informada, crítica, engajada em canais de participação e influência cultural, política e social”.

Em vista dessas questões, Kress (2000) acredita que o cenário atual não demanda uma noção singular de literacia, mas um conjunto de habilidades que consigam lidar com os diversos recursos midiáticos. Em outras palavras, seriam necessárias *multiliteracias*. O autor defende sua visão argumentando que o cenário semiótico está se alterando e essas mudanças se relacionam com outras alterações nos domínios sociais, culturais, econômicos e tecnológicos e somente múltiplas literacias poderiam abranger todas essas mudanças.

Buckingham (2005, p.39, tradução nossa) compartilha do mesmo pensamento e acredita que diferentes situações requerem diferentes literacias:

Precisamos começar reconhecendo que as mídias são partes integrais nas vidas das crianças e que elas já estão incorporadas em suas relações sociais. Precisamos reconhecer que as competências envolvidas no processo de produção de sentido estão socialmente distribuídas, e que diferentes grupos sociais possuem diferentes orientações com respeito às mídias e as usarão de diferentes formas. Nesse sentido, esperamos que as crianças tenham várias literacias em mídia – ou diferentes modalidades de literacia – que são requisitadas pelas diversas situações sociais que elas encontram, e que por sua vez, terão diferentes funções e consequências sociais.

Concordando com a necessidade de multiliteracias para formação crítica e reflexiva dentro da cultura digital, Jenkins et al (2006) identifica onze habilidades essenciais que devem ser trabalhadas para que essas crianças e jovens possam participar efetivamente do novo cenário midiático.

## **4.2 As multiliteracias**

Jenkins et al (2006) entende que o cenário atual demanda uma cultura participativa, que tenha poucas barreiras para a expressão artística e o engajamento cívico. Por isso, o desenvolvimento de multiliteracias é necessário para criar cidadãos totalmente participantes na cultura contemporânea.

Conforme coloca Jenkins et al (2006, p. 3, tradução nossa), os benefícios da cultura participativa incluem “oportunidades de aprendizado igualitário, uma visão diferenciada de propriedade intelectual, a diversificação da expressão cultural, o desenvolvimento de habilidades centradas na modernidade e uma concepção de cidadania mais forte”.

As multiliteracias propostas por Jenkins et al (2006) foram identificadas, segundo os próprios autores, através da revisão do atual currículo escolar em *media literacy* e através do levantamento das formas de aprendizagem informal que ocorrem na cultura participativa.

A seguir, descrevem-se essas onze habilidades:

- 1. Jogo:** a habilidade de jogar permite fazer descobertas e improvisações. Os jogos despertam o senso de compromisso com a aprendizagem, pois reduzem os riscos emocionais de falha - os jogadores são encorajados a assumir riscos e aprender por tentativa e erro. Os jogadores também são convidados a fazer suas próprias descobertas e depois aplicar o que aprendem a novos contextos. Há certo ceticismo, por parte de alguns indivíduos, com a ideia de as escolas ensinarem os jovens a jogar. Essa resistência refletiria a confusão entre o jogo como uma fonte de diversão e jogo como uma forma de engajamento. Jogar, no contexto da cultura participativa, é um modo de engajamento ativo, que estimula a experimentação e a tomada de riscos, que vê o processo de resolução de um problema tão importante quanto a resposta e que oferece objetivos claramente definidos. A aptidão para os jogos está intimamente relacionada com duas outras habilidades importantes: simulação e desempenho.
- 2. Simulação:** as novas mídias oferecem novas e poderosas maneiras de representação e manipulação da informação. A simulação expande a capacidade cognitiva, permitindo lidar com grandes montantes de informação, experimentar configurações de dados mais complexas, formular hipóteses e testá-las contra diferentes variáveis em tempo real. Os educadores estão descobrindo que os alunos aprendem muito através da observação direta e experimentação. As simulações ampliam os tipos de experiências dos usuários, dando a oportunidade de ver e fazer coisas que poderiam ser impossíveis no mundo real. Essas simulações expõem os indivíduos a novas e poderosas formas de ver o mundo e incentiva-os a se engajarem em um processo de criação de modelos, o que é fundamental para o caminho que a ciência moderna opera.
- 3. Performance:** as crianças, ao lerem livros, encenam as narrativas em suas mentes. Essa cena ajuda a criança a navegar pelo mundo das histórias e, ao mesmo tempo, os elementos da história ajudam-na a navegar pelas situações sociais do mundo real. A performance traz capacidades que permitem entender os problemas sob múltiplos pontos de vista, assimilar informações, exercer domínio sobre os materiais culturais cen-

trais, e improvisar em resposta a um ambiente de mudanças. Ao lado do jogo e da simulação, a performance coloca uma nova ênfase nos processos de aprendizagem: a forma como se aprende é tão importante quanto aquilo que se aprende.

4. **Apropriação:** a apropriação é entendida como o processo de reagrupamento dos elementos da cultura usando recursos de mídia. A construção de narrativas a partir de histórias existentes e a narrativa compartilhada atraem o interesse dos alunos, que querem saber o que acontece com os personagens dos colegas, dando e recebendo *feedbacks* sobre a escrita. O processo de identificação das propriedades essenciais do trabalho original ensina aos alunos habilidades importantes de narrativa e análise formal, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento de uma versão alternativa da história enfatiza a expansão criativa do conteúdo original.
5. **Multitarefa:** com essa habilidade, os alunos filtram as informações irrelevantes e aguçam seu foco nos detalhes mais marcantes do seu ambiente. Nesse sentido, é preciso mostrar a distinção entre dar atenção a uma única tarefa e lidar com múltiplas tarefas simultaneamente. Os estudantes aprendem a reconhecer a relação entre a informação que chega até eles de várias direções e tecer hipóteses razoáveis baseados em modelos parciais, fragmentados ou intermitentes de informação. Os alunos precisam saber quando e como prestar atenção em uma tarefa específica assim como saber quando e como examinar o cenário em busca de dados significativos.
6. **Cognição distribuída:** a utilização educacional da cognição distribuída sugere que os estudantes aprendam a utilidade de diferentes ferramentas e tecnologias da informação, saibam quais ferramentas se sobressaem e em que contexto elas podem ser consideradas confiáveis. Os estudantes precisam adquirir padrões de pensamento que regularmente girem em torno das fontes de informação disponíveis, uma vez que elas dão sentido ao mundo ao redor deles. A cognição distribuída não é simplesmente uma habilidade tecnicista, embora ela dependa do conhecimento de uso efetivo das ferramentas; ela é também uma habilidade cognitiva que envolve o pensamento através do cérebro, corpo e mundo. O termo “cognição distribuída” enfatiza o papel que as tecnologias desempenham nesse processo e está particularmente relacionada à produção social do conhecimento que vem sendo chamado de inteligência coletiva.

- 7. Inteligência coletiva:** crianças e adultos estão adquirindo habilidades para operar dentro de comunidades de conhecimento, através da interação com a cultura popular. Essas comunidades do conhecimento mudam a natureza do consumo midiático – de uma mídia individualizada centrada na ideia de revolução digital para uma mídia socializada centrada na cultura da convergência de mídias. Quando os indivíduos aprendem a trabalhar nessas culturas do conhecimento, passam a pensar na resolução de problemas como um exercício para ser resolvido em grupo. Esse foco no trabalho e colaboração em equipe é também, não por coincidência, como se estrutura o atual mercado de trabalho – diferentes tipos de funcionários, com habilidades e conhecimentos diversos são colocados juntos para trabalhar na resolução de um problema específico e realocados em outros grupos quando surgem novas demandas. A maior parte dos sistemas educacionais atualmente foca no desenvolvimento de estudantes que resolvam os problemas de forma autônoma. Enquanto a inteligência coletiva encoraja o indivíduo a trabalhar com o grupo, muitas escolas ainda os classificam individualmente.
- 8. Julgamento:** essa habilidade envolve saber confrontar uma fonte de informação contra a outra para compreender os contextos nos qual a informação é produzida, identificar os mecanismos que garantam a precisão das informações e perceber em que circunstâncias esses mecanismos funcionam melhor. Teoricamente, os estudantes são ensinados, nas escolas, a avaliar criticamente os prós e contras de uma discussão. O novo cenário midiático, que fornece várias fontes de informação, projetos colaborativos e novos *sites*, demanda que estudantes sejam ensinados a distinguir a realidade da ficção. O julgamento requer um entendimento de como as diferentes instituições de mídia e as comunidades culturais operam. O julgamento não trabalha simplesmente o conhecimento como um produto da experiência tradicional, mas também como um processo utilizado pelas comunidades para criar e validar novas informações.
- 9. Navegação transmídia:** em uma era de convergência, os consumidores se tornam caçadores e coletores da informação, que chega por múltiplas fontes, e, a partir delas, é formada uma nova síntese. Histórias transmídia, em seu nível mais básico, são histórias contadas através de múltiplas mídias. Atualmente, as histórias mais importantes tendem a fluir através múltiplas plataformas midiáticas. Cada meio tem as próprias permissões, os próprios sistemas de representação, as próprias estratégias de produção e organização do conhecimento. Os participantes do novo cenário midiático aprendem

a navegar por esses diferentes, e, às vezes, conflitantes modos de representação e a fazer escolhas significativas sobre os melhores caminhos para expressar suas ideias em cada contexto. Em um sentido mais amplo, a navegação transmídia envolve a habilidade que ler e escrever através de todos os modos de expressão disponíveis.

**10. Networking:** em um mundo onde a produção do conhecimento é coletiva e a comunicação acontece por meio de diferentes mídias, a capacidade de trabalho em rede surge como uma habilidade social. Um estudante engenhoso não é mais aquele que possui uma variada gama de recursos e fontes de informação para escolher, mas aquele que é capaz de navegar, com sucesso, em um mundo já abundante e em contínua transformação das informações. O networking também implica a capacidade de efetivamente alcançar as redes sociais para propagar as próprias ideias e produtos midiáticos. Muitos jovens estão criando produções midiáticas independentes, mas apenas alguns aprendem como fazer para serem vistos pela grande audiência. Os professores estão descobrindo que os alunos ficam mais motivados quando conseguem compartilhar os seus trabalhos com um maior número de pessoas.

**11. Negociação:** a comunicação fluida dentro do ambiente das novas mídias junta grupos que, de outra maneira, viveriam separadamente. A cultura flui facilmente de uma comunidade para outra. As pessoas que navegam no ambiente online encontram valores conflitantes e enfrentam afirmações concorrentes sobre os significados das experiências compartilhadas. Nesse cenário, é importante ajudar os estudantes a adquirir habilidades para compreensão sob múltiplas perspectivas, respeitando e até adotando a diversidade de pontos de vista, compreendendo a variedade de normas sociais e negociando com outros que possuam opiniões conflitantes. Essa habilidade é definida de duas maneiras: primeiro, como a capacidade de negociar entre perspectivas divergentes e, segundo, como a capacidade de negociar através de diversas comunidades.

Essas habilidades, segundo Jenkins et al (2006), permitem que os estudantes explorem novas ferramentas de interação, aparelhos de informação e redes sociais; facilitam a troca de informação entre as diversas comunidades e permitem que os indivíduos se movam facilmente pelas plataformas midiáticas. Os indivíduos da sociedade atual, aliás, são vistos

segundo Kress (2000, p. 160, tradução nossa) como “refazedores e transformadores de conjuntos de fontes representativas, ao invés de meros usuários de sistemas fixos”.

Rothberg e Siqueira (2012, p. 83) expõem que “uma vez aceita a centralidade das novas mídias, é preciso contemplar também a pedagogia própria dessa esfera da cultura”. Cope e Kalantzis (2000) sugerem um modelo que, segundo os próprios autores, não tem a pretensão de substituir as atuais práticas, mas complementá-las fornecendo novas possibilidades de uso das mídias em sala de aula.

#### 4.2.1 Um ensino de mídias centrado em multiliteracias

Quatro práticas são propostas para o esquema de um ensino centrado em multiliteracias: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada (COPE; KALANTZIS, 2000). Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 241, tradução nossa):

Nos ambientes da vida pública, do trabalho e da aprendizagem formal, o conhecimento é formado através da imersão na experiência prática (Prática Situada); junto de conceitos e teorias que explicam processos fundamentais (Instrução Explícita); através da localização do conhecimento em contextos relevantes e reflexão sobre seus propósitos (Enquadramento crítico); e através da transferência de conhecimento em um contexto para outro contexto, que será, inevitavelmente, similar e diferente em determinados aspectos (Prática Transformada).

Cope e Kalantzis (2000) oferecem uma explicação geral sobre cada uma dessas práticas e mostram exemplos de sua aplicabilidade em sala de aula. Esses exemplos são reais e foram observados pelos autores em quatro escolas da Austrália:

1. **Prática Situada:** propõe que o conhecimento é formado através das experiências cotidianas.

**Exemplo de aplicabilidade em sala de aula:** um professor de Língua Inglesa da *William Ross High School* pediu aos seus alunos para levarem suas músicas favoritas em um CD. Os estudantes conseguiram produzir sentido a partir das letras de algumas das músicas, relacionando-as aos seus próprios interesses e experiências. Os alunos ainda preencheram uma pesquisa, colocando as suas cinco músicas preferidas, o estilo de cada uma, o seu estilo favorito e o que era típico da letra, da melodia e dos videoclipes daquele determinado estilo. Eles também buscaram ler e avaliar críticas das suas gravações favoritas em revistas especializadas.

2. **Instrução Explícita:** examina como o significado é organizado e como ele opera. Envolve processos de formação conceitual, generalização, e elaboração teórica do processo de significação.

**Exemplo de aplicabilidade em sala de aula:** na *Foundation Studies English for Business*, os alunos escutaram gravações com entrevistas que abordavam como alguns empresários começaram seus negócios. Os estudantes também leram perfis publicados em jornais locais sobre proprietários de pequenas empresas familiares, examinando as questões colocadas pelos jornais. Eles analisaram o formato e o conteúdo da informação de apostilas produzidas pelo governo, incluindo textos; títulos e subtítulos; listas e informações colocadas em boxes ou em destaque. Depois, eles prosseguiram o estudo assistindo notícias relacionadas ao tema na televisão e acessando informações sobre negócios na internet.

3. **Enquadramento Crítico:** interroga os contextos e propósitos, aprofundando as perspectivas individuais. Questiona-se os propósitos, perspectivas e interesses envolvidos em determinados contextos.

**Exemplo de aplicabilidade em sala de aula:** na *Ryan Catholic Community School*, os alunos refletiram sobre os diferentes usos sociais e as diferentes formas de abordagem da eletricidade: discutiram sobre o tema; leram textos científicos que abordavam a eletricidade; analisaram diagramas de circuitos. Cada forma de estudo (discussão oral, texto escrito, imagens) colabora para a produção de sentidos; pois cada uma possui um cenário próprio, um sentido próprio, uma cultura própria, uma forma de representação própria do mundo, com propósitos diferenciados.

4. **Prática Transformada:** transfere o conhecimento e a experiência obtidos para um contexto cultural não familiar, alterando uma experiência original para outra com perspectivas novas.

**Exemplo de aplicabilidade em sala de aula:** na *Foundation Studies English for Business*, os estudantes entrevistaram uma pessoa que tinha começado uma empresa de sucesso e tiraram lições disso; eles decidiram em que área de negócios eles estavam interessados, entraram em contato com serviços de apoios do governo pelo telefone e procuraram na internet a sua área de interesse. Já na *William Ross High School*, os alunos escreveram músicas, apresentaram-nas e fizeram um videoclipe. Eles também escreveram as próprias críticas musicais e publicaram-nas na revista da escola.

O ensino e o uso adequado das mídias em sala de aula requerem um conhecimento aprofundado do complexo conjunto de multiliteracias e das práticas centradas nessas habilidades. Somente desse modo, os indivíduos estarão preparados para compreender os meios de comunicação e utilizar os novos recursos tecnológicos de forma consciente, ativa e cidadã, consolidando a noção de cultura participativa que emerge desse novo cenário.

#### 4.2.2 Concretização de uma cultura participativa

Uma cultura participativa é uma das bases para a consolidação de uma cidadania democrática. Ela deve oferecer apoio para a criação e compartilhamento de obras, incentivando os indivíduos a desenvolver as habilidades, conhecimentos, quadros éticos, e de autoconfiança necessários para se tornarem totalmente participantes da cultura contemporânea (JENKINS et al, 2006).

Buckingham (2005, p. 11, tradução nossa) aponta que “as pessoas mais novas possuem uma afinidade natural com as novas tecnologias e sabem usá-las, espontaneamente, de forma efetiva e produtiva”. Entretanto, elas precisam aprender a participar efetivamente desse novo cenário.

De acordo com Jenkins et al (2006, p.8, tradução nossa), muitos jovens já fazem parte da cultura digital ao participarem, por exemplo, de comunidades virtuais, que podem ser divididas em:

**Afiliações:** associações, formais e informais, em comunidades online como o *Facebook*<sup>7</sup>, fóruns ou o *MySpace*<sup>8</sup>.

**Expressões:** elaboração de novas formas criativas, como produção de vídeos, escrita de *fan fiction*<sup>9</sup> e *mash-ups*<sup>10</sup>.

**Resolução colaborativa de problemas:** trabalho em equipes, formal e informal, para concluir tarefas e desenvolver novos conhecimentos (como através da Wikipédia e jogos de realidade alternativa).

**Circulações:** moldagem do fluxo de mídia (como os blogs e os *podcasts*<sup>11</sup>).

Nessas comunidades, os jovens podem produzir e trocar conhecimentos, pertencer a vários grupos ou mudar de um grupo a outro, caso alterem seus interesses. Essa cultura que

<sup>7</sup> *Facebook*: rede social que permite aos usuários, entre outras ações, criar perfis, adicionar outros usuários, trocar mensagens e participar de grupos de interesse comum.

<sup>8</sup> *MySpace*: rede social que permite aos usuários criar boletins, participar de grupos, criar perfis, entre outros serviços. Os perfis de cantores e bandas são diferenciados, com espaço para o usuário postar ou vender suas músicas.

<sup>9</sup> *Fan fiction*: histórias criadas por fãs a partir de um enredo original que são publicadas em blogs, fóruns e *sites*.

<sup>10</sup> *Mash-up*: site personalizado ou serviço da web que utiliza mais de uma fonte ou aplicativo para melhorar seu conteúdo.

<sup>11</sup> *Podcasts*: arquivos de áudio transmitidos via internet.



se estabelece no mundo digital permite que os jovens exponham suas opiniões e ideias, recebam *feedbacks* e interajam com outros participantes do processo.

Ainda que, em alguns casos, essa participação ativa fique restrita aos ambientes virtuais, a possibilidade de interação criada pelas novas tecnologias permite que os jovens comecem a se interessar por debates cívicos, participem da vida da comunidade e se tornem líderes políticos (JENKINS et al, 2006).

Rothberg e Siqueira (2012) apontam que quando os jovens relacionam os produtos midiáticos que gostam com as práticas sociais que os geraram, eles têm a possibilidade de compreender de maneira mais dialética o suposto poder da mídia e, com isso, desempenhar um papel ativo no controle da evolução e, até mesmo, na modificação desses quadros de poder.

Palfrey e Gasser (2011) consideram que a rede proporciona uma plataforma cada vez mais útil e atrativa para aqueles que estão dispostos a serem ativos na vida pública. Ainda de acordo com Palfrey e Gasser (2011, p.287), esses jovens ativistas conectados podem mudar a política como conhecemos:

A habilidade dos ativistas conectados de transformar a política de alguns países pode ser a tendência mais importante da cultura global da internet. Os primeiros sinais de uma cultura de ativismo cívico entre os jovens, munidos pelas tecnologias digitais, estão aparecendo um todo o mundo. Se estes sinais iniciais se transformarem em um movimento maior, a política como conhecemos está prestes a sofrer grandes mudanças.

Além disso, segundo Buckingham (2005, p.38, tradução nossa), a produção de conhecimento através da cultura digital comprova que “os indivíduos não criam significados sozinhos, mas através de seu envolvimento em cadeias sociais, ou ‘comunidades interpretativas’, que promovem e valorizam as formas particulares de literacia”. Portanto, o desenvolvimento de multiliteracias é importante para a concretização de uma cultura participativa.

Conforme coloca Jenkins et al (2006), as escolas devem incentivar os estudantes a realizar análises críticas dos textos midiáticos existentes, estimulá-los a criar novos conteúdos para os meios de comunicação e transmitir os valores morais para que os jovens reflitam criticamente sobre as consequências de suas próprias escolhas como produtores de mídia.

Os educadores também devem trabalhar para garantir que todos os jovens tenham acesso às habilidades e experiências necessárias para se tornar um participante pleno, que saibam articular sua compreensão sobre como a mídia molda as percepções, e que seja socia-

lizado para os padrões éticos emergentes que devem moldar suas práticas como participantes de comunidades online.

Nesse sentido, uma das principais questões é saber como e por onde começar a trabalhar com a os recursos tecnológicos e midiáticos em sala de aula. A disponibilização de equipamentos tecnológicos é, segundo Rothberg e Siqueira (2012, p.77) o primeiro passo, mas não é o único:

O movimento de inclusão digital tende a seguir atualmente um caminho no qual se aceita, consensualmente, que a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet são apenas o primeiro passo, a ser necessariamente acompanhado de ações nas esferas da educação formal e informal para gerar inclusão social efetiva através do domínio das tecnologias.

O que se espera, portanto, segundo Rothberg e Siqueira (2012, p. 79) é que o ensino de mídias e o trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação, no contexto da cultura digital, extrapole a “aprendizagem técnica sobre computadores e *softwares* e alcance o desenvolvimento de habilidades para se compreender o significado e o potencial das mídias para o contexto no qual o aprendiz vive”.

A fim de promover a educação para a mídia, são necessários documentos claros e coerentes que definam novas referências para as políticas públicas na área. Aprofunda-se essa questão no capítulo que segue.

## 5 EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA: POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E EUROPA

Este capítulo apresenta alguns programas e ações de governo na área de educação para a mídia na Europa e no Brasil. O capítulo se divide em três partes. Na primeira parte, discute-se a importância da elaboração de políticas públicas claras e democráticas para a área. Na segunda, elencam-se algumas ações e recomendações da Comissão das Comunidades Europeias para o desenvolvimento da literacia midiática, destacando a consulta pública realizada em 2006 sobre o tema. Ainda nessa parte, examinam-se as políticas em *media literacy* do Reino Unido, por seu pioneirismo e liderança na área. Na última parte do capítulo, analisam-se alguns pontos das políticas na área de educação para a mídia no Brasil.

### 5.1 A importância de políticas públicas claras em mídia-educação

As políticas públicas, de acordo com a revisão de Souza (2006), são um campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A formulação das políticas públicas é o estágio no qual os governos democráticos transformam suas proposições de campanha em programas e ações que visam à geração de resultados ou mudanças em determinada área.

Em meio a diferentes definições e modelos, a autora sintetiza os elementos principais das políticas públicas: (1) permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que faz de fato; (2) envolve vários atores e níveis de decisão, sendo materializadas através dos governos; (3) é abrangente e não se limita a leis ou regras; (4) é uma ação intencional, com objetivos determinados; (5) é uma política de longo prazo, embora possa apresentar resultados em curto prazo; (6) implica em processos subsequentes, como implementação, execução e avaliação.

Souza (2006, p. 30) explica que os governos podem definir suas agendas de políticas públicas sob três perspectivas diferentes:

À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. [...] A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. [...] A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja,

políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas.

O foco no problema, na política ou nos participantes, define, portanto, o que será colocado na agenda de governo e que poderá se tornar uma política pública, se desenrolando posteriormente em planos, programas e ações. No Brasil, existem políticas públicas formuladas para diversos setores da sociedade, como a saúde, energia e a educação. Entretanto, ainda são raras as políticas públicas em educação para a mídia, como se verá adiante.

A grande questão é entender qual a importância de se elaborar políticas públicas específicas para a área. Em um primeiro momento, pode-se argumentar que as políticas públicas permitiriam que as práticas isoladas em sala de aula fossem generalizadas nos currículos escolares.

Porém, apenas generalizar boas práticas não basta: uma política pública específica em mídia-educação seria imprescindível para fomentar a discussão sobre o conceito (ainda pouco conhecido dos brasileiros), auxiliar na elaboração de materiais didáticos específicos, permitir a formulação e a execução de treinamentos adequados aos professores, e contribuir na definição de um currículo escolar em sintonia com as necessidades demandadas para a aquisição de literacias e habilidades específicas para lidar com as inovações deste século.

Para Frau-Meigs e Torrent (2009), a educação para a mídia tem o potencial de reduzir as barreiras entre as antigas e as novas mídias, entre os conteúdos livres e os com direitos autorais, entre conflitos culturais e comerciais. Permite, também, que os indivíduos possam agir como cidadãos efetivos, tornando-os protagonistas de suas ações, ao desenvolver a compreensão crítica, analítica e a criatividade no uso das mídias.

Por essa razão, as definições do conceito, as alterações curriculares e as avaliações criteriosas em educação para mídia não podem mais, seguindo as autoras, ser questão de interesse exclusivo de pesquisadores e educadores. São necessárias estratégias para serem compartilhadas, testadas e adotadas nessa área; uma mudança que iria além de uma reforma de ensino. Nesse sentido, Frau-Meigs e Torrent (2009, p.19, tradução nossa) são enfáticas ao afirmar que “o papel do Estado é fundamental, atuando como coordenador das iniciativas dos diversos grupos de interesse”.

As autoras defendem que o momento de uma definição política para a área já chegou para todos os países e, assim como a educação é parte das obrigações do serviço público, a educação para mídia deve encontrar seu lugar nessa missão e ser constantemente lembrada pelo governo. Dentro desse contexto, os planos e ações de governo em educação para a mí-

dia, segundo Frau-Meigs e Torrent (2009, p. 20-21, tradução nossa, grifos nosso), deverão estar em sintonia com os três “P” das políticas públicas e com os seis “C” das competências em educação para a mídia, definidos pelas autoras da seguinte maneira:

[...] *provisão* de educação para a mídia para todos os cidadãos, *participação* de todos os seus cidadãos em atividades sociais, culturais e econômicas e a *proteção* de todos os cidadãos que necessitam (por causa de sua idade, sua deficiência ou sua renda). [...] Também implica uma lógica global e compartilhada que pode ser resumida em poucas palavras que giram em torno dos seis “C” das competências de educação para a mídia: *compreensão, capacidade crítica, criatividade, consumo, cidadania e comunicação cross-cultural*. A estrutura global de tal lógica deve estar apoiada na dignidade e na construção central da identidade e solidariedade.

Ao abordar a questão das políticas públicas em educação para a mídia, torna-se fundamental citar as práticas adotadas por grande parte da Europa, onde existem modelos mais democráticos de uso da radiodifusão e da internet e onde a educação para a mídia já se tornou uma preocupação de Estado em muitos países. Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, por exemplo, reformularam o Currículo Escolar do Ensino Médio<sup>12</sup> em 2008, propondo um ensino voltado às capacidades que são consideradas essenciais para os alunos do século 21 (HAGUE; PAYTON, 2010).

O novo currículo escolar proposto por esses países salienta a necessidade do desenvolvimento de determinadas habilidades, como o trabalho em equipe, o pensamento criativo e a autogestão. O ensino de TIC também ganhou significativa importância nessa reformulação, formando um dos três conjuntos básicos de habilidades a serem desenvolvidas em todo o ensino. De acordo com Hague e Payton (2010, p. 16, tradução nossa) “o foco crescente nas tecnologias digitais dentro das escolas está relacionado ao agendamento do governo, que investe no desenvolvimento de habilidades para garantir a prosperidade pessoal, local e nacional”.

Por iniciativas como essa apresentada, é que se torna imprescindível deter o olhar sobre as políticas públicas em educação para a mídia na Europa, no âmbito da União Europeia, recuperando e trazendo alguns dos principais documentos oficiais divulgados pela entidade com as ações e as recomendações propostas aos governos europeus. Grande parte desses documentos e atos pode ser encontrada no *site* da Comissão das Comunidades Europeias<sup>13</sup>,

<sup>12</sup> Detalhes do currículo em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/>

<sup>13</sup> A Comissão das Comunidades Europeias é a terceira parte do triângulo institucional que gere e executa a União Europeia. A Comissão deve garantir que os regulamentos e as diretivas adotados pelo Parlamento e pelo Conselho sejam implantados nos Estados-membros.

que possui até mesmo uma área destinada somente à *media literacy*<sup>14</sup>, que, além dos documentos oficiais, contém um cronograma de eventos na área, estudos específicos sobre o tema e uma sala de imprensa com *releases* e textos informativos.

## 5.2 Ações e recomendações das comunidades europeias

A educação para a mídia está se tornando, gradualmente, um componente importante das agendas políticas europeias nos setores de mídia e de comunicações. A abordagem europeia da literacia midiática no ambiente digital responde ao apelo do Parlamento Europeu e de setores da mídia (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2007a). A educação para a mídia vem complementar as iniciativas em curso da União Europeia sobre o pluralismo midiático e a modernização dos quadros regulamentares dos serviços de comunicação audiovisuais e eletrônicas.

A Comissão das Comunidades Europeias (2007a) defende que a abordagem da literacia midiática deve abranger todos os tipos de mídia, considerando os vários níveis de conhecimento midiático da população. Por isso, a Comissão entende que a literacia midiática somente será alcançada quando todos os cidadãos desenvolverem as habilidades necessárias para estarem à vontade com qualquer tipo de mídia – de jornais a comunidades virtuais–; conseguirem utilizar ativamente esses meios de comunicação; possuírem uma visão crítica acerca da qualidade e do rigor dos conteúdos produzidos por essas mídias; saberem utilizá-las criativamente, entendendo a presença crescente da internet como canal de distribuição de conhecimento; e, finalmente, compreenderem as questões de direitos autorais, considerados essenciais para esta época.

A Comissão das Comunidades Europeias (2007a) também acredita que uma literacia midiática mais desenvolvida pode contribuir significativamente para a realização dos objetivos estabelecidos pela União Europeia, especialmente no que diz respeito à formação de uma economia do conhecimento mais competitiva e inclusiva, concretizando-se, assim, a criação de um espaço único de informação europeu, com melhor qualidade na oferta de serviços públicos.

De acordo com o princípio da subsidiariedade, as autoridades nacionais europeias são os primeiros responsáveis pela inclusão da literacia midiática nos currículos escolares em todos os níveis. Entretanto, o papel desempenhado pelas autoridades locais é considerado

---

<sup>14</sup> O endereço da página é [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)

também muito importante, visto que estão mais próximas dos cidadãos e apoiam iniciativas do setor de ensino não formal.

Entre as ações promovidas pela Comissão das Comunidades Europeias está a criação de um grupo de peritos em literacia midiática, em 2006. O grupo é constituído por académicos e profissionais do setor, com diferentes competências e experiências, que analisam e definem objetivos e tendências para o campo, destacando e promovendo as boas práticas em nível europeu, além de propor ações nesse domínio.

Esse grupo de peritos validou, após consulta pública em *media literacy*<sup>15</sup> nos Estados-membros, uma definição europeia de literacia midiática: “Literacia midiática é a capacidade de acessar as mídias, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos das mídias e seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2007b, p 4, tradução nossa).

A consulta pública citada no parágrafo anterior foi realizada no último trimestre de 2006 e tinha o objetivo de identificar os programas existentes e as tendências emergentes na área da educação para a mídia. A consulta teve uma resposta considerada satisfatória pela Comissão, tanto em termos quantitativos quanto no que diz respeito à variedade de participantes, entre eles empresas de mídia, instituições de ensino, produtores de conteúdos, associações de cidadãos e consumidores.

Os principais pontos abordados pela consulta pública, além da definição do conceito de educação para a mídia, foram a definição dos objetivos e o público-alvo das iniciativas, as formas de inclusão da educação para a mídia na educação formal e não formal, a questão dos direitos autorais e das boas práticas adotadas, tanto pelos governos, quanto pela sociedade civil. A Comissão das Comunidades Europeias (2007b) destaca os seguintes órgãos como bons exemplos em seu documento oficial sobre a consulta pública:

1. **Ofcom, no Reino Unido:** o Ofcom é a agência reguladora das comunicações no Reino Unido. Entre as suas missões, está a de promover a educação para a mídia, criando, para isso, um mapa sobre as atividades do setor. A intenção é que a agência elabore um banco de dados online descrevendo as organizações ativas nesse campo e fornecendo um resumo dos seus projetos e atividades. As informações disponíveis nesse

---

<sup>15</sup> As informações completas sobre a consulta pública podem ser obtidas em: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/report\\_on\\_ml\\_2007.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf)

banco de dados ajudarão no compartilhamento de informações sobre as boas práticas na área.

2. ***Hellenic Audiovisual Institute, na Grécia:*** o instituto grego trabalha na definição das melhores práticas e nos critérios necessários para a implementação da educação para a mídia em nível nacional.
3. ***Swedish Agency for School Improvement, na Suécia:*** a agência tem sido comissionada pelo governo sueco a comandar um centro online de pesquisas sobre educação para a mídia desde 1998. O centro atualmente possui *sites* que oferecem uma extensa gama de cursos, arquivos de vídeo e áudio, filmes, entre outros documentos, para os professores suecos.

Apesar desses bons exemplos, as respostas enviadas à consulta pública mostraram que existem diferentes práticas em diferentes níveis de educação para a mídia na Europa, o que significa, segundo a Comissão, que ainda faltam normas e critérios para uma avaliação completa da literacia midiática europeia. Considerando esses aspectos, a Comissão das Comunidades Europeias (2007b) entende como urgente o desenvolvimento de atividades de investigação em maior escala e com um prazo maior, tendo em vista a definição de novos critérios de avaliação e novas práticas.

Em seus documentos oficiais, a Comissão das Comunidades Europeias, além de apresentar as ações e os programas em curso no continente, apresenta propostas para continuar desenvolvendo o intercâmbio das boas práticas e faz recomendações aos países-membros no tocante ao desenvolvimento de políticas e estudos em educação para a mídia. As recomendações da Comissão (2007a) aos países-membros seguem as seguintes premissas:

- i. Incentivar as autoridades responsáveis pela regulação dos setores audiovisual e das comunicações eletrônicas a se envolverem mais e cooperarem na melhoria dos diversos níveis de literacia midiática;
- ii. Promover uma investigação sistemática e a elaborar relatórios sobre os diferentes aspectos e dimensões da literacia midiática;
- iii. Elaborar e aplicar códigos de conduta e, se necessário, quadros de co-regulação em conjunto com todas as partes interessadas em nível nacional e promover iniciativas de autorregulação.



Ainda em 2007, a Universidade Autônoma de Barcelona realizou para a Comissão das Comunidades Europeias o estudo *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, cujo objetivo era mapear as práticas em andamento em literacia midiática na Europa.

O estudo abrangeu os 27 Estados-membros da União Europeia e também os Estados-membros do Espaço Econômico Europeu e identificou 17 fatores-chave, que segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007c, p.11, tradução nossa), são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma política ativa na área de educação para a mídia:

1. A implementação da educação para a mídia no currículo escolar de cada país.
2. A política de formação de professores na área.
3. A política de avaliação da educação para a mídia.
4. A existência de material didático específico sobre o assunto.
5. A existência de sistemas de apoio e orientação nesse campo.
6. A existência de campanhas voltadas à educação para a mídia.
7. A existência de serviços públicos voltados especificamente para a educação para a mídia.
8. Promoção de atividades de associações cívicas no setor.
9. Atividades de regulação do setor.
10. A participação dos meios de comunicação em atividades de educação, como conteúdos e programas específicos.
11. A participação da indústria midiática no setor.
12. Visibilidade em questões relacionadas com a literacia midiática na esfera pública.
13. A existência de incentivo e políticas de promoção para produção de mídia pelo público em geral.
14. Pesquisa de campo.
15. Participação em redes de cooperação internacional.
16. Participação da família.
17. Iniciativas de literacia midiática relacionadas com a comunicação comercial.

Além de identificar as peças fundamentais para a elaboração de políticas públicas em educação para a mídia, o estudo traçou o perfil de alguns países e suas principais contribuições para a área. Um dos países que apresenta mais ações em educação para a mídia é o Reino Unido, que também foi pioneiro na abordagem das mídias dentro de sala de aula.

Por essa razão, destacam-se, a seguir, algumas de suas políticas públicas.

### **5.2.1 As políticas em *media literacy* no Reino Unido**

Os serviços de mídia no Reino Unido se caracterizam pela forte intervenção do Estado na radiodifusão, que opera seguindo mecanismo de regulamentação que garantem a diversidade e pluralidade de conteúdos (SIQUEIRA, 2007).

A migração dos meios audiovisuais para plataformas digitais levou o governo britânico a investir em políticas que orientassem a população a ter acesso autônomo aos diversos conteúdos, conforme explica Siqueira (2007, p. 78):

Com a migração para as plataformas digitais, o número de canais poderá ser 100 vezes maior (eram três canais de televisão disponíveis na Inglaterra nos anos 80, hoje são 250, com mais de 400 mil horas de programação semanais), impossibilitando o histórico controle. A saída encontrada foi a elaboração de uma ampla política de educação pública para usar os meios, a fim de que os cidadãos sejam usuários autônomos ao invés espectadores passivos de uma confusão de conteúdos.

A autora também coloca que o Reino Unido tomou a dianteira no estabelecimento de uma política de *media literacy*, quando a educação para a mídia foi formalmente citada como responsabilidade dos órgãos governamentais que regulam a radiodifusão no *Communications Act 2003*<sup>16</sup>, a atual lei geral da comunicação britânica.

Com a promulgação do ato, os parlamentares deram plenos poderes ao Ofcom, mas alertaram, no texto do documento, que a política de *media literacy* não deveria ser apenas responsabilidade da agência reguladora, mas também de um amplo conjunto de instituições relacionadas com a mídia.

Segundo Siqueira (2007, p. 82), essa colocação mostra que os parlamentares realmente entendem a comunicação como um serviço público:

Especificamente sobre a política de *media literacy*, no registro das discussões do comitê, em 10 de dezembro de 2002, um membro atenta para o fato de que esta não deve ser tarefa só do Ofcom (o Office of Communications, órgão regulador que concentra o gerenciamento da comunicação no país), mas sim de um amplo conjunto de instituições direta ou indiretamente relacionadas com a mídia, tais como outras esferas do governo, os próprios canais de televisão, profissionais da área e a indústria eletrônica. Como se vê, já no início das discussões, os parlamentares têm claro que a comunicação é, antes de tudo, um serviço público e que até as empresas de caráter puramente comercial têm parcela de responsabilidade.

Desde 2003, o Ofcom vem elaborando uma série de projetos com vistas a colocar em prática a política de *media literacy* no Reino Unido. Sua missão é a de promover e estimular a compreensão e conscientização do público sobre a natureza e o conteúdo da mídia eletrônica, o processo pelo qual o conteúdo digital é produzido, além das formas de acesso, controle e a utilização desse conteúdo de maneira eficaz e adequada. Como resultado, houve uma

<sup>16</sup> Informações sobre o *Communications Act 2003* podem ser encontradas em <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/contents>

significativa integração das TIC e da literacia digital no sistema educacional, tanto em termos de conteúdo multimídia quanto em inclusão no currículo.

O Ofcom possui ligações com o *Department for Culture, Media and Sport*<sup>17</sup> (DCMS), um departamento do governo britânico cuja responsabilidade é a de melhorar as atividades culturais e esportivas, apoiar e proteger os meios de comunicação. Por não ser um órgão responsável pela educação formal, o departamento entende a literacia midiática como uma necessidade para todos os cidadãos e não apenas para os estudantes. O DCMS trabalha em estreita colaboração com grupos de consumidores e da indústria, enxergando a *media literacy* como uma forma de disseminação de confiança e conhecimento à população (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).

Hague e Payton (2010) lembram que o DCMS, em parceria com o *Department for Business, Innovation and Skills (BIS)* publicou, em 2009, o relatório *Digital Britain*, que delimitava as necessidades para o futuro digital britânico e argumentava sobre as habilidades digitais, motivação e confiança que todos os cidadãos precisariam desenvolver para aumentar sua participação no mundo digital. Com esse relatório, o Reino Unido buscava garantir que o país estivesse na vanguarda da economia digital global. Um dos resultados dessa política foi o *Digital Economic Act*, um ato do parlamento britânico que regula a mídia digital no país.

Em pesquisa realizada pela Universidade Autônoma de Barcelona para a Comissão das Comunidades Europeias (2007) sobre o perfil dos países europeus em educação para a mídia, revelou-se que a educação para a mídia tem sido reconhecida como algo positivo em nível político no Reino Unido e há muitas opiniões favoráveis de entidades públicas e formadores de opinião. Embora haja políticas voltadas para todos os meios de comunicação, a educação para a mídia no Reino Unido está mais desenvolvida no setor de audiovisual do que nos outros meios de comunicação.

A pesquisa também revelou que o Reino Unido tem um lugar único no desenvolvimento global da educação para a mídia, devido à variedade de cursos específicos de mídia que têm sido disponibilizados como opcionais para os alunos entre as idades de 14 a 18 anos. Isso significa, de acordo com o documento, que há professores britânicos com uma vasta experiência de ensino de mídias para alunos dessa faixa etária, e que há uma pequena indústria de editores servindo a esse setor com alguns recursos. No entanto, esses cursos alcançam apenas 7% do grupo etário, o que vai contra o conceito de educação para a mídia como um direito

---

<sup>17</sup> Site oficial: [www.culture.gov.uk](http://www.culture.gov.uk)

para todos. Em outras palavras, segundo a pesquisa, o ensino de mídias desde os primeiros anos de escolaridade, mesmo no Reino Unido, ainda está longe de ser realizado.

Como se observa, mesmo em um país onde a preocupação com a educação para a mídia já se demonstra em várias ações e programas do governo, ainda há um longo caminho a se percorrer. No Brasil, esse caminho é ainda mais extenso, considerado os atrasos e o elitismo no campo da regulamentação das comunicações no país. Entretanto, algumas ações podem ser encontradas, como se verá a seguir.

### **5.3 Propostas brasileiras na área de educação para mídia**

Tradicionalmente, o Brasil pertence ao grupo de países que conduz o uso das tecnologias da comunicação de forma coronelista e conservadora. O controle da radiodifusão ainda está nas mãos de algumas poucas famílias que operam os veículos segundo seus próprios interesses (SIQUEIRA, 2007). Diante desse cenário, a autora considera compreensível que a sociedade cobre do governo políticas claras para a condução das tecnologias de mídia e comunicação social no país.

E ao se pensar em políticas de uso da mídia, a educação para a mídia não pode ficar na retaguarda da discussão. Conforme coloca Siqueira (2007, p. 74), a exemplo de outras políticas, como as de saúde e energia, “a educação para a mídia deve ser posta no centro dos debates, já que a comunicação também será uma forma importante de acesso à cidadania e à inserção social, num futuro já bem próximo”.

O caminho trilhado pelo governo para aproximar a população das novas tecnologias e criar oportunidades na era digital, no final dos anos 1990, foi o de levar computadores e outros equipamentos a escolas e centros de informática. Coelho (2010, p. 184) explica que essas ações nunca foram articuladas e nem geravam mobilizações, reproduzindo os mesmos caminhos de políticas de trabalho e renda:

De algum modo, reproduzimos no campo da inclusão digital um caminho percorrido por políticas de trabalho e de renda. Assim como podemos localizar um primeiro momento de ações locais de trabalho e de renda que não criavam mobilização e ação articulada em termos de desenvolvimento local, da mesma forma o caminho dos telecentros, pensados de forma isolada, numa perspectiva de inclusão digital ponto a ponto, não incorporava uma visão mais abrangente e integrada de desenvolvimento local.

O uso de tecnologias na educação no Brasil ficou, como se observa, durante quase duas décadas associada a uma instrumentalização de centros e escolas, limitando a discussão e o entendimento do que seria uma educação para a mídia. O Programa Telecentros Comunitários<sup>18</sup>, o Programa Acessa Escola<sup>19</sup> e o Programa Um Computador por Aluno<sup>20</sup> são exemplos de ações que levaram a tecnologia até os usuários, mas a capacitação sobre o uso desses aparelhos acabou ficando apenas no nível da instrumentalização.

Essas considerações podem ser comprovadas ao se analisar os resultados da pesquisa TIC Educação 2012, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil<sup>21</sup> (CGI.br). Essa pesquisa trouxe os dados mais atuais sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras. Os resultados, divulgados no início de 2013, mostram que o uso das TIC em atividades pedagógicas ainda é instrumental e que a formação inicial docente não integra as novas tecnologias, que na maioria das vezes, só são incorporadas nas salas de aula quando há alguma iniciativa do próprio professor.

A TIC Educação 2012 foi realizada por um grupo de especialistas do governo e de organizações internacionais, universidades e de setores não governamentais. Dentre essas entidades destacam-se a UNESCO, o Ministério da Educação, a Universidade de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta. O objetivo do grupo era gerar dados para a elaboração e o monitoramento de políticas públicas específicas para a área, além de identificar os usos e apropriações das TIC nas escolas brasileiras por meio de práticas pedagógicas e da gestão escolar.

Os principais campos de investigação da pesquisa foram a infraestrutura de TIC nas escolas, o perfil do professor atual e o uso do computador e da internet no ambiente escolar. Os resultados mostraram que cresceu o número de computadores portáteis nas escolas públicas, porém a velocidade da conexão ainda limita o uso das tecnologias. Outros resultados mostraram que o professor está aderindo à tendência de mobilidade, porém isso depende muito de sua própria iniciativa, já que a formação inicial docente não integra as TIC. Por fim, a pesquisa revelou que as TIC ainda são usadas de forma instrumental, apenas como um apoio para a realização de exercícios práticos sobre o conteúdo exposto em sala de aula.

---

<sup>18</sup> Programa do Ministério das Comunicações que tem como objetivo a doação de equipamentos de informática, multimídia, mobiliários e sinal de internet para montagem e instalação de telecentros nos municípios brasileiros.

<sup>19</sup> Iniciativa do Governo do Estado de São Paulo cujo objetivo é promover o acesso às tecnologias através da disponibilização e manutenção de recursos tecnológicos nas escolas estaduais.

<sup>20</sup> Programa do Governo Federal que prevê a entrega de *laptops* para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet e capacitação de gestores e professores no uso dos equipamentos.

<sup>21</sup> O Comitê Gestor da Internet no Brasil mantém grupos de trabalho e coordena diversos projetos sobre os usos das TIC em diferentes áreas da sociedade, como saúde, domicílios e telecentros. A TIC Educação é uma dos projetos em andamento do CGI.br e busca gerar dados sobre a disponibilidade, o acesso e o uso das TIC em escolas brasileiras.

Por conta de resultados como esse é que se intensifica a necessidade de deixar claro que a educação para a mídia não deve ser entendida como a simples disponibilização de equipamentos nas escolas, mas devendo ser acompanhada de ações educativas que colaborem no entendimento e domínio completo dos meios de comunicação. A premissa é a que não se pode considerar um indivíduo educado para a mídia aquele que consegue apenas utilizar os meios de comunicação, mas não consegue usufruir das oportunidades que esses meios oferecem para que ele possa estar efetivamente incluso na sociedade da informação.

Sobre essa questão, Rothberg e Siqueira (2012) entendem que o uso de tecnologias deve estar sempre acompanhado da inclusão cognitiva, gerando a efetiva inclusão social. “Tal imbricação [...] se justifica porque o domínio da tecnologia pode ser um meio decisivo, através do qual se torna mais facilmente atingível a aquisição de aptidões consideradas importantes na sociedade contemporânea” (ROTHBERG, SIQUEIRA, 2012, p. 78). Dentro desse contexto, uma política pública específica em educação para a mídia ajudaria a população a desenvolver um comportamento de protagonismo, com estímulo à criatividade, ativismo e disseminação de conhecimentos.

E como deveria ser uma política pública voltada à educação para a mídia no Brasil? Siqueira (2007) propõe uma política pública com orientação central na Casa Civil da Presidência da República, com auxílio dos ministérios da Educação, Cultura e Comunicações e execução nas esferas federal e municipal.

A centralidade da política se justifica, segundo a autora, pela necessidade de se estabelecer um repertório comum, que seria garantido em todas as ações da área. Já a execução das atividades ficaria a cargo dos três ministérios indicados, cabendo a eles e aos governos municipais estabelecer redes de cooperação com escolas, organizações e universidades, elegendo-se, assim, os conteúdos, as metodologias de trabalho e os materiais pedagógicos a fim de que os princípios da educação pra a mídia possam ser convertidos em atividades concretas.

Em relação às funções específicas dos governos locais, Siqueira (2007, p. 94-95) indica que uma de suas responsabilidades seria a de fornecer dados à esfera federal, com vistas a avaliar resultados e melhorar os trabalhos:

Na esfera dos poderes locais e da sociedade civil, ficariam as tarefas de implementação de projetos, sintonizados com as diretrizes federais, além do fornecimento de dados à esfera federal, para que se possa avaliar os resultados e melhorar as propostas de trabalho. [...] Os governos locais serviriam como centros disseminadores das diretrizes federais e como aglutinadores das atividades promovidas pelas escolas, ONGs e universidades. Também teriam a tarefa de organizar dados acerca dos resultados das ações e enviá-los

ao governo federal. Teriam íntima relação com os sistemas de educação formal e com organismos da sociedade civil engajados na educação para a mídia.

A boa articulação entre os governos federal e municipal é de grande importância para uma política pública em educação para a mídia. Porém, ações isoladas nessa esfera não são suficientes; ações nas esferas da sociedade civil também são necessárias.

De acordo com Siqueira (2007), é preciso que as escolas públicas e privadas, organizações não governamentais e universidades executem determinadas tarefas dentro da política de educação para a mídia.

As escolas públicas e privadas devem incluir a disciplina de mídia-educação no currículo escolar - fundamentada nas referências pedagógicas definidas pelo MEC-; devem também criar um grupo de estudos para os professores e um acervo específico de obras, disponibilizando-as nas bibliotecas, além de disponibilizar os dados aos governos local e federal. Já as ONGs, entre outras ações, devem produzir os materiais pedagógicos e trabalhar em parceria com universidades para desenvolver metodologias específicas, auxiliando as esferas federais. As universidades públicas e privadas devem organizar e disponibilizar todo o conhecimento produzido sobre o tema, além de produzir materiais e conteúdos específicos para serem veiculados em rádios e TVs.

Embora a proposta de Siqueira (2007) tenha um caráter especulativo, visto que uma política em educação para a mídia ainda não se tornou alvo de discussões públicas por parte dos órgãos governamentais brasileiros, a autora acredita que tal projeto é viável, já em curto prazo.

Enquanto uma política pública em educação para a mídia não é estabelecida, algumas ações de governo têm se aproximado dessa perspectiva. Um exemplo é o curso Mídias na Educação, um programa de educação a distância do Ministério da Educação que prevê a formação continuada de professores da educação básica para o uso de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse programa será o objeto de análise deste estudo.

## 6 MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo apresenta o *corpus*, a metodologia e as técnicas de análise empírica utilizadas na pesquisa. O capítulo está dividido em duas seções, a saber: 5.1. *Corpus* de análise e 5.2 Procedimentos. A primeira seção delinea o *corpus*. A segunda caracteriza a metodologia de análise de conteúdo e especifica as categorias elaboradas a partir da revisão da literatura.

### 6.1 *Corpus* de análise

O programa de formação continuada Mídias na Educação se estabelece como *corpus* de análise deste trabalho. Criado em 2005, como experiência piloto, o programa é direcionado prioritariamente a professores da educação básica e sua finalidade é proporcionar formação continuada para o uso das diferentes tecnologias da informação e da comunicação (mídia impressa, rádio, televisão e internet) em sala de aula (BRASIL, 2013).

O programa foi concebido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas<sup>22</sup> – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores. O programa Mídias na Educação atendeu, até 2008, 69.300 professores<sup>23</sup>.

Em 2009, o programa Mídias na Educação foi incluído aos programas da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Universidade Aberta do Brasil (Capes/UAB). Não foi encontrada, depois de 2009, uma informação oficial sobre o número de professores que participaram do programa, porém, novas ofertas estão sendo lançadas pelos núcleos e centros de educação a distância de universidades e secretaria de educação envolvidas com o programa: somente no município de São

---

<sup>22</sup> As universidades envolvidas com o programa são: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Sergipe (UFSE), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSU).

<sup>23</sup> *CURSO* prepara professores para uso de mídias. *Portal do professor*. Brasília, 9 de março de 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=370>. Acesso em: 13 de jan de 2014



Paulo, no primeiro semestre de 2014<sup>24</sup>, serão oferecidas 620 vagas<sup>25</sup> para o programa, nas modalidades de especialização e aperfeiçoamento. As universidades responsáveis pelo programa Mídias na Educação no município serão a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de São João del-Rei (UFJS).

O programa Mídias na Educação se realiza a distância com o auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, executado no ambiente e-ProInfo, mas encontros presenciais também são previstos. O programa está estruturado em disciplinas, também chamadas de módulos, e cada uma corresponde à análise de uma mídia ou à aplicação das mídias de forma integrada.

O acesso aos módulos e disciplinas é aberto e pode ser feito por qualquer usuário através do *site* <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/>. Porém, para receber a certificação, é necessário realizar o curso através do ambiente virtual de aprendizagem. O AVA possui recursos e ferramentas que permitem a comunicação entre cursistas e tutores, além do gerenciamento e armazenamento de dados. O acesso ao ambiente é restrito e realizado mediante *login* e senha.

O programa Mídias na Educação também disponibiliza outro canal para troca e compartilhamento de informações entre os participantes: o blog mantido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo ([blog.midiassnaeducacao.com](http://blog.midiassnaeducacao.com)). Nesse canal, são postados notícias, tutoriais, vídeos e bibliografias sobre as temáticas de interesse que envolvem as mídias na educação, além de resumos das monografias dos cursistas que fizeram o programa através da oferta da USP.

Nas três primeiras ofertas do programa (2006-2009) havia três níveis de certificação que constituíam os ciclos de estudo: básico, de extensão, com 120 horas de duração; intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e avançado, de especialização, com 360 horas.

O programa Mídias na Educação passou a ter, a partir de sua quarta oferta (2010), uma estrutura com apenas dois ciclos de estudo (básico e avançado), correspondendo às certificações em nível de extensão e de especialização. Na plataforma, porém, os módulos conti-

---

<sup>24</sup> SÃO PAULO inaugura 18 polos da Universidade Aberta para oferecer formação a educadores. *UAB Notícias*. Brasília, 13 fev. 2014. Disponível em: < [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=242:sao-paulo-inaugura-18-polos-da-universidade-aberta-para-oferecer-formacao-a-educadores&catid=1:noticia&Itemid=7/](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=242:sao-paulo-inaugura-18-polos-da-universidade-aberta-para-oferecer-formacao-a-educadores&catid=1:noticia&Itemid=7/)>. Acesso em: 18 de fev. 2014

<sup>25</sup> CURSOS que serão ofertados nos polos do município de São Paulo. *Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Disponível em: < [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/UAB/uab\\_cursos\\_ofertados\\_por\\_polo.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/UAB/uab_cursos_ofertados_por_polo.pdf)>. Acesso em: 18 de fev. 2014.

nuam divididos em três ciclos. O certificado de conclusão do programa tem validade nacional e é enviado aos cursistas ao final da oferta.

Os objetivos do programa são destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da antiga SEED, das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias (BRASIL, 2013).

Os três ciclos que compõem o programa estão divididos com os seguintes módulos:

1. **Ciclo básico:** Módulo Introdutório - Integração de Mídias na Educação; Módulo Gestão; Módulo Material Impresso; Módulo TV e Vídeo; Módulo Rádio; Módulo Informática; Oficina de TV e Vídeo: produzindo vídeos educativos; Educomunicação; Rádio na Escola; Linguagem Radiofônica; Módulo Básico Rádio e Política no Brasil; Novo Módulo Básico de Gestão.
2. **Ciclo intermediário:** Módulo Material Impresso; Módulo TV e Vídeo; Módulo Rádio; Módulo Informática; Produção de textos didáticos; Gêneros televisivos; Uso pedagógico das ferramentas de interatividade; Mídia impressa - mapas, gráficos e tabelas; Ferramentas de autoria para produção de hipertexto na educação; Texto e Hipertexto na educação; Recursos de Áudio na WEB.
3. **Ciclo avançado:** Convergência das Mídias; Linguagem da mídia impressa: escrita e visual; Multimídia educacional e softwares de autoria; Vivenciando o desenvolvimento de projeto com mídias integradas na educação; O uso de blogs, flogs e webquest na educação; Planejamento, gestão e avaliação do uso das mídias na educação; Cordel; A imagem na mídia impressa; Histórias em quadrinhos e charges; Gêneros de entretenimento; Propaganda e Publicidade; Módulo Avançado 2 - Serviços de Radiodifusão; Metodologia da Pesquisa Científica; Gêneros educativos; Gêneros informativos na TV; Aspectos políticos da televisão; Oficina de TV e Vídeo: Produzindo vídeos educativos.

Foram analisadas as etapas dos três ciclos de estudo, excluindo-se aquelas que não se enquadravam nos objetivos da pesquisa. Por etapa, entendam-se as páginas de conteúdos e de atividades dos módulos. Utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo (AC), seguindo os métodos e procedimentos descritos a seguir.

## 6.2 Procedimentos

A metodologia escolhida para a realização da análise empírica desta pesquisa foi a Análise de Conteúdo (AC). Essa metodologia se consolidou nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, por colocar a ênfase no aspecto quantitativo, associado à comunicação como objeto de estudo (FONSECA JUNIOR, 2012).

O autor acredita que essa metodologia se mostra muito eficiente para responder aos desafios atuais da comunicação. Conforme coloca Fonseca Junior (2012, p.280):

Desde sua presença nos primeiros trabalhos da *communication research* às recentes pesquisas sobre novas tecnologias, passando pelos estudos culturais e de recepção, esse método tem demonstrado grande capacidade de adaptação aos desafios emergentes da comunicação e de outros campos do conhecimento.

Diversos autores contribuíram para o desenvolvimento desta metodologia, porém este trabalho se inclina às tendências metodológicas propostas por Bardin (2007). Em sua composição original, Bardin (2007) estruturou o método de análise de conteúdo em cinco etapas: (1) organização da análise; (2) codificação; (3) categorização; (4) inferência e (5) tratamento informático. Essas etapas foram consideradas nos procedimentos de análise desta pesquisa.

Como primeira fase da análise, Bardin (2007) sugere uma leitura flutuante do material a ser analisado, com o objetivo de conhecer o texto e se deixar invadir por impressões e orientações. Seguindo as principais regras de seleção do *corpus* propostos pela autora - exaustividade, homogeneidade e pertinência -, tomou-se o cuidado de selecionar todas as etapas do programa Mídias na Educação, incluindo as apresentações dos conteúdos, as explicações inseridas em recursos multimídia e as atividades práticas propostas aos professores-cursistas.

É importante ressaltar que as etapas que apresentavam os créditos de produção do módulo, as referências bibliográficas ou que eram somente de instrução para os cursistas fo-

ram excluídas da análise. As etapas que se encontravam em módulos do programa que não atendiam aos objetivos da pesquisa também foram excluídas da análise.

Os momentos seguintes da análise foram a codificação e a categorização, que de acordo com Fonseca Junior (2012) servem de elo entre o material escolhido para a análise e a teoria do pesquisador. Para a codificação e categorização do *corpus*, optou-se pelo método de análise categorial, que trata do desmembramento do discurso em categorias. Bardin (2007, p. 39) define este método como “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Para a realização dessa etapa, criou-se uma planilha eletrônica aplicada a todo o *corpus*. O objetivo da criação da planilha foi transformar a informação disponível em mãos em algo interpretável. Os dados brutos sofreram um recorte, foram agregados e classificados em categorias.

Para elaboração das categorias de análise, recorreu-se à revisão da literatura, que indicou que uma abordagem que atende às especificidades socioculturais dos educandos é aquela preocupada com o desenvolvimento da literacia midiática através das multiliteracias. Porém, outras abordagens puderam ser identificadas ao longo da transformação do conceito de educação para a mídia, e elas também foram consideradas na análise empírica.

Com base na revisão da literatura, foram criadas as seguintes categorias de análise: a) inoculação; b) decodificação; c) instrumentalização; d) preparação. A categoria e) outros foi elaborada para agrupar os casos que não se encaixavam nas categorias anteriores. As categorias são delineadas a seguir:

- a) **Inoculação:** conforme elucida Siqueira (2008) em uma revisão de Buckingham (2005), essa é uma abordagem de proteção dos alunos contra a mídia, colocando-os como uma audiência vulnerável aos efeitos dos meios de comunicação e da cultura massificada. Essa perspectiva era a dominante na Europa nos anos de 1940, época em que a mídia e a cultura popular eram vistas como influências negativas que ofereciam prazeres superficiais. A proposta desse método é encorajar os estudantes a lutar contra a manipulação comercial e contra os efeitos negativos que poderiam advir de uma cultura massificada. Nesta categoria, foram classificadas as etapas do programa que, de certa maneira, sugeriram alguma forma de proteção contra a comunicação de massa.
- b) **Decodificação:** essa abordagem é prática decorrente da desmistificação. Siqueira (2008), em revisão de Buckingham (2005), explica que a desmistificação se fortaleceu

ao final dos anos de 1950 e começo de 1960, época do início dos estudos culturais britânicos. A *decodificação*, especificamente, é uma abordagem que, como o próprio nome já indica, busca decodificar a linguagem midiática, tornando claros os conceitos relativos à área de comunicação e ao funcionamento das mídias. A prática da *decodificação* é utilizada, principalmente, para análises do texto midiático, pois permite a interpretação de códigos e linguagens específicas de cada meio. Entretanto, não oferece orientações mais amplas acerca das funções sociais, econômicas e culturais da mídia e não prevê o trabalho com atividades de produção. Nesta categoria, foram classificadas as etapas do programa que ofereceram definições mínimas de conceitos da área de comunicação e esclareceram aspectos relativos aos processos midiáticos, mas não orientaram o professor, necessariamente, a pensar sobre a leitura crítica dos meios ou em atividades de produção de conteúdo.

- c) **Instrumentalização:** de acordo com Siqueira (2008), essa abordagem utiliza a mídia como recurso pedagógico para apoio ao ensino de outras disciplinas que já se encontram nos programas oficiais de ensino. Essa perspectiva se desenvolveu com a chegada das novas tecnologias ao ambiente escolar e coloca a mídia como um instrumento para transmissão de conteúdos das outras disciplinas. Sob essa ótica, as mídias são coadjuvantes das disciplinas tradicionais e se estabelecem apenas como ferramenta pedagógica e não como objeto de estudo. Nesta categoria, foram inseridas as etapas do programa que sugerem o uso da mídia de forma predominante como ferramenta pedagógica de apoio ao ensino de outras disciplinas.
  
- d) **Preparação:** de acordo com Buckingham (2005), essa abordagem propõe uma leitura crítica, reflexiva e criativa dos meios: crítica, porque auxilia na identificação de aspectos midiáticos antes ocultos e colabora para a compreensão dos aspectos políticos, econômicos e sociais dos meios de comunicação; reflexiva, porque os indivíduos educados sob essa abordagem conseguem se atentar às associações semânticas, linguísticas e, principalmente, sintagmáticas utilizadas nos diferentes meios; criativa, porque, através de atividades de produção, esses indivíduos se tornam capazes de desconstruir sintaxes e recombina-las para criar novas formas de trabalho utilizando as mídias. Através da *preparação*, portanto, é possível o desenvolvimento de habilidades essenciais, ou multiliteracias, para o domínio dos atuais recursos midiáticos e consumo consciente dos meios tradicionais. Nesta categoria, foram inseridas as etapas do pro-

grama que de alguma maneira fornecem a preparação criativa, através do incentivo a atividades de produção de conteúdo; crítica, através de conteúdos que explorem as questões sociopolíticas e econômicas dos meios; e reflexiva, através de análises de representações simbólicas em textos, imagens e vídeos.

- e) **Outros:** nesta categoria, foram colocados os casos que não puderam ser classificados em alguma categoria anterior, pois não fizeram menção às mídias.

Em virtude da quantidade de dados, o tratamento informático foi feito com o auxílio do computador, através de uma planilha eletrônica.

Considerando-se os três ciclos de estudo do programa Mídias na Educação, foram analisadas, no total, 958 etapas (Quadro 3):

Quadro 3. Quantidade de etapas analisadas por ciclo de estudo do programa Mídias na Educação

<b>Ciclo de estudo</b>	<b>Quantidade de etapas analisadas</b>
Básico	265
Intermediário	280
Avançado	413
Total	958

Fonte: elaboração própria

As etapas do programa foram classificadas nas categorias correspondentes através da planilha eletrônica. Ao final desse processo, somou-se a quantidade de etapas presentes em cada uma das categorias. Os resultados obtidos foram inseridos em quadros e gráficos, um para cada ciclo do programa e um para os resultados totais, e estão descritos no próximo capítulo.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa e os discute, à luz da revisão da literatura, dividindo-se em duas seções, a saber: 6.1 Descrição dos resultados e 6.2 Discussão dos resultados. Na primeira, apresentam-se os resultados obtidos com a análise de cada ciclo do programa, além do resultado global da pesquisa. A segunda seção discute esses resultados diante da fundamentação teórica que embasa o estudo.

### 7.1 Descrição dos resultados

Os resultados obtidos com a análise do ciclo básico destacam a predominância de etapas identificadas na abordagem de *decodificação*. A abordagem de *instrumentalização* obteve o segundo maior índice de etapas registradas. A *preparação* ficou à frente da *inoculação* (Quadro 4).

Quadro 4. Etapas identificadas por categoria de análise no ciclo básico do programa Mídias na Educação

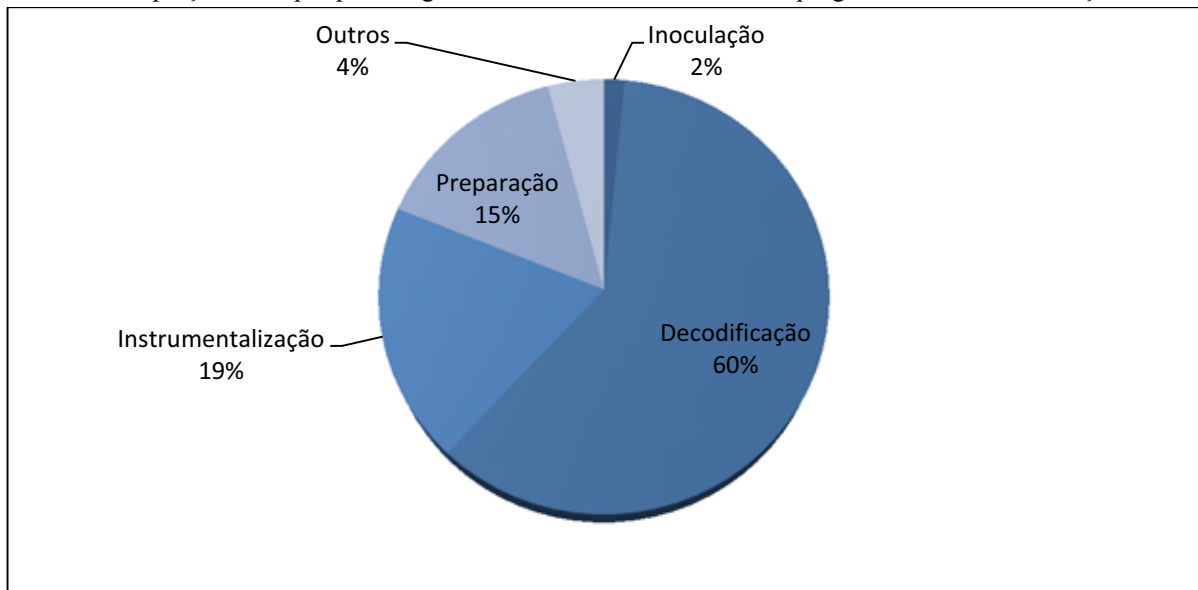
Ciclo Básico	
Abordagem	Número de etapas identificadas
Decodificação	160
Instrumentalização	51
Preparação	39
Inoculação	4
Outros	11
<b>TOTAL</b>	<b>265</b>

Fonte: elaboração própria

O Quadro 4 demonstra que a abordagem de *inoculação* foi a menos frequente, com apenas quatro etapas. A predominância dos dados foi registrada na abordagem de *decodificação*, com 160 etapas identificadas. A *instrumentalização* registrou 51 etapas, e a *preparação* teve um total de 39 etapas. A categoria *outros* registrou 11 etapas.

O Gráfico 1 apresenta, proporcionalmente, a quantidade de etapas identificadas em cada uma das categorias de análise no ciclo básico:

Gráfico 1. Proporção de etapas por categoria de análise no ciclo básico do programa Mídias na Educação



Fonte: elaboração própria

A categoria de *inoculação* foi registrada em 2% do ciclo básico. A *decodificação* foi registrada em mais da metade do ciclo, totalizando 60%. A *instrumentalização* foi identificada em 19% das etapas do ciclo, enquanto a *preparação* registrou 15%. Por fim, a categoria *outros* foi identificada em 4% das etapas.

Os resultados obtidos no ciclo intermediário indicam que a *decodificação* foi, novamente, a abordagem identificada na maioria das etapas. A *instrumentalização* ficou em segundo lugar e a *preparação* foi a abordagem com o terceiro maior índice de registros. A *inoculação* não foi identificada nesse ciclo de estudo. A categoria *outros* registrou 10 ocorrências (Quadro 5).

Quadro 5. Etapas identificadas por categoria de análise no ciclo intermediário do programa Mídias na Educação

Ciclo Intermediário	
Abordagem	Número de etapas identificadas
Decodificação	149
Instrumentalização	94
Preparação	27
Inoculação	0
Outros	10
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>

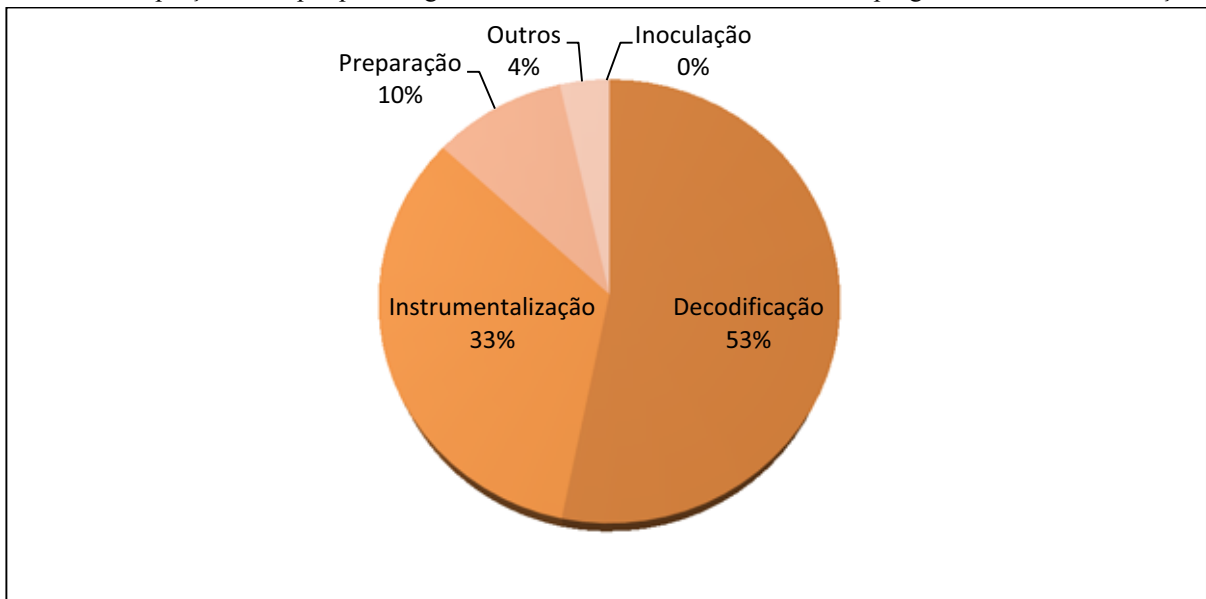
Fonte: elaboração própria



O Quadro 5 indica que a predominância dos dados foi registrada na abordagem de *decodificação*, com 149 etapas identificadas. A *instrumentalização* registrou 94 etapas, e a *preparação* teve um total de 27 etapas. Não houve registro da abordagem de *inoculação*. A categoria *outros* registrou 10 etapas.

O Gráfico 2 apresenta, proporcionalmente, a quantidade de etapas identificadas em cada uma das categorias de análise do ciclo intermediário.

Gráfico 2. Proporção de etapas por categoria de análise no ciclo intermediário do programa Mídias na Educação



Fonte: elaboração própria

A categoria de *decodificação* foi registrada em 53% do ciclo intermediário. A *instrumentalização* foi registrada em um terço do ciclo, totalizando 33%. A *preparação* foi identificada em 10% das etapas do ciclo, enquanto a *inoculação* não teve registros. Por fim, a categoria *outros* foi identificada em 4% das etapas.

Os resultados obtidos com a análise do ciclo avançado indicam que a *decodificação* foi, mais uma vez, a abordagem identificada na maioria das etapas. Diferentemente dos ciclos anteriores, neste, a *preparação* obteve o segundo maior índice de registros. A *instrumentalização* ficou em terceiro lugar, à frente da *inoculação*. A categoria *outros* teve 16 ocorrências (Quadro 6).

Quadro 6. Etapas identificadas por categoria de análise no ciclo avançado do programa Mídias na Educação

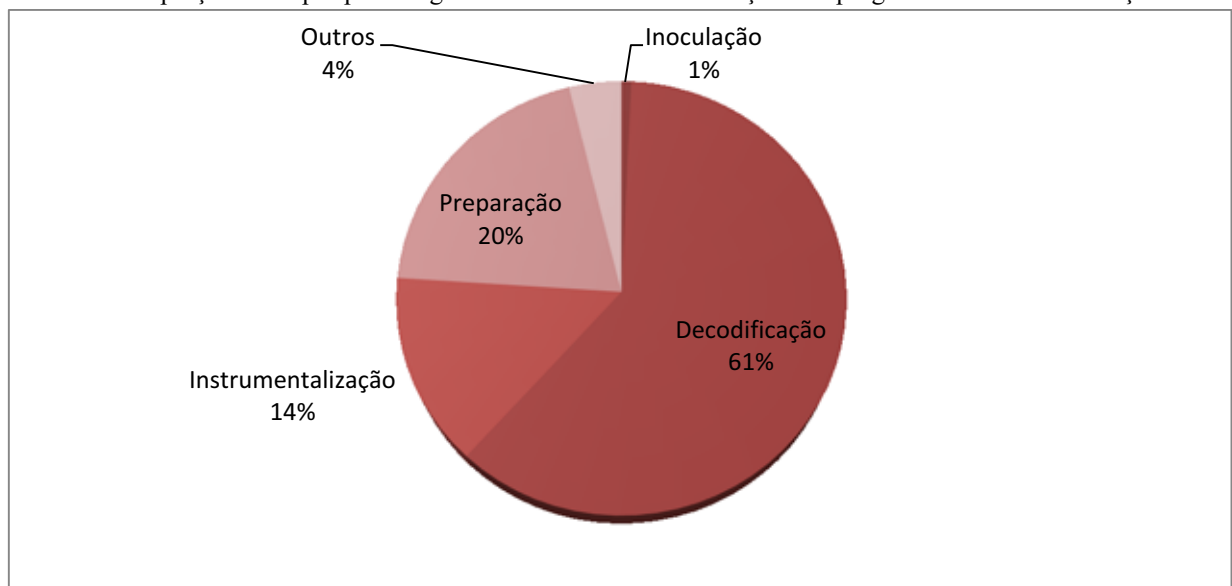
Ciclo Avançado	
Abordagem	Número de etapas identificadas
Decodificação	252
Preparação	83
Instrumentalização	59
Inoculação	3
Outros	16
<b>TOTAL</b>	<b>413</b>

Fonte: elaboração própria

O Quadro 6 mostra que a predominância dos dados foi novamente registrada na abordagem de *decodificação*, com 252 etapas identificadas. A *preparação* obteve o segundo maior registro, com 83 etapas. A *instrumentalização* registrou 59 etapas, e a *inoculação* teve um total de três etapas. A categoria *outros* registrou 16 etapas.

O Gráfico 3 apresenta, proporcionalmente, a quantidade de etapas identificadas em cada uma das categorias de análise no ciclo avançado.

Gráfico 3. Proporção de etapas por categoria de análise no ciclo avançado do programa Mídias na Educação



Fonte: elaboração própria

A categoria de *decodificação* foi registrada em 61% do ciclo avançado. Já a *preparação* foi identificada em 20% das etapas do ciclo. Registrou-se 14% de etapas na abordagem de *instrumentalização* e 1% na abordagem de *inoculação*. Por fim, a categoria *outros* foi identificada em 4% das etapas.

Os resultados totais da pesquisa, obtidos a partir da junção dos resultados da análise do ciclo básico, intermediário e avançado, demonstram que a *decodificação* foi a abordagem encontrada na maioria das etapas do programa Mídias na Educação. A *instrumentalização* obteve o segundo maior índice. A *preparação* registrou o terceiro maior índice. A *inoculação* foi a menos frequente. *Outros* teve 37 ocorrências (Quadro 7).

Quadro 7. Etapas identificadas por categoria de análise no programa Mídias na Educação

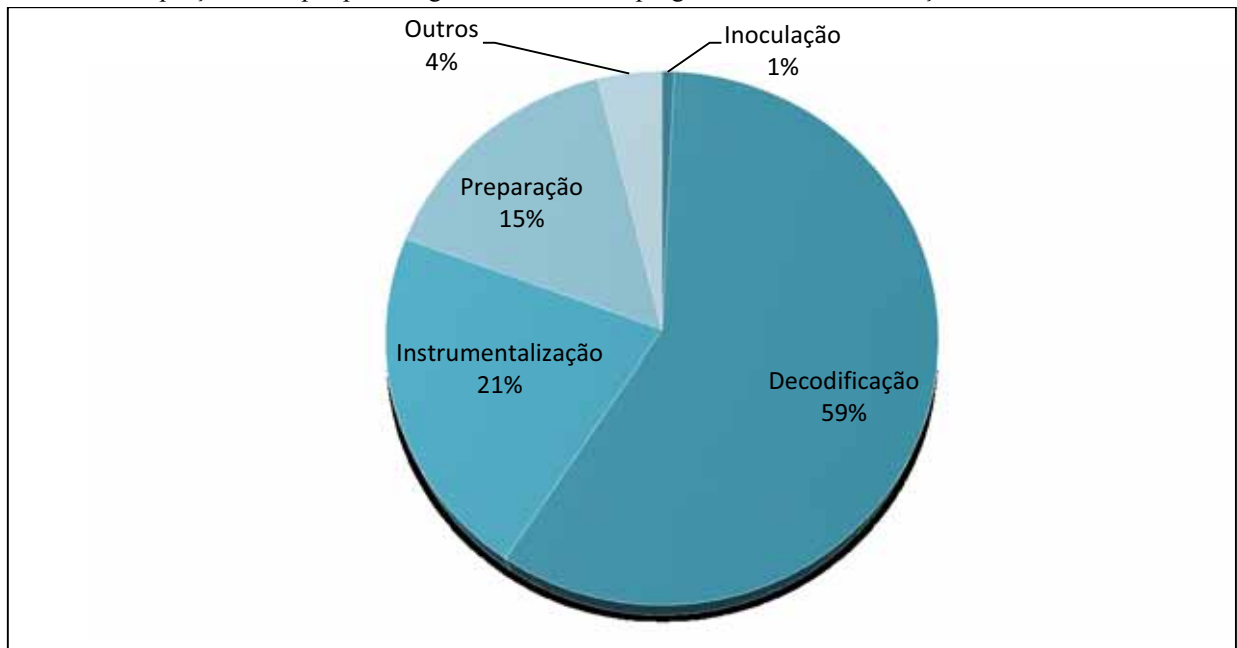
Programa Mídias na Educação	
Abordagem	Número de etapas identificadas
Decodificação	561
Instrumentalização	204
Preparação	149
Inoculação	7
Outros	37
TOTAL	958

Fonte: elaboração própria

O Quadro 7 indica que a abordagem de *decodificação* foi a mais frequente no programa Mídias na Educação, com 561 etapas identificadas. A *instrumentalização* obteve o segundo maior registro do programa, com 204 etapas. A *preparação* registrou, ao todo, 149 etapas, e a *inoculação* teve um total de sete etapas. A categoria *outros* registrou 37 etapas.

O Gráfico 4 apresenta, proporcionalmente, a quantidade de etapas identificadas em cada uma das categorias de análise no programa Mídias na Educação:

Gráfico 4. Proporção de etapas por categoria de análise no programa Mídias na Educação



Fonte: elaboração própria

A categoria de *decodificação* foi registrada em 59% do programa Mídias na Educação. Já a *instrumentalização* foi identificada em 21% das etapas do programa. Registrou-se 15% de etapas na abordagem de *preparação* e 1% na abordagem de *inoculação*. Por fim, a categoria *outros* foi identificada em 4% das etapas.

Os resultados alcançados com a análise são analisados na próxima seção diante dos conceitos explorados na revisão da literatura.

## 7.2 Discussão dos resultados

A pesquisa trabalhou com a concepção de que as transformações advindas do processo de globalização e do uso das tecnologias aliadas a uma economia cada vez mais dependente da informação levaram as sociedades a entrar em um padrão fortemente cultural de interação social que tem como elementos-chave o conhecimento e a educação.

Para Castells (2003), a sociedade atual é marcada pela autonomia da cultura sobre as bases materiais, porque os elementos fundamentais na geração de riqueza e poder estão cada vez mais centrados na informação.

Dessa forma, o conhecimento adquire considerável importância nas novas relações sociais e cria um contexto cultural mais colaborativo, participativo e democrático.

Essas mudanças foram potencializadas pelos novos suportes tecnológicos, que alteraram a estrutura de produção e distribuição de informações. A rede, baseada em uma arquitetura distribuída e com conexões multidirecionais, permitiu a transmissão descentralizada, a criação compartilhada e a autonomia na produção e disseminação de conteúdos (BENKLER, 2006). Segundo o autor, o ambiente digital potencializou as oportunidades de participação dos indivíduos nas esferas sociais, possibilitando experiências mais democráticas de cidadania.

Para Jenkins et al (2006), ainda que, em alguns casos, a participação ativa dos indivíduos fique muito restrita aos ambientes virtuais, a possibilidade de interação criada pelas tecnologias tende a permitir que eles comecem a se interessar por debates cívicos e participem mais da vida de suas comunidades.

Em meio à cultura digital, cresce a necessidade de que os indivíduos saibam consumir e explorar novas ferramentas de interação, aparelhos de informação e redes sociais; possam trocar conhecimento entre as diversas comunidades online e consigam transitar facilmente pelas diferentes plataformas midiáticas.

Ser um consumidor midiático no século XXI exige habilidades múltiplas, próprias de um mundo multimídia. Jenkins et al (2006) apresenta onze habilidades essenciais para se adquirir a literacia necessária para o domínio dos novos recursos e para o consumo consciente dos meios tradicionais: jogo, simulação, performance, apropriação, multitarefa, cognição distribuída, inteligência coletiva, julgamento, navegação transmídia, networking e negociação.

Essas habilidades, as quais o autor denomina multiliteracias, permitem que os indivíduos consigam realizar uma leitura crítica das mídias. “Ler” as mídias, mas não em um sentido tecnicista de decodificação de códigos, mas no sentido culturalista de entender significados (ROTHBERG; SIQUEIRA, 2012).

Para Castells (2003), os indivíduos ficam vulneráveis quando utilizam as tecnologias apenas para fins de excelência técnica, porque sem o entendimento adequado desses meios, a liberdade e o poder que emanam delas torna-se real somente para aqueles que já a dominam, como os grandes produtores de mídia.

Jenkins (2009) acredita que os consumidores midiáticos só irão se reconhecer como verdadeiros cidadãos quando alcançarem a literacia necessária para utilizar a liberdade e a autonomia proporcionadas pelas novas tecnologias como plenos participantes da cultura.

Nesse sentido, Winner (2010) coloca que o desafio atual é entender como os indivíduos se relacionam com os produtos e processos midiáticos, principalmente aqueles que circulam pela internet. Segundo o autor, a maioria dos jovens acessa e participa de comunidades virtuais sem ter o conhecimento adequado de como melhor aproveitar as potencialidades

da rede. Ou seja, esses indivíduos aprendem a participar das culturas de conhecimento fora de qualquer ambiente educacional.

Castells (2003) defende uma educação em consonância com a cultura digital que emana da sociedade em rede. Essa educação deve estar baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma dos indivíduos, promovendo, enfim, uma literacia digital.

A literacia digital propõe novos modelos de pensamento, outros caminhos para processar a informação e novas formas de interação para produção e circulação do conhecimento. Em meio a conteúdos adaptados, reutilizados e combinados que circulam nas redes ou mesmo nas mídias tradicionais, torna-se cada vez mais urgente um ensino que envolva a participação, a personalização, a autonomia e a criatividade no uso das mídias.

A revisão da literatura indicou quatro abordagens pedagógicas para uso de mídias: inoculação, decodificação, instrumentalização e preparação. Os autores revisados nesta pesquisa também apontaram que a educação para a mídia precisa desenvolver diferentes habilidades cognitivas que permitam aos indivíduos compreender o significado e o potencial das mídias para o contexto no qual vivem e para as questões sociais de seu tempo.

A educação para a mídia seria, portanto, uma forma de preparar os indivíduos para compreender os meios dentro de um amplo contexto da comunicação de massa, que afeta pessoas e práticas (BUCKINGHAM, 2005; SIQUEIRA, 2008).

De acordo com Wilson et al (2013), a formação de professores é o primeiro passo para que a educação para a mídia seja difundida em toda a sociedade. Professores educados para a mídia formam alunos educados para a mídia, que por sua vez educam familiares e comunidade para mídia, levando, portanto a um alcance exponencial.

Embora exista uma diversidade de movimentos que reivindicam a democratização das mídias e uma educação apropriada para inserir os cidadãos na esfera digital, ainda são necessárias políticas públicas específicas para a área de mídia-educação no Brasil (SIQUEIRA, 2011). Contudo, algumas ações de governo se aproximam dessa perspectiva, como é o caso do programa Mídias na Educação.

O programa está estruturado em módulos, dividido em três ciclos de estudo: básico, intermediário e avançado. Observou-se que os módulos foram produzidos por diferentes universidades, cada uma responsável por uma mídia ou um conteúdo específico relacionado à aplicação das mídias na educação. Alguns módulos foram produzidos em parceria por mais de uma universidade. Os módulos se constituíam de páginas de conteúdos e atividades, que foram chamadas de “etapas” neste trabalho.

Em relação à estrutura do programa Mídias na Educação, cabe destacar que os módulos não estão organizados da mesma maneira, ou seja, cada um apresenta uma forma de navegação diferente, uma distribuição de conteúdos própria e um número variado de etapas, dependendo do modelo adotado pela universidade que o elaborou.

Contudo, constatou-se que os módulos do programa possuem pontos básicos em comum, como uma apresentação introdutória de conteúdo (sensibilização), explicações com recursos multimídia (interação, animação), atividades práticas e avaliativas propostas ao professor-cursista, créditos da produção e referências bibliográficas.

O resultado obtido através da análise das etapas do programa Mídias na Educação indicou que a abordagem pedagógica para uso de mídias mais frequente em todos os ciclos de estudo foi a *decodificação*, com uma proporção de 59%.

Esse resultado indica que o programa fornece definições mínimas e esclarece aspectos relativos aos processos de produção dos conteúdos midiáticos. Entretanto, a grande quantidade de etapas categorizadas nessa abordagem sugere que ainda são necessárias orientações mais amplas sobre as funções sociais, econômicas e culturais das mídias.

São essas orientações que poderiam fornecer subsídios para que os professores iniciassem discussões em sala de aula acerca dos meios de comunicação, inserindo-os como objetos de estudo. Com isso, seria possível despertar nos estudantes o interesse em pensar criticamente os produtos midiáticos e as práticas que os envolvem.

Relacionar os produtos de mídias com as práticas sociais que os geraram auxiliaria, provavelmente, na compreensão do suposto poder da mídia e permitiria aos indivíduos desempenhar um papel ativo no controle e na modificação dos quadros de poder (ROTHBERG; SIQUEIRA, 2012). Além disso, ao considerar e compreender esse suposto poder das mídias, os estudantes teriam critérios para julgar as informações que recebem e discernir sobre as consequências de sua influência.

Essa compreensão pode tornar os jovens mais ativos, pois proporciona a eles recursos críticos para interpretar e contestar, se necessário, os meios de comunicação que permeiam suas vidas (BUCKINGHAM, 2006). Daí a importância de que as orientações fornecidas nas etapas do programa Mídias na Educação pudessem abordar, de maneira mais aprofundada, como as informações apresentadas pelos meios de comunicação podem ser criticamente avaliadas dentro dos contextos específicos e amplos da produção midiática.

Notou-se que algumas etapas abordaram os aspectos históricos das mídias, expondo sua evolução e transformações atuais. No Módulo Rádio (2014a), do ciclo intermediário, por exemplo, a abordagem envolveu a cronologia de fatos que marcaram a história do

rádio, a sua fase de ouro, a segmentação ocorrida após a chegada da televisão e o potencial de convergência com a internet. Outras etapas trataram das características dos produtos midiáticos, como as do Módulo Gêneros televisivos (2014b), também do ciclo intermediário, que apresentou os diferentes formatos de programas que podem ser encontrado nas grades de programação das emissoras.

Em muitos casos, essas informações foram apresentadas de forma mais didática, normalmente através de elementos interativos. Mesmo assim, grande parte dessas etapas se categorizara como *decodificação*, porque poderiam prover orientações mais amplas que contribuíssem no entendimento do papel das mídias na consolidação da democracia, no enriquecimento da vida cultural dos indivíduos e como fenômeno sujeito à exploração econômica.

A linguagem midiática recebeu enfoque em todos os ciclos do programa, abrangendo, inclusive, módulos específicos: Módulo Linguagem radiofônica (2014c), no ciclo básico; Módulo Texto e hipertexto na educação, no ciclo intermediário (2014d); Módulo Linguagem da mídia impressa (2014e), no ciclo avançado. Esses módulos trouxeram as peculiaridades da linguagem de cada meio, como a oralidade do rádio, a característica verbo-visual dos produtos impressos e o hipertexto da internet.

Entretanto, notou-se a ausência de etapas que explorassem, além das características linguísticas, o potencial comunicativo dos meios de comunicação, principalmente da internet. Narrativas transmídia, comunidades virtuais, conteúdos de criação compartilhada e recombinada: como a linguagem se estabelece nesses espaços? Ela se altera? Por isso a importância de se pensar a linguagem, não apenas nas particularidades semânticas e estruturais que se adequa a cada meio, mas nas transformações que a linguagem midiática pode sofrer tendo em vista a própria transformação das mídias.

Em relação à linguagem utilizada na rede, Jenkins et al (2006) ressalta que o ambiente digital facilitou a exposição de conteúdos, mas dificultou a obtenção de atenção. Na internet, o difícil não é mais falar, mas ser ouvido. Dessa forma, poderia haver mais espaço no programa para etapas que explorassem técnicas e estratégias efetivas de comunicação na internet para se criar mensagens adequadas ao público e aos objetivos visados.

A linguagem midiática forma, junto com a audiência e a produção, a tríade das áreas em que se organiza o currículo em alfabetização midiática e informacional da UNESCO (WILSON et al, 2013). Entretanto, no programa Mídias na Educação, o enfoque que se observou na apresentação da linguagem midiática, não foi observado na mesma proporção para as duas outras áreas.



Conceitos que envolvem a apreensão e compreensão das informações pela audiência poderiam ser mais explorados nas etapas do programa, tendo em vista que a recepção é um tema relevante nos estudos em comunicação.

O estudo da audiência analisa os efeitos sociais que podem decorrer das informações transmitidas através das mídias, incluindo a legitimação de ideologias políticas, valores sociais e dominância cultural (WILSON, 2012). Em posse desse conhecimento, os indivíduos podem, eventualmente, adquirir recursos para julgar, de forma mais pertinente, as mensagens midiáticas. Jenkins et al (2006) sintetiza a importância da habilidade de julgamento, ao colocar que ela promove o entendimento de como as diferentes instituições de mídia e as comunidades culturais operam, o que envolve saber confrontar uma fonte de informação contra a outra para compreender os contextos nos qual a informação é produzida, identificar os mecanismos que garantam a precisão das informações e perceber em que circunstâncias esses mecanismos funcionam melhor.

Foram encontradas poucas etapas que sugeriam aos educadores utilizar atividades de produção com as mídias. A partir de atividades de produção – ou atividades práticas –, os alunos são convidados a criar, experimentar e compartilhar suas produções. Para Wilson et al (2013) a atividade prática é um importante aspecto para a assimilação de conhecimentos no século XXI e permite o desenvolvimento de habilidades de criação e apresentação de informações em diversos formatos.

Em consonância, Jenkins (2009) defende que não se pode considerar letrado para a mídia um indivíduo que sabe consumir, mas não sabe se expressar. Através de atividades práticas, os estudantes conseguem trilhar os mesmos caminhos dos jornalistas ao elaborar uma notícia: seleção de material, organização de informações, adaptação da linguagem ao público-alvo e avaliação de mensagens – ou seja, acabam se colocando na posição dos produtores de mídia.

Essas habilidades podem, eventualmente, auxiliar esses jovens a articular sua compreensão sobre como a mídia molda as percepções, cria significações e se insere no imaginário popular. As atividades de produção contribuem, ainda, para as práticas de recombinação e adaptação de conteúdos e podem ser úteis para iniciar discussões sobre propriedade intelectual. Em vistas dessas considerações, nota-se a importância de que houvesse mais etapas orientando os educadores sobre a aprendizagem de mídias pela prática: como elaborar atividades de produção e, principalmente, por que elaborar atividades de produção.

A abordagem pedagógica para uso de mídias com a segunda maior frequência no programa, 21% das etapas, foi a *instrumentalização*. Essa perspectiva, que está ligada ao ad-

vento das tecnologias digitais, insere as mídias nas escolas como ferramenta pedagógica, mas não como objeto de estudos.

Na abordagem de instrumentalização, a mídia se torna coadjuvante das disciplinas que já se encontram nos programas oficiais de ensino – um mero instrumento para outros conteúdos, o que pode dificultar a concepção da educação para a mídia como uma disciplina regular dos currículos escolares (SIQUEIRA, 2008).

Conforme observou-se através dos resultados da pesquisa TIC Educação, o uso instrumental de mídias é uma tendência na maioria das escolas e dos professores brasileiros, que utilizam as tecnologias da informação e da comunicação como um apoio para a realização de exercícios práticos sobre o conteúdo exposto em sala de aula (BRASIL, 2012).

No programa Mídias na Educação, as etapas nas quais a perspectiva de instrumentalização foi identificada sugeriam pensar as mídias como plataformas de apoio ao ensino ou como suportes de gestão escolar.

A abordagem de instrumentalização foi especialmente identificada nas etapas que abordavam o uso do computador e de outros meios digitais na educação. As etapas do Módulo Uso pedagógico das ferramentas de interatividade (2014f), do ciclo intermediário, por exemplo, indicavam o uso das ferramentas de e-mails, chat e fóruns para intermediar discussões entre alunos e professores sobre os conteúdos das aulas.

Já as etapas do módulo Texto e hipertexto na educação sugeriam o uso do computador para que os professores criassem apresentações de slides e objetos de aprendizagem a partir das disciplinas que ministram, com o intuito de deixar os conteúdos visualmente mais ricos.

É importante lembrar que, se as tecnologias permitem novas maneiras de comunicação e o desenvolvimento de materiais interativos e multimídias, mostra-se válido apresentar ao professor essas opções. Porém, a literatura especializada indicou que a educação para a mídia precisa englobar os meios de comunicação na educação também como um objeto de estudo.

Nesse sentido, as etapas que abordaram o uso do computador e de outros meios digitais na educação poderiam também ser direcionadas para os seguintes tópicos: os processos de acesso, busca e definição de necessidades informacionais no ambiente digital, sistemas de armazenamento e organização de dados na rede e ferramentas de busca e localização de informação digitalmente armazenadas. Ademais, poderia haver orientações mais amplas sobre a preservação, reutilização, arquivamento e apresentação de informações em formatos reutilizáveis.

A abordagem com o terceiro maior índice de registro no programa Mídias na Educação foi a *preparação*, com um total de 15% das etapas.

Esse resultado sugere que o ensino de mídias baseado no uso crítico e desenvolvimento de multiliteracias existe nesse programa de formação de professores, entretanto há espaço para que essa abordagem possa ser mais explorada nos conteúdos e atividades.

Uma das atividades do Módulo Introdutório – integração de mídias na educação (2014g), do ciclo básico, classificada como *preparação*, propôs que o professor olhasse criticamente para o uso das mídias na instituição de ensino em que atua. Depois, ele deveria elaborar um formulário de diagnóstico sobre a realidade da escola, em termos de equipamentos, estrutura física e programas/projetos envolvendo o uso dos novos suportes tecnológicos e mídias tradicionais. Esse tipo de atividade se mostra válida para que o professor tome consciência do uso que sua escola está fazendo das mídias e possa perceber onde é necessário investir e aprimorar.

Outra etapa, localizada no mesmo módulo, explicava ao professor o porquê das mídias também serem consideradas educadoras dos jovens. A etapa colocava para o professor que os jovens, atualmente, acessam diferentes conteúdos e se informam utilizando diversos meios de comunicação e que, portanto, não era possível mais ignorar as mídias como uma fonte de educação. O conteúdo da etapa esclarecia que, se por um lado, existe a visão da mídia como uma forma de manipulação do pensamento e manutenção do poder, existe o outro lado que também deve ser considerado: o da emancipação humana e a democratização da informação.

A revisão da literatura indicou que ainda existe um embate entre mídia e escola (BACCEGA, 2009; CITELLI, 2010; OROZCO-GÓMEZ, 2010). Para Baccega (2009), é preciso enfrentar esse desafio, propondo aos professores reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização. Por essa razão, etapas como a mencionada acima poderiam ser mais exploradas durante os módulos, possibilitando a quebra da desconfiança que muitos professores podem vir a ter ao utilizar os meios de comunicação como fonte pedagógica.

Outras etapas, também classificadas sob a perspectiva de *preparação*, introduziram aspectos sociopolíticos dos meios de comunicação. Destacam-se as etapas de dois módulos: Módulo Rádio e política no Brasil (2014h), do ciclo básico, e Módulo Aspectos políticos da televisão (2014i), do ciclo avançado.

O primeiro abordava temas como a legislação brasileira de radiodifusão, tipos de concessão e os usos do rádio como instrumento de governo. O segundo módulo tratou de te-

mas como a intervenção do Estado na regulação dos meios, o modelo da TV no Brasil e as diferenças entre televisões comerciais e públicas.

Uma vez que as mídias têm um papel a cumprir no apoio à democracia, os cidadãos precisam entender como elas se estabelecem de maneira crítica, e a literatura especializada apresenta razoável consenso em torno das estratégias pedagógicas possíveis para obter essa finalidade. Daí a relevância da orientação precisa sobre os aspectos políticos dos meios de comunicação aos educadores, principalmente porque as mídias e os demais provedores de informação desempenham um papel fundamental para a democracia e a boa governança (WILSON et al, 2013).

A abordagem com a menor frequência no programa foi a inoculação. Ainda que o valor encontrado, 1%, possa ser considerado baixo, esse resultado mostra que a visão de uma mídia ameaçadora ainda persiste em alguns casos. Em relação ao programa Mídias na Educação, a maioria das etapas categorizadas como *inoculação* foi identificada no ciclo inicial.

A abordagem inoculativa surgiu ao final da Primeira Guerra Mundial, época das primeiras propagandas, e está associada à suposta vulnerabilidade da audiência (BUCKINGHAM, 2005).

Em uma das etapas na qual a inoculação foi identificada, no módulo Material Impresso (2014j), do ciclo básico, o conteúdo se refere justamente à alegada suscetibilidade de crianças e adolescentes aos efeitos da publicidade. Outra etapa do ciclo básico, agora no Módulo Informática (2014k), propõe ao professor-cursista debater no fórum do módulo sobre as formas que podem ser utilizadas para proteger os alunos dos conteúdos digitais potencialmente perigosos.

O currículo da UNESCO discorre sobre o aspecto da proteção dos jovens contra determinados conteúdos midiáticos. Segundo Wilson et al (2013), por mais que as medidas de proteção sejam necessárias, elas não têm sido eficazes em permitir que os jovens utilizem a internet e outros meios com mais responsabilidade.

A melhor maneira de preparar os jovens e outros indivíduos para enfrentar os perigos do meio digital, como violação dos direitos autorais, roubo de identidade, pedofilia e bullying, seria educá-los no sentido de evitar ou administrar os riscos relacionados ao uso da internet (WILSON et al, 2013). Seguindo essa premissa, ao invés de imunizar ou proteger os alunos, a educação para a mídia deve despertar nesses jovens a consciência crítica, para que sozinhos saibam avaliar as mensagens midiáticas e julgar os conteúdos que acessam.

Diante dessas observações e dos resultados obtidos na análise, pode-se sugerir que, em linhas gerais, há espaço para reformulação do programa Mídias na Educação para que

pratique uma abordagem pedagógica para ensino de mídias em consonância com as necessidades atuais da cultura digital e da sociedade em rede.

Os resultados indicam, ainda, que o programa pode ser aperfeiçoado para se aproximar da educação para a mídia baseada nas recomendações de organismos internacionais que possuem um histórico de apoio a essa área, como a UNESCO.

Nota-se, portanto, que há espaço para aperfeiçoamentos. A literatura indica, além dos pontos já abordados, outros que seriam considerados fundamentais para um programa de formação de professores em educação para a mídia: (1) o tratamento ético das informações nos meios de comunicação; (2) direitos e responsabilidades de cada indivíduo em relação aos meios de comunicação e à informação; (3) produção de sentido na comunicação; (4) novas relações de produção e consumo de mídias; (5) construção compartilhada de conhecimento. Esses pontos poderiam, eventualmente, ser englobados nos conteúdos e atividades do programa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de criação, acesso e recombinação de conteúdos estão sendo impactados pela convergência de mídias e pela cultura digital.

Os suportes midiáticos estão se alterando e permitindo mais autonomia, criatividade e personalização no uso de mídias. Na sociedade atual, altamente midiaticizada, os indivíduos encontram novas maneiras de produzir informação e compartilhar conhecimento.

A educação deste século precisa, portanto, estar em consonância com as oportunidades, desafios e necessidades da sociedade em rede. É necessária uma educação que esteja baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma dos indivíduos, em uma perspectiva crítica, reflexiva e criativa para uso e consumo dos meios de comunicação. Uma educação para a mídia.

A educação para a mídia possibilita desenvolver nos indivíduos, principalmente nos jovens, as habilidades essenciais, ou multiliteracias, necessárias para o domínio dos novos recursos e para o consumo consciente dos meios. Nesse sentido, a educação para as mídias envolve a participação, a personalização, a autonomia e a criatividade no uso das mídias. Envolve também a compreensão de contextos, a avaliação crítica e a produção consciente. Espera-se, dessa forma, que a sociedade educada para a mídia possa criar as bases para mídias mais democráticas, plurais e inclusivas.

Entende-se que os professores são os principais agentes dessa mudança, porque é a partir deles que a educação para a mídia pode alcançar toda a sociedade. Portanto, um programa de formação de professores para o uso de mídias não pode ficar na retaguarda das transformações deste século.

Dessa maneira, é conveniente que os programas que formam professores para uso de mídias utilizem uma abordagem pedagógica que explore o potencial comunicativo da rede para compartilhamento e disseminação de conteúdos, criação de relacionamentos e armazenamento de informações. É apropriado, também, que os programas forneçam orientações sobre os contextos políticos, sociais e econômicos que envolvem os meios de comunicação.

Como foi apontado, os resultados da análise sugerem que a maioria das etapas do programa Mídias na Educação não contempla, em sua totalidade, uma formação de professores para o uso de mídias em consonância com as necessidades atuais da sociedade em rede.

De modo genérico, as etapas abordaram os conceitos relativos à área de comunicação e as características da linguagem midiática, mas não ofereceram orientações mais amplas sobre os contextos que envolvem a produção e a disseminação dos conteúdos midiáticos.

O potencial comunicativo da rede foi pouco explorado; havendo espaço para mais etapas que discorressem sobre as oportunidades de produção e compartilhamento de conteúdos no ambiente digital, as relações através de comunidades virtuais, a resolução colaborativa de problemas e os novos fluxos de mídia.

Faltaram, ainda, indicações mais aprofundadas que orientassem os professores sobre questões relevantes que abarcam as mídias, tais como os processos de recepção e audiência, tratamento ético da informação, produção de sentido na comunicação, novas relações de consumo e criação de conteúdos.

É possível que essas orientações não tenham sido tão exploradas porque a educação para a mídia ainda não se formalizou no currículo escolar brasileiro e, portanto, não possui referências pedagógicas específicas.

No entanto, sustentamos que, ainda assim, é pertinente que os programas para formação continuada de professores para o uso de mídias na educação possam estar em consonância com os parâmetros estabelecidos em recomendações de organismos internacionais que possuem um histórico de apoio à educação para a mídia, como a UNESCO.

Dessa forma, esta pesquisa buscou contribuir com os estudos em mídia e educação. A contextualização teórica presente no trabalho indicou determinadas estratégias pedagógicas para o uso de mídias, em sintonia com as demandas contemporâneas, que nem sempre são integralmente colocadas em prática, como aqui verificado empiricamente, de forma que são necessários aperfeiçoamentos, aos quais os profissionais de comunicação e educação devem estar atentos como objeto de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. *Comunicação/Educação: um campo em ação*. Atas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico, v. IV, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/baccega-maria-comunicacao-educacao-campo-accao.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, v. 3, 2009, p. 19-28.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

BENKLER, Y. *The Wealth of Networks: how social production transforms markets and freedom*. New Haven e Londres: Yale University Press, 2006.

BÉVORT, E. ; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa TIC Educação 2012: pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras*, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681>>. Acesso em: dez. 2013.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Rádio. Disponível em:

[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_intermediario.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm). Acesso em: mai. 2014a.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Gêneros televisivos. Disponível em:

[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_intermediario.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm). Acesso em: mai. 2014b.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Linguagem radiofônica.

Disponível em: [http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_basico.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_basico.htm). Acesso em: mai. 2014c.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Texto e hipertexto na educação.

Disponível em: [http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_intermediario.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm). Acesso em: mai. 2014d.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Linguagem da mídia impressa. Disponível em:

[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_avancado.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_avancado.htm). Acesso em: mai. 2014e.



\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Uso pedagógico das ferramentas de interatividade. Disponível em:  
[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_intermediario.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm). Acesso em: jun. 2014f.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Introdutório – integração de mídias na educação. Disponível em:  
[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_basico.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_basico.htm). Acesso em: jun. 2014g.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Rádio e política no Brasil. Disponível em:  
[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_basico.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_basico.htm). Acesso em: jun. 2014h.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Aspectos políticos da televisão. Disponível em:  
[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_avancado.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_avancado.htm). Acesso em: jun. 2014i.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Material impresso. Disponível em:  
[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_basico.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_basico.htm). Acesso em: jun. 2014j.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Módulo Informática. Disponível em:  
[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m\\_basico.htm](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_basico.htm). Acesso em: jun. 2014k.

BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity, 2005.

\_\_\_\_\_. Handbook for teachers. In: FRAU-MEIGS, D. (ed). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006 p. 19-44.

\_\_\_\_\_.; DOMAILLE, K. UNESCO *Where are we going and how can get there? General findings from the UNESCO Global Youth Media Education Survey*, 2001. Disponível em:  
 <<http://eprints.ioe.ac.uk/546/>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

\_\_\_\_\_.; MCFARLANE, A. *A digitally driven curriculum?* London: Institute for Public Policy Research, 2001.

BUSTAMANTE, J. Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital. In: *Cidadania e redes digitais*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

CASTELLS, M. (Org). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CITELLI, A. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. *Comunicação & Educação*, v.2, p. 13-28, 2010.

COELHO, F. D. A cidade digital e a apropriação social da inovação tecnológica. In: SILVEIRA, S. A (Org.) *Cidadania e redes digitais*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das regiões: uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Bruxelas, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Report on the results of the public consultation on media literacy*. Bruxelas, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe: country profile United Kingdom v4.0*. Bruxelas, 2007c.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

FONSECA JUNIOR, W. C. Análise de conteúdo. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2012.

FRAU-MEIGS, D. (Org). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006.

FRAU-MEIGS, D.; TORRENT, J. *Mapping media education policies in the world: visions, programs and challenges*. AOC, UNESCO, EUROPEAN COMMISSION, 2009.

HAGUE, C.; PAYTON, S. *Digital literacy across the curriculum: a Futurelab handbook*. Bristol, United Kingdom: Futurelab, 2010.

JENKINS, H. (Org.). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago: Fundação MacArthur, 2006.

\_\_\_\_\_. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

LEVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIVINGSTONE, S. *The changing nature and uses of media literacy*. Londres: Media@lse, London School of Economics and Political Science, 2003.

LOPES, P. C.. *Literacia(s) e literacia mediática*. Lisboa: Centro de investigação e estudos de Sociologia (CIES), 2011. Disponível em:

< [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110\\_Lopes\\_000.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes_000.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2014

OROZCO-GOMÉZ, G. Educação mediática ressalta o potencial de expressão dialógica das tecnologias. Entrevista à Roseli Figaro e Adilson Citelli. *MATRIZES*, ano 3, nº 2 jan./jul. p. 117-130, 2010.

\_\_\_\_\_. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo, Paulinas, 2011.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PUNTEL, J. T. *União Cristã Brasileira De Comunicação Social: uma memória que não se extingue*. IN: VII Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial. São Paulo, 2012.

ROSSINI, C. Aprendizagem digital, recursos educacionais abertos e cidadania. In: *Cidadania e redes digitais*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

ROTHBERG, D.; SIQUEIRA, A. B. de . Políticas públicas, cultura digital e inclusão cognitiva: referências internacionais e o caso brasileiro. In: LIMA, M. C.; ANDRADE, T. H. N. (Org.). *Desafios da inclusão digital: teoria, educação e políticas públicas*. São Paulo: Hucitec; Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, v., p. 77-105, 2012.

SILVEIRA, S. A. Cibercultura, commons e feudalismo informacional. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 37, dez. 2008. P. 85-90.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cidadania e redes digitais*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

SIQUEIRA, A. B de. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação & política*, v.25, p.73-100, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A educação e a mobilização pública pela democratização da mídia no Brasil. *International Journal of Collaborative Open Learning*, 2011. Disponível em: <<http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365554>>. Acesso em: 22 mai. 14

\_\_\_\_\_; CERIGATTO; M. P. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, jan/abr, p. 16-25, 2002.

\_\_\_\_\_. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. *Comunicação & Educação*, v. 2, p. 39-52, 2007.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006, p. 20-45

UNESCO. *Declaração de Grünwald sobre educação para os media*. Grünwald, República Federal da Alemanha, 22 de janeiro de 1982.

\_\_\_\_\_. *New Directions in Media Education*. Toulouse, 1990.

\_\_\_\_\_. *Educating for media and the digital age*. Viena, 18-20 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. *Paris Agenda or 12 recommendations for media education*. Paris, 21-22 de junho de 2007.

UNITED KINGDOM. Office of Communications. *OFCOM's strategy and priorities for the promotion of media literacy: a statement*. London: Office of Communications, 2004.

\_\_\_\_\_. Qualification and Curriculum Authority (QCA). *Media Matters: a review of media studies in schools and colleges*. London, 2005.

WILSON, C. Media and Information Literacy: pedagogy and possibilities. *Comunicar*, n.39, v. XX, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194p.

WINNER, L. Sujeitos e cidadãos no mundo digital. In: *Cidadania e redes digitais*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

WYATT, W.; SILVA, K. Reviving a culture-debating public trough media education. In: NOVAK, A.; ABEL, S.; ROSS, K. (eds). *Rethinking media education: critical pedagogy and identity politics*. Cresskill, New Jersey. United States: Hampton, 2007.

## **APÊNDICE**

APÊNDICE A – Planilha de análise do programa Mídias na Educação