

congresso nacional

literacia, media e cidadania

## Livro de Actas

Sara Pereira (org.)

**Universidade do Minho**

**25 e 26 de Março de 2011**

**Título:**

*Literacia, Media e Cidadania*  
*Actas do 1º Congresso Nacional*

**Autor:**

Sara Pereira  
(Org.)

**Composição e paginação:**

Alberto Sá

**Formatação:** Patrícia Silveira, Tiago Dias Ferreira

**Editor:**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho  
Braga

**Apoio:**

“Projecto LASICS”, Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): REEQ/619/SOA/2005

**ISBN:** 978-989-97244-1-9

**Suporte:** Edição electrónica, 858 páginas

**Ano:**

2011

Congresso Nacional  
LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA



Universidade do Minho  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

25 e 26 de Março de 2011



## Índice Geral

<b>PANTALLAS EN LA SOCIEDAD AUDIOVISUAL: EDU-COMUNICACIÓN Y NUEVAS COMPETENCIAS</b> JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ	<b>11</b>
<b>ACESSOS E LITERACIAS DIGITAIS: RESULTADOS PORTUGUESES DO INQUÉRITO EUROPEU EU KIDS ONLINE</b> CRISTINA PONTE	<b>23</b>
<b>JĀNIS KĀRKLIŅŠ</b> ASSISTANT DIRECTOR-GENERAL FOR COMMUNICATION AND INFORMATION	<b>39</b>
<b>"AN EUROPEAN APPROACH TO MEDIA LITERACY"</b> MATTEO ZACCHETTI	<b>41</b>
<b>QUESTÃO DE CONFIANÇA</b> TERESA PAIXÃO	<b>45</b>
<b>OS MEDIA, AS LITERACIAS E A CIDADANIA</b> VÍTOR REIA-BAPTISTA	<b>49</b>
<b>EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA: É URGENTE FORMAR PROFESSORES</b> VITOR TOMÉ	<b>59</b>
<b>A HIBRIDAÇÃO DAS LITERACIAS: MÉTODOS GEONEOLÓGICOS NA SOCIEDADE DA INVESTIGAÇÃO</b> PEDRO JOSÉ OLIVEIRA DE ANDRADE	<b>71</b>
<b>APRENDER COM O CORAÇÃO: O PAPEL DAS EMOÇÕES NA LITERACIA MEDIÁTICA</b> ANA PAULA MARGARIDO DE AZEVEDO	<b>91</b>
<b>LITERACIA CRÍTICA MEDIÁTICA: EM DEFESA DE UMA ICONOCLASTIA GERAL</b> RUI ALBERTO MATEUS PEREIRA	<b>101</b>
<b>FORMAÇÃO PARA A LITERACIA DA INFORMAÇÃO: PERSPECTIVAS DE DIFERENTES ACTORES</b> MARIA INÉS PEIXOTO BRAGA	<b>115</b>
<b>OS EFEITOS DA CONVERGÊNCIA NOS MEDIA NOTICIOSOS</b> CARLOS CANELAS	<b>127</b>
<b>LITERACIA E CULTURA DE MASSAS: UM BINÓMIO IMPOSSÍVEL?</b> ANA CRISTINA CORREIA GIL	<b>141</b>
<b>EU E OS OUTROS – AVALIAÇÃO DE UM RECURSO EDUCATIVO DIGITAL</b> ANA FILIPA SOLEDADE SUSANA HENRIQUES	<b>149</b>
<b>POLÍTICAS TECNOLÓGICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: DO PROJECTO MINERVA À INICIATIVA E-ESCOLINHA</b> SARA PEREIRA LUÍS PEREIRA	<b>157</b>

<b>PERSPECTIVAS SOBRE INFO-EXCLUSÃO NO CIBERESPAÇO LUSÓFONO</b>	<b>169</b>
LURDES MACEDO ROSA CABECINHAS ISABEL MACEDO	
<b>AGIR CONTRA O CYBERBULLYING – MANUAL DE FORMAÇÃO</b>	<b>183</b>
ARMANDA MATOS TERESA PESSOA JOÃO AMADO THOMAS JÄGER	
<b>REDE SOCIAL DE LEITORES JUNIORES - AS COMUNIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA ON-LINE E A PROMOÇÃO DA LITERACIA E CIDADANIA</b>	<b>197</b>
CASSIA FURTADO CÁTIA RESENDE PAULO VALBOM LÍDIA OLIVEIRA	
<b>AS REPRESENTAÇÕES DE GÉNERO NAS REVISTAS PORTUGUESAS DE INFORMAÇÃO GENERALISTA: EM BUSCA DE UMA CIDADANIA INCLUSIVA</b>	<b>209</b>
CARLA CERQUEIRA SARA ISABEL MAGALHÃES ROSA CABECINHAS CONCEIÇÃO NOGUEIRA	
<b>ACRESCENTAR E AMPLIAR LEITURAS: PROJECTOS DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DO SEIXAL PARA A LITERACIA VISUAL</b>	<b>221</b>
VERA MARIA DA SILVA	
<b>O PAPEL DA WEB 2.0: DA PROMOÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES ÀS QUESTÕES DE MARKETING</b>	<b>239</b>
PEDRO RAFAEL NETO GOMES ANTÓNIO PEREIRA PAIS MARIA DA GRAÇA GUILHERME DE ALMEIDA SARDINHA	
<b>A PRESENÇA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES NA WEB E A PROMOÇÃO DAS LITERACIAS – RELATOS DE BOAS PRÁTICAS</b>	<b>251</b>
JOÃO PAULO DA SILVA PROENÇA	
<b>AS BIBLIOTECAS ESCOLARES PORTUGUESAS NO FACEBOOK E O SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO</b>	<b>267</b>
LUÍSA ALVIM	
<b>ESTRATÉGIAS PARA DEMONSTRAR O VALOR DA BIBLIOTECA ESCOLAR E OBTER COLABORAÇÃO</b>	<b>283</b>
MARIA DO CÉU GOMES DIAS RODRIGUES	
<b>O IMPACTO DO CONTEXTO TECNOLÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA “ARQUITECTURA CEREBRAL” PARA A LEITURA</b>	<b>295</b>
TERESA SILVEIRA	

<b>TV LOCAL, SOCIEDADE CIVIL E CIDADANIA: O CASO PORTUGUÊS</b>	<b>313</b>
CRISTINA TEREZA SALVADOR REBELO	
<b>MEIOS AUXILIARES DE COMUNICAÇÃO PARA TELEVISÃO: PERSPECTIVAS FUTURAS EM PORTUGAL</b>	<b>325</b>
RITA OLIVEIRA	
TELMO SILVA	
JORGE FERRAZ DE ABREU	
ANA MARGARIDA ALMEIDA	
<b>LITERACIA, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA: A TELEVISÃO COMO PARTE DA SOLUÇÃO, O CASO DO CANAL K SIC</b>	<b>335</b>
MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES	
HUGO PEREIRA	
<b>FUNÇÕES ASSUMIDAS PELA PUBLICIDADE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO</b>	<b>347</b>
RENATA SUELY DE FREITAS	
TERESA RUÃO	
<b>SEMIÓTICA SOCIAL E LITERACIA PARA OS MEDIA: OS SIGNIFICADOS SOCIAIS CONSTRUÍDOS PELAS PUBLICIDADES DA REVISTA VISÃO JÚNIOR</b>	<b>357</b>
FLAVIANE FARIA CARVALHO	
<b>“O MEU CASTELO É MELHOR DO QUE O TEU”, UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O CINEMA DE ANIMAÇÃO</b>	<b>371</b>
PAULO ALEXANDRE D'ALVA BAPTISTA	
ANTÓNIO COSTA VALENTE	
<b>PROJECTO CINEMA PARA AS ESCOLAS</b>	<b>387</b>
RODRIGO MIGUEL DOS SANTOS FRANCISCO	
<b>A LITERACIA VISUAL DESDE “QUEM OS MEUS PROFESSORES PENSAM QUE SOU?”: UMA ANÁLISE SOBRE AS IMAGENS QUE OS PROFESSORES MOSTRAM AOS SEUS ALUNOS.</b>	<b>399</b>
RICARDO REIS	
<b>A CIDADE COMO TELA MEDIÁTICA – SETÚBAL, UM ESTUDO DE CASO</b>	<b>417</b>
HELENA DE SOUSA FREITAS	
<b>VER PARA LER</b>	<b>427</b>
GRAÇA LOBO	
ISA CATARINA MATEUS	
<b>DEMOCRACIA, AUTO-CAPACITAÇÃO E REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE JORNALISTAS</b>	<b>435</b>
CARLA PATRÃO	
ANTÓNIO DIAS DE FIGUEIREDO	
<b>LITERACIA MEDIÁTICA E CIDADANIA. PERFIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA GRANDE LISBOA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL, QUESTÕES METODOLÓGICAS E OPERACIONAIS</b>	<b>449</b>
PAULA CRISTINA DO ROSÁRIO LOPES	

<b>OBSERVATÓRIOS DE <i>MEDIA</i>, CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: SUGESTÕES BASEADAS NUMA PESQUISA SOBRE IMPRENSA REGIONAL</b>	<b>463</b>
JOÃO CARLOS CORREIA JOSÉ RICARDO CARVALHEIRO RICARDO MORAIS JOÃO CARLOS SOUSA	
<b>QUANDO A INTERNET (IN)TRANQUILIZA</b>	<b>477</b>
HERMÍNIA MARQUES JOSÉ LAGARTO	
<b>LITERACIA DOS MEDIA, REDES SOCIAIS E AMBIENTE WEB 2.0</b>	<b>493</b>
BELINHA DE ABREU	
<b>TWITTER: COMO UMA NOVA MÍDIA MODIFICOU A ROTINA PRODUTIVA DE JORNALISTAS EM TERESINA</b>	<b>505</b>
TAMIRES FERREIRA COELHO	
<b>A LITERACIA DA INFORMAÇÃO EUROPEIA E O EXERCÍCIO DOS DIREITOS DE CIDADANIA</b>	<b>515</b>
ANA LÚCIA TERRA	
<b>“A BRUXINHA, DEZ ANOS NO PAPEL DE UM JORNAL, NA FORMAÇÃO DE FUTUROS LEITORES”</b>	<b>529</b>
SÍLVIA MARIA TEIXEIRA ALVES	
<b>JORNAIS ESCOLARES E A PROMOÇÃO DA LITERACIA CÍVICA E MEDIÁTICA</b>	<b>537</b>
MARIA JOSÉ BRITES	
<b>PROJECTO TRIGAL JORNAL ESCOLAR, DOZE ANOS DE EXISTÊNCIA</b>	<b>549</b>
ALEXANDRA VIEIRA ALFREDO OLIVEIRA	
<b>DIÁRIO DE COIMBRA NAS ESCOLAS</b>	<b>563</b>
CARINA LEAL ANA SANTOS ARMANDA MATOS	
<b>“DIÁRIO DO LAGARTEIRO”: MAIS DO QUE UM JORNAL...</b>	<b>573</b>
MARIA JOÃO PEREIRA MARTA PAIS	
<b>ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MENSAGENS <i>MEDIA</i> A PARTIR DE UM VÍDEO DO YOUTUBE: UMA EXPERIÊNCIA NA AULA DE INGLÊS COM UMA TURMA DE 9º ANO</b>	<b>589</b>
VALENTINA MARIA PITEIRA VALENTE	
<b>AS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM FORMAL</b>	<b>599</b>
FÁTIMA SANTANA LANCHÁ	
<b>O QUE VÊS TU? O PODER DAS IMAGENS NO CONTEXTO DA VIDA RESPONSÁVEL</b>	<b>613</b>
MARIA ALCINA VELHO DOURADO DA SILVA	



<b>MOVÍES – MOSTRA DE VÍDEOS ESCOLARES</b>	<b>627</b>
PAULO JORGE DOS REIS NOBRE RODRIGUES	
<b>CELEBRIDADES E JOVENS: DE RECURSOS PARA A LITERACIA MEDIÁTICA À LITERACIA PARA O CONSUMO</b>	<b>633</b>
ANA MARGARIDA FERREIRA RATO JORGE	
<b>JORNALISMO E DIREITOS INFANTIS: A VOZ DE CRIANÇAS E JOVENS NA PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO DISCURSO NOTICIOSO</b>	<b>647</b>
LIDIA MARÔPO	
<b>A FAMÍLIA E A ESCOLA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA</b>	<b>659</b>
RICARDO JOSÉ PINHEIRO MORAIS	
<b>JOVENS, MEDIA E ESTEREÓTIPOS. DIÁRIO DE CAMPO NUMA ESCOLA DITA PROBLEMÁTICA</b>	<b>675</b>
RAQUEL PACHECO	
<b>INFÂNCIA PROTEGIDA? A IMAGEM MEDIÁTICA DAS CRIANÇAS AOS OLHOS DO PROVEDOR</b>	<b>683</b>
MADALENA OLIVEIRA	
SARA PEREIRA	
RUI RAMOS	
PAULA CRISTINA MARTINS	
<b>O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO DOS CIDADÃOS NOS MEDIA: O CASO DO PROGRAMA ‘BANDA AMPLA’ DA TV3 DA CATALUNHA</b>	<b>695</b>
FÁBIO FONSECA RIBEIRO	
<b>A E-PARTICIPAÇÃO NOS MUNICÍPIOS <i>ONLINE</i>: ESTUDO DE OITO AUTARQUIAS PORTUGUESAS</b>	<b>709</b>
TERESA GOUVEIA	
MARIA JOÃO ANTUNES	
<b>ONCOLOGIAPEDIATRICA.ORG E TALKINGABOUTCANCER.ORG: A IMPORTÂNCIA DOS MEDIA PARTICIPATIVOS NA MOBILIZAÇÃO PARA A CIDADANIA NA LUTA CONTRA O CANCRO</b>	<b>719</b>
NUNO DUARTE MARTINS	
HEITOR MANUEL PEREIRA PINTO DA CUNHA E ALVELOS	
DANIEL DA CRUZ BRANDÃO	
<b>“PRODUÇÃO DE UM PROGRAMA DIDÁCTICO NO ÂMBITO DA LITERACIA CINEMATOGRAFICA”</b>	<b>729</b>
ANA LUÍSA FERNANDES JOSÉ GONÇALVES	
<b>CINEMA E FILOSOFIA EM DIÁLOGO: A UTILIZAÇÃO DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS NA AULA DE FILOSOFIA</b>	<b>743</b>
ANA LÚCIA LUZ E BRITO CORREIA	
<b>QUEM DEVE VIVER, QUEM PRECISA MORRER - A IMPORTÂNCIA SEMIÓTICA DAS NARRATIVAS DOS FILMES DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA MANUTENÇÃO DA ORDEM SOCIOCULTURAL DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES</b>	<b>753</b>
EDILSON BRASIL DE SOUZA JÚNIOR (JÚNIOR RATTTS)	

<b>A LITERACIA DOS MEDIA E A LITERACIA FÍLMICA NA CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS CULTURAIS COLECTIVAS</b>	<b>769</b>
VÍTOR REIA-BAPTISTA	
<b>CADERNOS DE CINEMA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁCTICO DE APOIO À DISCIPLINA DE CINEMA</b>	<b>777</b>
PEDRO JOSÉ FÉLIX BAPTISTA NEVES	
<b>PROMOÇÃO DA AQUISIÇÃO DA LITERACIA MEDIÁTICA ATRAVÉS DO PROJECTO SCRATCH'ANDO COM O SAPO NA INFÂNCIA</b>	<b>787</b>
ANA PATRÍCIA OLIVEIRA MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES	
<b>A EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DO CONCEITO E DA SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO</b>	<b>797</b>
ANA PATRÍCIA SOARES DA SILVEIRA	
<b>FORA DE PORTAS, OS MEDIA NA ESCOLA...</b>	<b>811</b>
EDUARDO MANUEL FERREIRA NAIA	
<b>OS CONTEÚDOS MIDIÁTICOS SOBRE PADRÕES DE BELEZA PELA ÓTICA ADOLESCENTE: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO</b>	<b>821</b>
GISELE CRISTINA COHEN FONSECA	
<b>O LUGAR DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA – AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES</b>	<b>835</b>
LUÍS PEREIRA SARA PEREIRA	
<b>SESSÃO DE ENCERRAMENTO</b>	<b>847</b>
<b>LITERACIA DOS MEDIA DECLARAÇÃO DE BRAGA</b>	<b>851</b>

## **Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias**

JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ

*Universidad de Huelva*

aguaded@uhu.es

### **Resumo:**

Todos somos conscientes que vivimos en una sociedad compleja en el comienzo de un nuevo milenio. Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, más sentimos y vivimos una profunda crisis comunicativa porque el audiovisual ante todo potencia una nueva cultura de la imagen donde impera la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. Ante este panorama audiovisual, más se hace urgente un nuevo contexto para la educación donde se contemple la educación en los medios como una clave esencial para la comprensión de los nuevos lenguajes de la comunicación. Surge así la necesidad de educar a todos los ciudadanos/as para la "competencia audiovisual", núcleo vertebrador que recoge las aptitudes y actitudes necesarias para afrontar de una forma inteligente, racional y lúdica nuestras relaciones con los medios de comunicación.

---

### **Introducción**

La evolución del pensamiento a raíz de los cambios científicos, tecnológicos y comunicativos que en los últimos años han acontecido, sin que haya provocado una ruptura radical con el modelo social precedente, se ha dejado sentir en los ámbitos educativos. Si bien no es posible hablar de una ideología, en el sentido de una visión postmoderna coherente y completa del mundo, sí es perceptible que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy han nacido en una revolución cultural y tecnológica, marcada por las pantallas, que definirá y delimitará de manera distinta sus hábitos ante la vida y sus percepciones.

Las escuelas, que durante años han sido el único espacio para el control y difusión de la racionalidad y progreso, no han permanecido ajenas a los nuevos parámetros culturales y sociales. Por el contrario, han perdido su papel hegemónico y su autonomía para la transmisión del conocimiento, que se transmite por otras vías de forma más rápida y eficiente. El nuevo escenario audiovisual y tecnológico, junto al escenario social, han modificado las circunstancias de los ámbitos educativos que han vivido crisis y contradicciones: reformas, malestar docente, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre...

El discurso de la modernidad tecnológica y audiovisual, sin lugar a dudas, ha modificado el ámbito educativo. Lo más llamativo es que la institución escolar se resiste aún a dar respuestas globales para una integración normalizada de los medios de comunicación audiovisuales y las tecnologías en sus aulas. De forma paradójica, los valores y pautas de comportamiento que ésta transmite hace mucho que dejaron de coincidir con los que en gran parte jóvenes y niños adquieren a través de los medios: la televisión, el cine, Internet...

### **1. Una sociedad compleja en el cruce entre dos milenios**

La sociedad ha ido avanzando en estos dos últimos siglos hacia logros cada vez más importantes para la libertad y los derechos ciudadanos, pero, como contrapartida, también ha tenido que ir soportando la realidad sistemática y repetitiva de hechos dramáticos como las guerras, los fundamentalismos, los desastres ecológicos, la radicalización extrema o el debilitamiento de las ideologías, la victoria de la «tecnociencia capitalista», las desigualdades económicas cada vez más drásticas entre Norte y Sur, entre ricos y pobres, el racismo, la xenofobia... problemas, todos ellos, para los que no se han encontrado respuestas satisfactorias desde esta visión de la cultura.

El rasgo más definidor de la sociedad en que vivimos es precisamente su carácter ambiguo y contradictorio, puesto que cualquiera de los rasgos que pueden definirla se presentan al tiempo como potencialidades y perversidades. Como ejemplos, basta citar, siguiendo a Hargreaves (1996) que junto a la flexibilización de la organización y complejidad tecnológicas, se observa la necesidad de la diversidad y la tendencia hacia la disgregación; además paralela a la globalización aparece tendencias exacerbadas del individualismo y del nacionalismo radical que traen las semillas de guerras absurdas y difícilmente justificables desde los patrones del progreso y la modernidad; frente a la ansiedad personal y búsqueda de la autenticidad, se nos revela la carencia de anclajes morales seguros, etc.

En definitiva, la sociedad en la que vivimos se identifica con una tremenda sensación de inestabilidad, de obsolescencia, donde lo que importa es el presente (presentismo), minusvalorándose todas las certezas absolutas que hasta ahora habían sido los pilares sociales (moral, religión, etc.). Incluso asistimos a cambios en los procesos de adquisición y difusión del conocimiento propiciados por las revoluciones de los paradigmas científicos, observamos avances tecnológicos que conducen al uso cada vez más mayoritario y omnipresente de la red Internet, que hacen proliferar nuevos signos y lenguajes y que, en consecuencia, generan multiplicidad de lecturas e interpretaciones, la complejidad y la fragmentación de las estructuras y significados culturales y la abundancia de la información convertida en bien de consumo. Los fenómenos culturales se suceden y superponen en una «cultura del archipiélago», en la que triunfa la heterogeneidad y el multiculturalismo desde una filosofía que acepta el todo vale.

En este contexto, lo audiovisual potencia la superficialidad desde la nueva cultura de la imagen, la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, vivimos una profunda crisis de la comunicación, pues en una sociedad marcada y ensimismada por la comunicación de masas, los individuos se tornan solitarios e incommunicativos, porque, en gran parte, los medios audiovisuales son los factores clave de transmisión y reproducción de los «no valores», de la indefinición de la persona en el conjunto de la sociedad de masas.

Esta nueva sociedad aparece delimitada por una serie de características en las que de forma evidente se constata la influencia de los medios. En este sentido, es de desatacar cómo la realidad es siempre interpretada o representada por diferentes perspectivas y voces más o menos dominantes o marginales que la «construyen», haciéndola posible, y esto cada vez es más palpable en los rituales

televisivos, en la información que circula por la Red, en los movimientos surgidos por o en contra de la globalización, en las guerras mediáticas...

Una de las consecuencias de esta realidad interpretada y *ficcionada* es una cierta pérdida de fe en el progreso marcado por los avances de las tecnologías que, pese a sus promesas, no han conseguido desterrar la marginación, la pobreza, la desigualdad, la intolerancia, las dictaduras, las divisiones y fronteras... El desencanto se muestra en distintas versiones y surgen formas de inconformismo, movimientos que de alguna manera establecen un modo de vida pragmático, respuestas globales y solidarias, radicalismos, fundamentalismos, defensa de la diversidad, conformándose actitudes que denotan, por un lado, el espíritu global y la defensa de lo mundial y, por otro, el reconocimiento y la potenciación de lo local y lo propio.

Los medios de comunicación y su lenguaje icónico, fundamentalmente, construyen una realidad social más preocupada por la estética que por la ética, en la que el espectáculo sin límites hipnotiza las conciencias y promueve la homogeneización del pensamiento sin permitir la crítica de las minorías o de los disidentes de las formas culturales hegemónicas.

Este escenario cultural y social, que define de forma contradictoria a nuestra sociedad, simultáneamente con los factores de perversidad y potencialidad (Hargreaves, 1996) está especialmente condicionado, como decíamos más arriba, por un factor clave en el consiguiente nuevo orden de valores e ideas: la revolución tecnológica y electrónica y su concreción en la presencia de los medios de comunicación.

Castells (1998) ha señalado que la revolución de las tecnologías de la información es uno de los procesos más resolutivos que caracterizan al nuevo entramado social bautizado como la «sociedad red». Es, por ello, que surge un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de sentir e incluso de pensar. San Martín (1995) explica que los individuos \*al menos como hipótesis, se puede mantener que los ciudadanos nacidos en la era de la tecnología de la información tienen estructurada su cognición de modo cualitativamente distinto a las generaciones precedentes», puesto que sus relaciones e intercambios con el entorno están mediados por alguna tecnología y, en consecuencia, las respuestas dependen más de los esquemas simbólicos y de las percepciones visuales.

Ante esta realidad surge la necesidad de, al menos tomar conciencia, de las coordenadas que rigen socialmente nuestros esquemas de vida, asumiendo que ellas mismas son descendientes de una cultura y consecuencia de una nueva época, haciendo posible la reflexión y el pensamiento del que siempre ha hecho gala la intelectualidad y que ha permitido el progreso de los pueblos.

En este contexto, la mejor estrategia, sin duda alguna, es la educación que tiene que plantearse ser punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que al menos reflexionen sobre su realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla. El reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo, y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo».

## **2. La sociedad audiovisual**

La irrupción de los medios de comunicación, con la llegada sobre todo del cine, luego de la radio y posteriormente, y de forma estelar, de la televisión –y ya en la actualidad su expansión a través de las redes y los cables– suponen la consagración de la revolución mediática. Los medios de comunicación, en su conjunto, son el pilar básico de la sociedad de nuestros días. Ellos homogeneizan comportamientos, transmiten novedades, sirven de sistemas de equilibrio y de

regulación social y son también el principal escenario de muchos de los conflictos, pero sobre todo son el principal vehículo de funcionamiento del engranaje mercantilista y de consumo.

La revolución de las comunicaciones no hubiera, probablemente, tenido la implantación social presente si no hubiera sido por su apropiación total del mensaje de las formas. Lo icónico inunda, desde múltiples canales, la explosión de la información hasta convertirla en una cascada incesante, en lo que Debord (1976) ha denominado como «sociedad del espectáculo». La expansión de la vertiente simbólica y comunicativa de los productos de consumo da lugar a una hipertrofia de la significación y de la información. La comunicación se ha convertido en una forma de organización del mundo que no sólo incluye a los propios medios audiovisuales y tecnológicos, sino también a la circulación e intercambio entre las personas.

Sin duda alguna, la información es el recurso básico de la sociedad que nos ha tocado vivir, definiendo de manera característica las profundas transformaciones de nuestra cultura y los modos de producción. Toda esta revolución informativa no puede entenderse si no se vincula inexorablemente al desarrollo tecnológico, inicialmente de los medios de comunicación de masas (cine, radio, televisión...) y en las últimas décadas al protagonismo de las nuevas tecnologías de la comunicación telemática.

Estamos ante una nueva era de procesamiento de la comunicación, de conocimiento y producción de saber, que ha tenido su base en la revolución tecnológica de la informática y la telemática, y que a su vez se ha ido conectando a todos los circuitos tradicionales de la comunicación para ir haciéndola cada vez más globalizada, a través de la digitalización de los canales y el desarrollo de la interactividad. Sin embargo, el protagonismo creciente de la sociedad de la información no nos debe hacer caer en un optimismo universal del poder salvífico de la comunicación interactiva y digitalizada.

La sociedad audiovisual se define como un universo en el que los medios con sus nuevos lenguajes construyen de forma vertiginosa y distinta la realidad, de forma que el conocimiento lingüístico y cultural va dando paso a la cibercultura y al interaccionismo simbólico.

### **3. Un nuevo contexto para la educación**

La sociedad audiovisual y su imparable influencia han propiciado un cambio en el sistema de valores. La comunicación y la educación promueven, en su relación, un proceso de cambio crítico, cargado de incertidumbres e interrogantes, de manera que se ponen en juego valores fundamentales y aparecen otros cuyo porvenir es incierto.

Los medios y las tecnologías han dejado de ser meras herramientas preparadas para servir a quienes las usan, para convertirse en parte del sistema cultural que las acoge. Así Sancho (1994: 23) afirma que «el tema no es que las máquinas hayan tomado el mando, sino que al decidir utilizarlas, realizamos muchas elecciones culturales implícitas. La tecnología no es un simple medio, sino que se ha convertido en un entorno y una forma de vida: éste es su impacto sustantivo».

La sociedad audiovisual se caracteriza por la realización de una producción a gran escala que se orienta al consumo de masas y hacia la utilización de los medios de comunicación. A partir de la década de los ochenta, la influencia de la comunicación y la información en el ámbito de la actividad económica, la gestión política, el consumo, el ocio, y en definitiva, en todas las esferas de la vida, altera el orden de los valores sociales y el estilo de vida de las colectividades.

La construcción de una sociedad más democrática, donde cada vez son más las complejas, múltiples y profundas interacciones que se producen de los ciudadanos con el universo mediático, requiere un mayor proceso de análisis e interpretación, tanto desde el ámbito de la investigación y la educación como desde los estudiosos de las ciencias de la información preocupados no tanto por los medios en sí sino por las relaciones e interacciones que éstos tienen con sus espectadores.

Se hace necesario, así, que los individuos participen de una forma más activa en sus interacciones con los medios, dada la creciente influencia de éstos en la sociedad actual, para superar el mero papel receptivo que hasta ahora se les ha asignado. En este sentido, se hace prioritario el conocimiento no sólo de los medios como hecho comunicativo, sino especialmente del proceso de recepción comunicativa, esto, en términos de Orozco (1996), desde «la perspectiva de las audiencias», de forma que se analicen cómo se producen las relaciones de los individuos con los medios y cómo son sus prácticas comunicativas dentro del complejo mundo de interacciones que éstos provocan y todo con la finalidad de desarrollar las estrategias precisas para mejorar estas relaciones y adquirir las necesarias competencias para apropiarse de forma crítica y creativa de los mismos.

Este imprescindible e irremplazable esfuerzo interpretativo por conocer el papel de las audiencias en el contexto de las sociedades contemporáneas (Cebrián Herreros, 1995; Salomon, 1984) tiene como finalidad esencial no tanto predecir o determinar objetivamente el complejo proceso del visionado mediático, sino más bien, como indica Orozco (1996), «lograr un entendimiento de la audiencia y su televidencia», como un medio necesario para su transformación, y por ende, de los sistemas comunicativos actuales y en consecuencia de los propios modelos democráticos de las sociedades contemporáneas.

#### **4. La educación en el ecosistema comunicativo**

La conceptualización de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje han sufrido grandes modificaciones, estrechamente ligadas a los cambios que se van originando en nuestra sociedad audiovisual conforme se van generalizando el uso de los medios y las nuevas tecnologías. Éstas no sólo tienen que ver con los medios, materiales y recursos que se emplean en la enseñanza, sino también con el análisis que se deriva de la necesidad de adaptar la escuela a los nuevos tiempos.

Muchas son las críticas que el modelo de escuela tradicional está recibiendo desde los comunicólogos de la información que alegan la impotencia de la institución escolar para adaptarse a las nuevas necesidades sociales. Martín Barbero (1999: 13-21), en un interesante artículo en *Comunicar*, afirma que «la escuela se ha negado hasta ahora a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa», por la pérdida de su eje cultural y pedagógico —el libro— y por la ignorancia de la presencia cada vez más abrumadora de otros dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación de la información mucho más versátiles, disponibles e individualizables que la escuela misma. Y añade que la irrupción de los medios «ha deslocalizado los saberes, deslegitimado su segmentación, modificado el estatuto institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón». Estamos entrando en una nueva era de conocimiento, la del «pensamiento visual», ya que los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización.

El modelo didáctico predominante en nuestras aulas no responde a estas necesidades y expectativas que hoy la sociedad demanda y solicita de la educación. Así, el predominio absoluto de la transmisión de contenidos conceptuales por parte del profesorado, la pasividad y acriticidad del alumnado, la evaluación sumativa y final exclusivamente de conceptos, la encorsetada organización escolar, con escasa flexibilidad de horarios, con nula movilidad de espacios, con una fragmentación en compartimentos estancos de las disciplinas, constituyen un paradoja en todos los niveles del sistema educativo (especialmente el universitario) frente a las formas del entorno exterior a la escuela.

Durante mucho tiempo la educación ha gozado de la primacía en la transmisión de los saberes y valores de cada sociedad, al principio de su historia con profundos tintes elitistas y después de la

revolución industrial con un carácter más universalizador y democrático. Sin embargo, y como ha expuesto Pérez Tornero (2000) «progresivamente, en un movimiento continuo –y continuamente acelerado– que va desde la invención de la imprenta, la aparición del telégrafo –que dio lugar a la prensa y al periodismo– la radio, el cine, la televisión y la telemática, hasta Internet –y en el que sistemas de organización tribales fueron abriendo paso a la consolidación de sistemas capitalistas– las circunstancias que llevaron a fundar la escuela sufrieron una extraordinaria mutación».

De esta forma la institución educativa pierde su autonomía y la primacía en cuanto a la reserva de los valores y la cultura en una sociedad nueva y audiovisual. Y ello, porque el alumnado que accede a ella aprende ahora los valores y se educa en unos modelos de referencia y de aspiraciones que proceden de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, de la publicidad, y en los últimos años cada vez con más fuerza, a través de los videojuegos y de Internet. Estos valores y las pautas de comportamiento asociadas, los conocimientos y las representaciones del mundo que generan, los modos de socialización que dictan, nada o muy poco tienen que ver con los que aún sigue amparando la institución educativa. De manera que podemos decir que la sociedad audiovisual ha originado nuevas formas de percepción y construcción del conocimiento, que irremediamente están repercutiendo en la escuela.

La educación, se está quedando atrás y su incorporación a los nuevos planteamientos sociales se realiza de forma lenta y traumática. Con Pérez Tornero (2000) apuntamos una serie de claves que esenciales para esbozar de qué manera se manifiesta la relación entre la escuela y la sociedad audiovisual o, en otras palabras el papel de la educación en el ecosistema comunicativo.

- 1) La valoración social de la escuela como transmisora de los conocimientos precisos para la adecuada socialización ha experimentado un cambio importante en tanto que se considera una fuente más entre otras muchas, a veces más poderosas y efectivas.
- 2) La escuela ha perdido su posición de ámbito privilegiado para la transmisión de la educación en una sociedad en las que los medios audiovisuales transmiten de manera muy eficaz, valores, actitudes y normas.
- 3) La alfabetización necesaria en una sociedad audiovisual se adquiere de forma autónoma e informal fuera del ámbito escolar que sigue centrado en la alfabetización «escriturocéntrica».
- 4) El profesorado ha perdido su condición de garante del saber de la comunidad ante las múltiples vías de distribución del mismo en una sociedad audiovisual en la que los niños y jóvenes tienen, en consecuencia, amplias posibilidades para ponerlo en cuestión y contrastarlo.
- 5) El sistema escolar no facilita el ambiente de libertad necesario para incorporarse a una sociedad audiovisual en la que el saber se encuentra disperso y, por tanto, las nuevas estrategias de exploración que se requieren para su acceso, convierten en obsoletos los instrumentos para la producción y sistematización que aún ofrece como más idóneos la escuela.
- 7) El saber que proporciona el sistema escolar se acomoda difícilmente a las exigencias prácticas de la sociedad audiovisual, además de que cada vez se acrecienta más la distancia entre la teoría escolar y la práctica, entre el mundo escolar y el del trabajo.

Es razonable que en este contexto educativo, los medios de comunicación hayan provocado una crisis en los cimientos de la escuela que hasta ahora había sido la forma prioritaria e incuestionable para la socialización.

La sociedad audiovisual ha dibujado un panorama muy diferente para la intervención educativa. Los saberes se han descentralizado y ampliado de forma tan abrumadora y vertiginosa que es difícil secuenciar y delimitar lo que debería incluirse en el currículum escolar. La figura del profesor a duras



penas resiste el embate de unos medios que superan sus tradicionales estrategias y recursos para la transmisión de los saberes, y que además cuestionan sus capacidades y formación de forma insistente.

El lenguaje «escriturocéntrico» resiste con poca convicción la preponderancia de los nuevos lenguajes del audiovisual y la informática, por lo que la escuela sigue anclada en unos usos del lenguaje que nada tienen que ver con las capacidades comunicativas que demanda la sociedad audiovisual para unos intercambios comunicativos adecuados y pertinentes.

En definitiva, la sociedad audiovisual ha conducido a que la escuela ya no sea el modelo más eficaz para la transmisión de valores y la socialización y consecuentemente «se están quedando obsoletos los modelos de organización y gobierno basados en el control estricto del aprendizaje y en su dirección lineal, en la comunicación jerárquica, en la evaluación ajustada a criterios de repetición, y, en general, en la burocratización, ocupada más de la reproducción de lo existente que en la adaptación a los cambios, en la renovación o creación» (Pérez Tornero, 2000).

## 5. Los medios audiovisuales y la educación

La educación en la sociedad audiovisual debe contemplar la específica situación que hemos tratado de exponer, y, partiendo de su análisis, concretarse en un proyecto educativo concreto, con una filosofía educativa, que adecue las prácticas y actuaciones escolares a las nuevas demandas sociales (Creel y Orozco, 1993).

En virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los medios adquieren roles específicos en sus relaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los medios, en un contexto de pedagogía transmisiva, como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente el quehacer educativo, pueden no ser más que meros auxiliares que complementan la función informativa de los profesores, ampliando sin el campo de conocimientos conceptuales a través del apoyo del lenguaje audiovisual. Éste es un primer paso, sin duda, pero muy limitado, porque donde realmente cobra sentido la dimensión comunicativa es cuando se convierte en el eje de una nueva conceptualización de la educación en la sociedad audiovisual en que nos ha tocado vivir. «La educación emancipadora tiene una epistemología alternativa que, en contraposición al conocimiento objetivo, se basa en el *conocimiento comunicado*. Este conocimiento es *generador* y no consumidor; se preocupa de la percepción y no de la recepción... En un sistema así la inteligencia constituye un proceso y no un producto» (Críticos, 1993, citando a Stanton).

De esta manera la sociedad audiovisual demanda, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado como modelos educativos, el «aprendizaje experiencial reflexivo», que supere la educación bancaria (Freire) de depositar conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos y que promueva alumnos más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su realidad y capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente. Pensamos, que el papel de los medios de comunicación en esta enseñanza crítica y de valores tiene que ser necesariamente crucial.

En este sentido, se pueden citar como estrategias más válidas «el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas y la pedagogía democrática y centrada en el alumno» (Tyner, 1993: 189).

Una sociedad cada vez más consumidora de medios –que de forma paradójica, apenas si se preocupa por fomentar aptitudes para el conocimiento racional de los códigos y lenguajes de éstos–, ha de poner en funcionamiento propuestas didácticas que permitan una intervención consciente del sistema educativo para «alfabetizar» a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa.

La importancia social y personal de la comunicación audiovisual en el marco de la vida moderna y la necesidad de desarrollar propuestas críticas y creativas en el ámbito educativo para saber comprender, interpretar y utilizar los medios, requiere la presencia de éstos en los diferentes ámbitos del saber, puesto que no se trata sólo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios.

El actual modelo curricular refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación tanto desde un ámbito conceptual, como desde el desarrollo de estrategias y actitudes. Así, los medios de comunicación no sólo presentan adecuadas estrategias para favorecer los objetivos del sistema educativo, sino que al mismo tiempo ofrecen propuestas metodológicas, al hilo de las corrientes didácticas en boga. En este sentido, el aprendizaje significativo, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico.

Los medios, en este contexto didáctico, acercan el proceso de aprendizaje al modelo investigador. Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, que hemos visto que no responde a las exigencias de la sociedad audiovisual, los medios favorecen la investigación y exploración de la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que pueden aprender en un proceso de descubrimiento, al tiempo que son protagonistas de su aprendizaje.

Los medios tanto como auxiliares didácticos, como técnicas de trabajo o ámbitos de conocimiento diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares. Definitivamente, permiten cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como la de planificación, motivación y evaluación. Coincidimos, finalmente, con Len Masterman (1993) en que exigen nuevas formas de trabajar, en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».

La sociedad audiovisual reclama un contexto educativo en el que los medios han de jugar un papel crucial. McLuhan afirmaba que la pedagogía actual no se corresponde con la era de la electricidad, sino que se quedó en la era de la escritura. Vallet, por otra parte, proclamaba nuestro analfabetismo de cara a los medios de comunicación. Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando los medios. No queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos. La pedagogía audiovisual tiene que entrar en la institución escolar, si se quiere potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones para su adecuada inserción en la sociedad audiovisual. Se trata de que la educación establezca sistemas de comunicación con su entorno y procese la información del contexto de un modo útil a sus fines y proyecte sus mensajes hacia fuera.

Los retos de la educación en la sociedad audiovisual, siguiendo a P. Tornero (2000) y en línea con lo que hemos expuesto anteriormente, deben consolidar:

- 1) Una apertura de la escuela a otras fuentes del saber.
- 2) La utilización de una didáctica de la exploración, el descubrimiento y la invención.

- 3) La participación de la comunidad entera en la educación.
- 4) La alfabetización audiovisual.
- 5) La educación multicultural que trascienda espacios y limitaciones.
- 6) La superación del modelo educativo fabril y existencial.
- 7) La renovación tecnológica.
- 8) La redefinición del papel del profesorado.
- 9) La redefinición del papel del estado.
- 10) La consideración del principio de educación continua.
- 11) La implicación de la escuela en la sociedad y en el entorno al que ha de dar respuestas.

En palabras de Martín Barbero (1996), es necesario un proyecto pedagógico que cuestione radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento, que revalorice las prácticas y experiencias, que alumbré un saber mosaico hecho de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolaje. Y es en este proyecto de saber donde comienza a abrirse camino la posibilidad de dejar de pensar antagónicamente escuela y medios audiovisuales».

## **6. La competencia audiovisual/comunicativa**

La mayoría de los conocimientos y aprendizajes a los que el hombre de esta sociedad puede acceder está codificada básicamente en clave audiovisual, por lo que se hace no sólo necesario, sino imprescindible saber descifrar juiciosamente sus signos y estructuras para hacer una lectura comprensiva, racional e inteligente de estos mensajes (Aguaded, 1993).

Los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas y maneras de contar historias, de organizar la información, que implican unos contenidos y formas de leer e interpretar el mundo. Por ello, si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad –la realidad mediada–, parece fundamental que desde las instituciones educativas se eduque en este torrente audiovisual. La alfabetización audiovisual acerca de los mensajes de los medios entraña una relación directa con la educación en tanto que ello supone una educación audiovisual a partir del análisis de los distintos medios de comunicación y de los lenguajes que éstos utilizan.

Los conceptos clave en la alfabetización audiovisual, según Tyner (1993), deparan una serie de implicaciones en el mundo de la educación, que podríamos tomar como principios para la consideración de la formación con y sobre medios.

Conceptos clave de la comunicación audiovisual	Estrategias e implicaciones docentes
Los medios responden a una comunicación mediada, construida. Son construcciones altamente elaboradas y muy pensados sus posibles impactos.	En la enseñanza, convertirlos en objetos de estudio problematizándolos. Hay que hacer que los documentos audiovisuales sean extraños para los alumnos.
Los medios modelan las actitudes y conductas sobre el mundo, construyendo una forma de realidad.	Cuestionar la cultura audiovisual, enseñando a nuestros alumnos a pensar en la realidad frente a la información mediada.
Las audiencias no son entidades pasivas. Los medios son dotados de significado en los contextos concretos por las personas.	Pensar en la interacción persona/medio, reflexionando sobre los modos de recepción y utilización de los medios por las distintas personas.
La publicidad dirige la industria audiovisual, ya que en el actual engranaje mercantil se compran y venden audiencias.	Cuestionar las decisiones económicas que influyen en los contenidos de los productos audiovisuales, tomando conciencia del lugar que ocupan en el mercado.
Los medios no son objetivos, sino que venden un estilo de vida y unas pautas de consumo.	Descubrir los mensajes ideológicos, usando técnicas de alfabetización audiovisual, educando en valores.
La tecnología de los medios ha alterado nuestra cultura, nuestras familias y el modo de usar nuestro tiempo libre, intentando legitimar y reforzar comportamientos sociales y políticos.	Aumentar la percepción del alumnado acerca de los mensajes políticos y sociales y acerca del modo en que intentan modelar las actitudes políticas y sociales.
Cada medio tiene su propio código, sus convencionalismos, ventajas y limitaciones que influyen en sus contenidos.	Practicar la producción de documentos, la autoexpresión creativa, realizando análisis críticos de producciones ajenas.

Principios básicos de educación audiovisual e implicaciones docentes (adaptado de Tyner, 1993).

Los mensajes audiovisuales proyectan sobre la educación el concepto de competencia comunicativa que puede entenderse desde:

- El punto de vista del receptor: fomentando la selección, uso y utilización consciente y autónoma de los mensajes y contenidos mediáticos.
- El punto de vista del descodificador de mensajes: desarrollando una lectura crítica, no mistificada y libre de manipulaciones abusivas.
- El punto de vista del usuario: utilizando los medios como instrumentos prácticos para el aprendizaje, la indagación o simplemente la comunicación y la información.
- El punto de vista de la expresión: pudiendo ser un emisor/receptor activo en la confección del mensaje, que participa de modo directo o indirecto en su elaboración.

Por tanto, el análisis de los elementos configuradores de los lenguajes surgidos de los mensajes audiovisuales pretende, ante todo, la formación de los futuros ciudadanos como emisores-receptores de mensajes, al tiempo que el fortalecimiento de sus competencias interactivas y la fundamentación de la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades expresivas con los distintos sistemas simbólicos y medios.

Consideramos que la alfabetización en cuanto a los mensajes de los medios audiovisuales se concreta en diferentes modalidades: textual, visual, informática... y debe incluirse en el currículum escolar. De ahí que el concepto de «competencia comunicativa», se perfile como la orientación más conveniente para una adecuada integración de los mensajes audiovisuales en la educación. Se trataría, en definitiva, de analizar los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes audiovisuales.

## Referencias

- Aguaded, J.I. (1993). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- Aguaded, J.I. (1998). Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía.
- Aguaded, J.I. (1999). Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva en niños y jóvenes. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, J.I. (2001). Medios de comunicación en las aulas. Huelva: Universidad de Huelva.
- Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Eds.) (2002). Educar en Red. Málaga: Aljibe.
- Aguaded, J.I. y otros (2005a). Pantallas sanas. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Aguaded, J.I. (2005b). «Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible», en Comunicar, 25. Huelva: Grupo Comunicar; 51-55.
- Castells, M. (1998). Fin de milenio. Madrid: Alianza. (Trilogía titulada Era de la información. Economía, sociedad y cultura).
- Cebrián Herreros, M. (1995). Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones. Madrid: Síntesis.
- Creel, M. y Orozco, G. (1993). «El proceso de la recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con público femenino», en Aparici, R. (Coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre: 199-220.
- Críticos, C. (1993). «Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin apartheid», en Aparici, R. (Coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre: 79-92.
- DE OLIVEIRA-SOARES, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educocomunicación en Brasil. *Comunicar* 31; 77-82.
- Debord, G. (1976). La sociedad del espectáculo. Madrid: Castellote.
- Gabelas, J.A. y Marta, C. (2008): Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Hernández, G. (2007): Aprender a ver Tv en la escuela. Caracas, Monte Ávila Editores.
- HUERGO, J.A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar* 30; 73-77.
- Martín Barbero, J. (1996). «Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación», en Nómadas, 5: 10-22.
- Martín Barbero, J. (1999). «La educación en el ecosistema comunicativo», en Comunicar, 13: 13-21.
- Masterman, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: La Torre.
- Orozco, G. (1996). Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: La Torre.
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar* 31; 15-25.

- Pérez Tornero, J.M. (2000). «Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información», en Pérez Tornero, J.M. (Comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós: 37-57.
- Pérez Tornero, J.M. y otros (1992). *La sociedad de la opulencia. Publicidad, moda y consumo*. Barcelona: Paidós.
- Quiroz, M.T. (2008): *La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos*. Lima: Universidad de Lima.
- Salomon, G. (1984). «Investing effort in television viewing», en Murray, J. y Salomon, G. (Eds.). *The future of children television*. Nebraska: The Boys Town Center: 59-64.
- Sánchez, J. (2008): *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y TV*. Sevilla, Aconcagua.
- Sancho, J. (1994). «La tecnología, un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencias», en San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universidad de Valencia.
- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tyner, K. (1993). «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en Aparici, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre: 171-197.
- VICENTE-MARIÑO, M. & MARTÍN-GRANADOS, I. (2008). Una sociedad de pantallas: potencialidades y límites para la educomunicación. *Comunicar* 31.

## **Acessos e literacias digitais: resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online**

CRISTINA PONTE

*CIMJ, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa*  
cristina.ponte@fcsh.unl.pt

### **Resumo:**

Este texto incide sobre resultados nacionais retirados do inquérito europeu realizado pela rede EU Kids Online, que teve como objectivo principal conhecer como crianças e jovens (9-16 anos) vivem e lidam com situações de risco na internet: conteúdos pornográficos, ser alvo de sexting, cyberbullying, encontros offline com estranhos conhecidos na internet. No âmbito de um evento sobre literacia, media e cidadania, o nosso foco não vai, contudo, para esses resultados mas para os que caracterizam contextos de acesso e de uso da internet, actividades e competências declaradas por crianças e jovens portugueses, tendo em conta a sua idade, sexo e características socioeconómicas do agregado familiar. Após uma breve caracterização do inquérito europeu, a focagem nesses resultados de contexto evidenciará as características particulares de acesso e uso da internet por parte dos mais novos no nosso país: para além das diferenças por idades, comuns a todas as crianças, destacam-se uma recente e notória democratização no acesso, a liderança europeia na posse de computadores portáteis e o elevado interesse revelado na procura de espaços públicos de acesso livre para se fruir da internet com os amigos, como as bibliotecas. A estes sinais de abertura contrapõem-se, contudo, desigualdades de género nas condições de acesso entre rapazes e raparigas, sobretudo entre crianças mais novas, bem como valores de acesso diário ainda relativamente baixos na paisagem europeia e um claro fosso digital entre crianças e os seus pais em agregados com menos recursos socioeconómicos. Estas características de sinais contraditórios não podem ser ignoradas na promoção contínua e renovada de formas de capacitação dos mais novos na sua literacia digital – parte integrante da sua inclusão social e do exercício dos seus direitos e deveres de comunicação em cidadania.

### **Palavras-chave:**

crianças e internet, literacia digital, inclusão digital,

---

## EU Kids Online: o desenho de um inquérito europeu que escutou crianças e pais

Financiado pelo Programa europeu Safer Internet Plus e coordenado por Sonia Livingstone, da London School of Economics, o Projecto EU Kids Online tem constituído, desde 2006, uma plataforma de trabalho em rede para investigadores de mais de 20 países europeus em torno da pesquisa sobre crianças e internet, e também um espaço de discussão e de disponibilidade de recursos para a comunidade científica e todos os interessados nesta problemática: educadores, indústrias, entidades e decisores governamentais. Numa primeira fase (2006-2009), entre outras realizações como orientações para pesquisa sobre crianças e internet (Lobe, Livingstone et al., 2007; Lobe, Livingstone et al., 2008), o projecto caracterizou e explorou a pesquisa existente nos 21 países participantes, de carácter nacional ou transnacional, identificando as suas lacunas (Staksrud, Livingstone, Haddon (2007), no estudo comparado final (Hasebrink, Livingstone e Haddon (2009) ou ainda no livro colectivo que resultou desta primeira caracterização exaustiva da pesquisa (Livingstone e Haddon, ed., 2009).

O carácter disperso e dificilmente comparável dessa pesquisa levou contudo à vontade de criar “um sólido e inovador instrumento de inquérito”, que esteve na base da segunda fase do Projecto EU Kids Online (2009-2011), em torno do objectivo geral de “promover o conhecimento da experiência e das práticas das crianças europeias e dos seus pais no que se refere a usos seguros ou de risco na internet, de modo a informar a promoção de ambientes online mais seguros para as crianças” (ver [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)). A aplicação da mesma bateria de perguntas e dos mesmos procedimentos no terreno nos agora 25 países participantes, possibilitaria uma comparação efectiva de resultados. A uma primeira parte, de inquirição sobre os acessos, usos e competências, seguia-se uma segunda parte, incidindo sobretudo sobre quatro grupos de riscos no centro das preocupações públicas (conteúdos pornográficos, sexting, cyberbullying e encontros *offline* com estranhos conhecidos na rede), com questões elaboradas tendo como base indicadores de vulnerabilidade e de resiliência.

Por detrás do desenho deste inquérito esteve o conhecimento sugerido pela pesquisa anterior, do EU Kids Online, de que quanto mais as crianças e jovens usam a internet e tiram partido dos seus benefícios mais encontram situações de risco, de forma accidental ou deliberada, de que os países europeus apresentam diferentes perfis de risco associado ao uso (genericamente: “muito uso, muito risco”, nos países nórdicos; “novos usos, novos riscos”, nos países do leste; “menor uso, menos riscos”, nos países do sul). Esteve também a constatação de que, apesar da retórica popular dos “nativos digitais”, muitas crianças não dispõem dos recursos suficientes para usar a internet de modo a explorar as suas oportunidades ou a desenvolver capacidades vitais de literacia digital (Livingstone, Haddon e Gorzig, 2011: 11), pelo que se impunha uma averiguação mais clara e comparada destas diversidades.

O inquérito foi aplicado a amostras aleatórias de mil crianças entre os 9 e os 16 anos, utilizadoras da internet, em cada país, na Primavera-Verão de 2010, reunindo um total de 25 países, do norte ao sul, do ocidente ao oriente europeu: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Turquia, num mosaico cultural e linguístico que caracteriza o espaço europeu. As entrevistas foram realizadas em casa das crianças, por inquirição face a face, separadamente a um dos pais e à criança, tendo as respostas sobre matérias sensíveis sido respondidas por esta por inquéritos de auto-preenchimento. A inquirição do pai ou da mãe permitiria também a comparação de dois olhares sobre essa experiência, nomeadamente no que se refere à apreciação das formas de mediação parental. Antes da sua aplicação, e dada a complexidade dos processos de tradução e de adaptação à realidade cultural dos países, o inquérito foi validado pela realização de testes cognitivos em todos os países

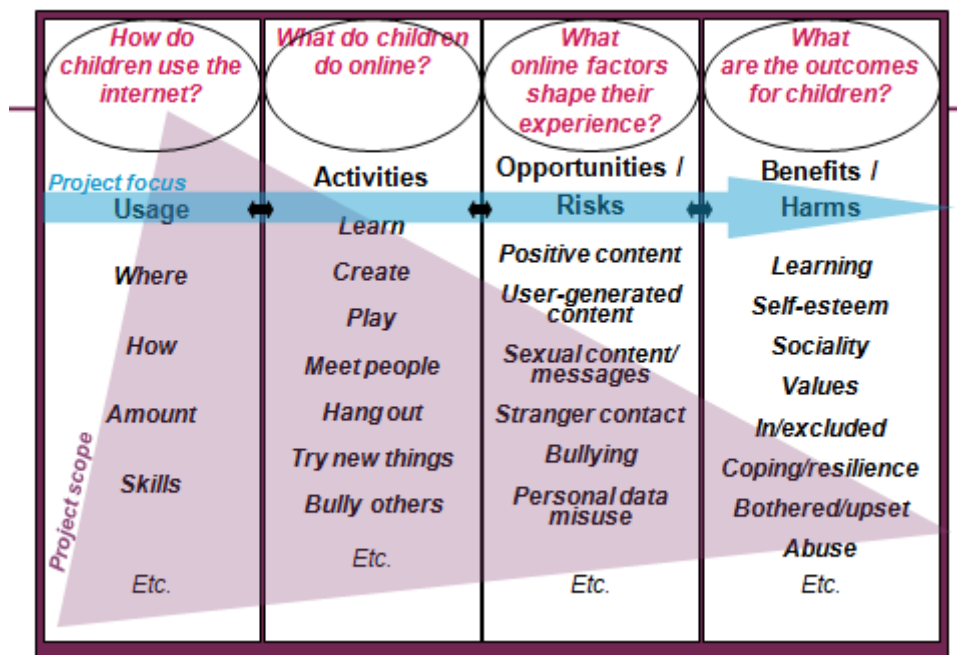


(ver Haddon e Ponte, 2010), tendo sido também ouvidos consultores nacionais e internacionais, num destacado desafio metodológico de que se dá conta noutro lugar (Livingstone, Haddon e Gorzig, no prelo)<sup>1</sup>.

Retirado do Relatório Final, disponível em [www.eukidonline.net](http://www.eukidonline.net), o Quadro 1 ilustra a amplitude das questões inquiridas: *Como é que as crianças usam a internet, quais são os seus usos* (onde, por que meios, como usam, frequência do uso, competências, etc.)? *O que fazem, quais são as suas actividades* (aprendizagens, actividades criativas, jogos, encontros com pessoas, experiências novas, actos de bullying, etc.)? *Que factores do online afectam a sua experiência, as suas oportunidades e riscos* (acesso a conteúdos positivos, conteúdos produzidos pelo próprio, mensagens e conteúdos sexuais, contactos com estranhos, bullying, uso indevido de dados pessoais, etc.)? E, por fim, *que consequências tem tudo isto para as crianças, o que lhes é benéfico e o que lhes é danoso* (aprendizagens, auto-estima, sociabilidade, valores, inclusão/exclusão, fazer face ao risco e resiliência, experiências negativas, abuso, etc), com o foco do inquérito a direccionar-se para a averiguação dos impactos daquelas situações de risco vividas por crianças e jovens.

Considerando-se que os riscos e as oportunidades não são indissociáveis (o “risco zero” seria o não uso, com tudo o que isso implica de exclusão de um ambiente que faz parte dos nossos dias), a perspectiva da pesquisa das relações das crianças com a internet dissocia contudo o risco da sua identificação totalitária com dano. Na experiência quotidiana, enfrentamos riscos e temos de fazer escolhas, sem corrermos riscos também não usufruímos de oportunidades. Pais e professores serão os adultos que podem orientar com maior proximidade a aprendizagem de como lidar com os riscos mas as condições de segurança também cabem às indústrias e beneficiam de regulações que tenham em conta a vulnerabilidade dos mais novos. Evitar situações de risco quando se usa a internet (por exemplo, sabendo avaliar da credibilidade de uma fonte ou de uma página ou das perenidade e alcance das mensagens colocadas na rede) ou saber resolver situações de risco não é uma experiência danosa, mas capacitante para um usufruto do seu potencial. De resto, é para isso que apontam os resultados gerais deste inquérito: a larga maioria das crianças respondentes declarou nunca ter ficado magoada incomodada com algo que lhe aconteceu na internet – o que não significa que seja de desprezar a realidade negativa vivida por 12% dos respondentes, pelo contrário.

Quadro I: As grandes áreas do inquérito



Fonte: Risk and safety on the internet. EU Kids Online Final Report (Livingstone, Haddon e Gorzig, 2011: 14)

Este artigo incidirá apenas na apreciação dos resultados portugueses retirados da primeira colunas do Quadro I, na sua atenção aos contextos de acesso e de uso, bem como às actividades e competências declaradas pelas crianças e jovens em Portugal, inserindo esses resultados também na paisagem europeia. Pela sua extensão, a apresentação e discussão dos resultados gerais do país, que ocorreu numa conferência nacional em Fevereiro de 2011 (ver [www.fcsh.unl.pt/eukidsonline](http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline)) não é aqui possível, estando em preparação um livro que inclui, além do desenvolvimento destes resultados, análises sobre as mediações familiares, dos amigos, da escola e outras, sobre os tempos e os espaços do uso e sobre os riscos inquiridos neste inquérito europeu e que reúne ainda contributos de especialistas e responsáveis nacionais em matéria de segurança e protecção das crianças (Ponte, org., no prelo).

### Portugal: Crianças entrevistadas e ambientes de acesso à internet

Foram entrevistadas em Portugal 1000 crianças (9-16 anos) que declararam usar a internet, numa distribuição equilibrada por sexo (500 de cada) e idades: entre 11 a 13% de cada faixa de idade dos 9 aos 16 anos.

Uma primeira diferença em relação à média europeia assenta na caracterização socioeconómica dos agregados familiares tendo como base a ocupação e o nível de instrução do seu principal mentor financeiro<sup>2</sup>: mais de metade (53%) dos agregados são de nível socioeconómico baixo, um valor só ultrapassado pela Turquia (média europeia: 19%); 33% são de nível médio (média europeia: 42%) e 15% de nível elevado (média europeia: 34%).

O uso da internet em casa pode estar confinado aos espaços comuns, como a sala ou o escritório, ou alargar-se a espaços privados, como o quarto da criança. Portugal é o terceiro país europeu onde mais crianças e jovens declaram aceder à internet nos seus quartos (67%), muito acima da média europeia (49%): apenas um em quatro respondentes declara não poder aceder à internet no quarto (média europeia: 38%). Valores superiores de acesso no quarto ocorrem apenas na Dinamarca (74%) e Suécia (68%), ambos da Europa do norte, com elevadíssima penetração e consolidação da internet e das tecnologias digitais nos lares e onde os pais acedem diariamente mais do que os filhos (ver Gráfico 2). Apenas na Bélgica, em França e na Irlanda mais de metade das crianças declara não poder aceder à internet no quarto. O elevado acesso no quarto está também acima da média de outros países do sul europeu (Itália e Chipre, 62%; Grécia, 52%) mas contrasta com os resultados do país vizinho, onde os valores coincidem: em Espanha, 42% das crianças e jovens declara poder aceder no quarto e outros 42% não podem.

Se as idades marcam, sem surpresa, uma diferença relativamente ao uso no quarto, entre mais velhos (13-16) e mais novos (9-12), as diferenças por sexo ocorrem sobretudo nos mais novos: apenas metade das raparigas dessa idade acede à internet no quarto, numa diferença acentuada face aos rapazes da mesma idade (62%) e que ainda se faz sentir nos mais velhos, embora seja menor (72 para 76%). Parece, pois, haver maior reserva a permitir o acesso à internet no quarto de uma filha do que de um filho, nos lares portugueses. De notar ainda que entre as crianças portuguesas, excepto entre os rapazes mais velhos, o acesso à internet no espaço comum ocorre mais nos espaços comuns da casa do que no espaço do quarto.

Por origem social, a desigualdade dos acessos espelha as diferenças: crianças e jovens de agregados com estatuto socioeconómico elevado usufruem de uma maior facilidade de acesso à internet, tanto nos espaços comuns (86%) como no quarto (75%); 83% de crianças de agregados médios e 73% de agregados com menos recursos referem os espaços comuns, coincidindo no acesso à internet no quarto (66%). Por outro lado, sendo as que dispõem de mais recursos em casa, as crianças de agregados socioeconómicos mais elevados declaram usar menos a internet em casa de amigos, na escola, em bibliotecas e noutros espaços públicos de acesso livre, apontando para um uso mais solitário e individualizado deste meio.

Fora de casa, a escola, referida por 72% de crianças e jovens, e as bibliotecas públicas e espaços afins, de acesso gratuito, referidas por 25%, são importantes locais de democratização do acesso à internet, ambas acima da média europeia, respectivamente de 63 e 12% (a percentagem de acesso em bibliotecas mais que duplica essa média). Apenas 15% das crianças e jovens de estatuto socioeconómico elevado declara frequentar bibliotecas e apenas 60% indica a escola como lugar de acesso.

Ao contrário do que parece ocorrer em casa, na escola, ambos os sexos apresentam valores próximos na utilização da internet: 65% dos rapazes e 67% das raparigas de 9-12 anos, 80% entre os mais velhos. Nas bibliotecas, os valores são também próximos: 19% dos rapazes e 16% das raparigas, nos mais novos; 30% dos rapazes e 34% das raparigas, nos mais velhos, sendo este um dos raros resultados em que as raparigas lideram no acesso. O arco da procura liga assim a privacidade do quarto ao espaço público de acesso livre, com *wireless*, convívio e socialização, onde crianças e jovens se sentem confortáveis e “em casa”, uma alternativa também quando os recursos do próprio acesso à internet escasseiam, como dão conta estes dois depoimentos:<sup>3</sup>

*Venho para aqui quando a net em casa acaba. É uma pen e tem limite de tempo. Aqui também posso ver o que gosto, é como em casa.* (Luís, 15 anos, Biblioteca Municipal de Ponte de Sor)

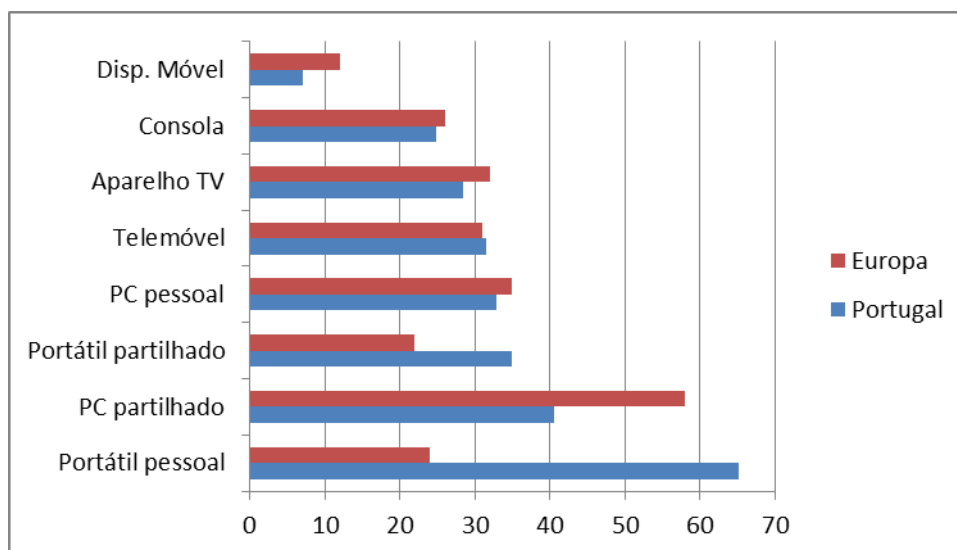
*Venho aqui mais para conviver. Comecei a gostar das pessoas que vinham cá e comecei a vir mais.* (Cláudia, 13 anos, Espaço Jovem de Linda-a-Velha, Oeiras)

### Os meios de acesso à internet

O Gráfico 1 mostra a distribuição dos meios pelos quais as crianças e jovens acedem à internet no país e a média europeia, num confronto tecnológico que contrasta o predomínio de PC partilhados, na média europeia (58%) com a liderança destacada dos portáteis, tanto de acesso pessoal (66%) como partilhado (35%) no nosso país. Não se verificam diferenças tão grandes nos restantes meios de acesso, secundários no contexto nacional e europeu, sendo mais notórias as diferenças no acesso por dispositivos móveis e por aparelhos de televisão, menos presentes em Portugal.

A afirmação da posse do portátil individual, onde lideramos no conjunto dos 25 países, será consequência das políticas de incentivo à aquisição destes meios no âmbito dos programas E-Escolas, E-escolinhas e outros e que promoveram uma democratização na posse destes bens: aliás são as crianças e jovens de meio socioeconómico mais baixo quem apresenta uma percentagem ligeiramente superior de acesso, sendo este o único meio em que lideram.

Gráfico 1: Meios usados pelas crianças para aceder à internet em Portugal e na Europa (%)



Que equipamentos usas para aceder à internet actualmente?

(Base: Todas as crianças que usam a internet)

Alcançada essa democratização no acesso ao portátil, as diferenças nos recursos e nas partilhas têm uma marca social: verifica-se uma maior prática de partilha de meios entre as crianças e jovens de agregados de nível socioeconómico elevado, tanto dos computadores de secretária como dos portáteis, possivelmente a partilhar esses meios com os pais e irmãos em casa, e a declararem um maior acesso por consola, menos condicionado por restrições técnicas. Pelo contrário, crianças e jovens de agregados com nível socioeconómico baixo são os que menos declaram partilhar

computadores, tanto portáteis como PCs, e os que menos têm acesso à internet por PC pessoal (28%), consola (22%) e dispositivos móveis (5%), sugerindo que passaram do zero em meios de acesso para o portátil pessoal no seu acesso à internet em casa. Por sua vez, as crianças e jovens de estatuto socioeconómico médio são os que mais indiciam “ambientes ricos em media” (Livingstone, 2002), a sugerir um forte e anterior investimento das famílias na disponibilidade aos mais novos dos meios mais avançados: são quem lidera no acesso pelo PC pessoal, aparelhos de televisão e telemóvel.

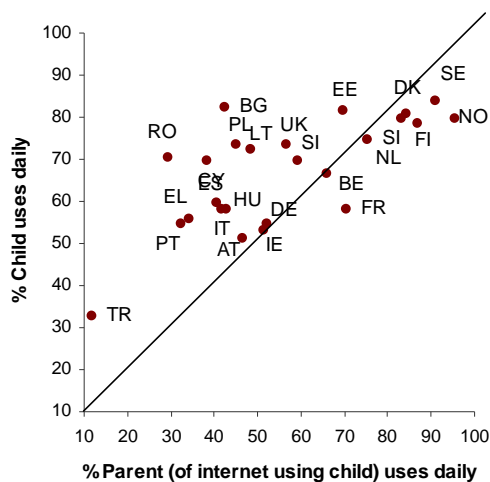
#### *Desde quando e com que frequência*

A idade do primeiro acesso varia bastante com os países e com o seu histórico de penetração da internet. Tendo presente que as idades dos inquiridos se estendem até aos 16 anos, os países do norte europeu são os que apresentam um início mais cedo: Suécia (7 anos); Estónia, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Reino Unido (8 anos). No extremo oposto, temos a Grécia (11 anos) e a Itália, Turquia, Roménia, Áustria e Portugal, com a idade do primeiro acesso à internet a situar-se nos 10 anos.

A frequência do acesso permite averiguar até que ponto este se insere no quotidiano das crianças e jovens, não sendo, portanto, algo de fortuito ou ocasional. Neste sentido foram distinguidos vários níveis de frequência (uso diário ou quase todos os dias; uma ou duas vezes por semana; uma ou duas vezes por mês; mais raramente). Enquanto a média europeia no que se refere à frequência diária (ou quase todos os dias) do uso da internet por crianças e jovens revela alguma diferença por origem social, entre extremos de nível socioeconómico (baixo: 49%; elevado: 64%), essa diferença está atenuada em Portugal, situando-se entre 52 e 57%.

Em termos comparados, a frequência diária da internet, por crianças e pais em Portugal está entre as mais baixas nos 25 países inquiridos, como se pode ver no Gráfico 2. Por outro lado, é visível não só que as crianças acedem mais à internet do que o progenitor entrevistado (78% e 66%, respectivamente), como a usam com maior frequência<sup>4</sup>, num cenário que ocorre também noutros países do sul: Grécia (muito perto de Portugal), Espanha e Chipre coincidem, Itália e Turquia.

Gráfico 2: Relação entre o uso diário da internet por crianças e por pais em 25 países



Fonte: Risk and safety on the internet. EU Kids Online Final Report (Livingstone, Haddon e Gorzig, 2011: 32)

### Actividades: escassa produção digital

Para identificar o que as crianças europeias fazem na internet foi organizada uma lista de 15 actividades que constituem um leque diversificado de situações de aprendizagem, de divertimento e lazer e de comunicação. Ressaltou a nível europeu que as crianças e jovens realizam cerca de metade das actividades listadas (ver Quadro II, adiante), que a cultura participativa é a menos presente relativamente a actividades relacionadas com procura de conteúdos de informação e entretenimento, e com contactos, que existem aqui diferenças por nível socioeconómico dos agregados: em famílias de nível elevado a média de actividades situou-se nos 7.6, para 7.3 entre as de nível médio e 6.7 nas de nível mais baixo (Sonck e tal, 2011).

Em Portugal, a distribuição hierárquica dos resultados declarados pelas crianças sobre o leque das 15 actividades listadas segue o padrão europeu, colocando no topo também o uso da internet para apoio aos trabalhos de casa, um pouco acima da média europeia. Seguem-se outras actividades também mais relacionadas com conteúdos recepcionados, actividades de comunicação e, por fim, actividades ligadas a uma intervenção produtiva, crianças e jovens enquanto fornecedores, eles mesmos, de conteúdos.

Como se vê no Quadro II, em muitas destas actividades, as diferenças percentuais por estatuto socioeconómico são reduzidas, mas os valores mais baixos de dois terços das actividades listadas (ver vídeo-clips, mandar e receber e-mails, seguir notícias, colocar fotos e músicas online, usar uma webcam, colocar mensagens em blogs e sites, visitar mundos virtuais e escrever um blogue) pertencem a crianças e jovens de origem social baixa. São, numa maioria, actividades relacionadas com produção e iniciativa pessoal, bem como com um universo da leitura e de uma escrita mais estruturada, para além de exigirem recursos técnicos e de acesso, como a qualidade da banda larga. Ainda que com diferenças também reduzidas, as crianças e jovens de estatuto socioeconómico baixo lideram apenas em duas actividades: extracção de músicas e de filmes e visitas a salas de chat, duas actividades com maior histórico, que antecedem as potencialidades da Web 2.0. Por sua vez, as

crianças e jovens de agregados de estatuto socioeconómico médio destacam-se pela sua liderança em actividades lúdicas e de produção e troca, tirando mais partido da tecnologia: são de longe as que mais jogam online e as que criam mais avatares. Embora a percentagem seja baixa, são também as que mais visitam mundos virtuais, põem mensagens, fotos e vídeos e partilham ficheiros.

Quadro II: Actividades na internet, por estatuto socioeconómico do agregado familiar (%)

Actividades na internet	Elevado	Médio	Baixo
Trabalhos de casa	92	90	89
Ver vídeo clips	81	74	71
Enviar e receber mails	80	68	66
Usar Messenger	73	69	69
Visitar perfil em rede social	56	50	53
Jogar online	50	64	52
Usar uma webcam	43	39	32
Descarregar música, filmes	42	43	44
Ler as notícias	41	38	32
Pôr fotos ou vídeos	33	35	32
Visitar um chatroom	17	16	21
Criar um avatar	16	25	18
Pôr mensagens em sites e blogues	15	18	11
Partilhar ficheiros	12	15	8
Visitar mundos virtuais	11	14	10
Escrever um blogue	10	10	7

Para cada uma das actividades que te vou ler, diz-me por favor se a fizeste no último mês, na internet.

Base: Todas as crianças que usam a internet (resposta múltipla)

No país, também são de considerar as diferenças por sexo no que se referem a actividades, estando menos diluídas do que na média europeia. Entre as crianças de 9-12 anos, mais de metade dos rapazes realiza cinco das 16 actividades: usar Messenger (53%); enviar e receber mails (56%); ver vídeo clips (61%), jogar online (70%) e fazer trabalhos de casa (87%); pelo contrário, as raparigas dessa idade – com um acesso menos corrente à internet, como vimos – apenas destacam os trabalhos de casa (90%): todas as outras actividades estão abaixo da metade, embora duas delas se aproximem: ver vídeo-clips (49%) e usar Messenger (47%).

Entre os jovens de 13-16 anos, as actividades listadas por rapazes e raparigas são mais comuns: a seguir também aos trabalhos de casa, aparecem actividades de entretenimento e de comunicação: ver vídeo clips, usar Messenger, enviar e receber mensagens e visitar perfis em redes sociais. No leque seguinte, os rapazes diferenciam-se no maior interesse pelos jogos (a maior clivagem), no descarregar de conteúdos de lazer, na leitura de notícias e em actividades de partilha, participação e exploração do universo tecnológico da rede: carregar conteúdos pessoais, escrever mensagens em sites e blogues, visitar mundos virtuais, partilhar ficheiros, ainda que com valores relativamente baixos, como vimos.

## Competências digitais: idade e meio social importam

Para a medição da literacia digital foram considerados três tipos de medidas declaradas pelos respondentes: 1) a variedade e a profundidade das suas actividades na internet, tendo como base o pressuposto de que quanto menos uma criança ou um jovem usar a internet menos poderá desenvolver as suas competências digitais; 2) a auto-avaliação da eficiência pessoal em perguntas como *eu sei muitas coisas sobre a internet* ou *eu sei mais sobre a internet do que os meus pais*; e 3) competências específicas concretas em matéria de segurança, estas interrogadas apenas a crianças e jovens com mais de 11 anos, sobre as quais incidiremos aqui.

Como se destaca no relatório sumário sobre literacia digital e competências de segurança com base nos resultados europeus (Sonck, Livingstone et al., 2011: 2), as competências digitais aqui contempladas foram mais instrumentais e informacionais (compreender, navegar, avaliar) do que sociais (comunicação, privacidade, auto-revelação). Ressaltou dos resultados que as competências declaradas se situam pela metade das listadas, com deficiências no saber bloquear ou filtrar conteúdos. Por variações etárias, as mais novas revelaram falta de importantes competências e por meios sociais as de nível socioeconómico mais elevado apresentaram-se com um maior domínio do que as de nível mais baixo.

No inquérito europeu, a média de auto-reconhecimento das oito competências inquiridas situou-se em 4,2, sendo as mais respondidas: saber bloquear uma mensagem de alguém com quem não se deseja o contacto, saber marcar um site nos Favoritos (ambos com 64%), e encontrar informação de segurança (62%). Cerca de metade dos respondentes declarou saber mudar definições de privacidade e saber comparar sites para avaliar a qualidade da informação (ambos com 56%), apagar o histórico pessoal (52%) e impedir correio e lixo electrónico (51%).

No nosso país, as competências declaradas estão quase todas acima da média europeia, sendo de destacar como maiores diferenças o Marcar nos Favoritos (76%) e Mudar definições de privacidade (62%). O Quadro III, que apresenta a média nacional, destaca as diferenças na declaração destas competências, por idade, sendo bem visível a acentuada diferença.



Quadro III: Competências na internet, por grupos de idade (%)

Competências na internet	11- 13	14-16
Marcar um site, ou seja adicioná-lo aos "Favoritos"	64	86
Bloquear mensagens de uma pessoa com quem não queres ter contacto. Ou seja, usar as definições que te permitem impedir que essa pessoa entre em contacto contigo na internet	55	77
Apagar o registo dos sites que visitaste	51	77
Alterar as definições de privacidade no perfil de uma rede social. Ou seja, as definições que decidem que informação tua pode ser vista por outras pessoas na internet	50	75
Encontrar informação sobre como usar a internet de forma segura	45	77
Bloquear publicidade indesejada ou lixo electrónico	42	73
Comparar sites diferentes para verificar se a informação é verdadeira	45	67
Alterar as preferências dos filtros (ou seja, alterar a forma como o teu computador ou a internet filtra ou selecciona que sites tu podes ou não ver)	33	60

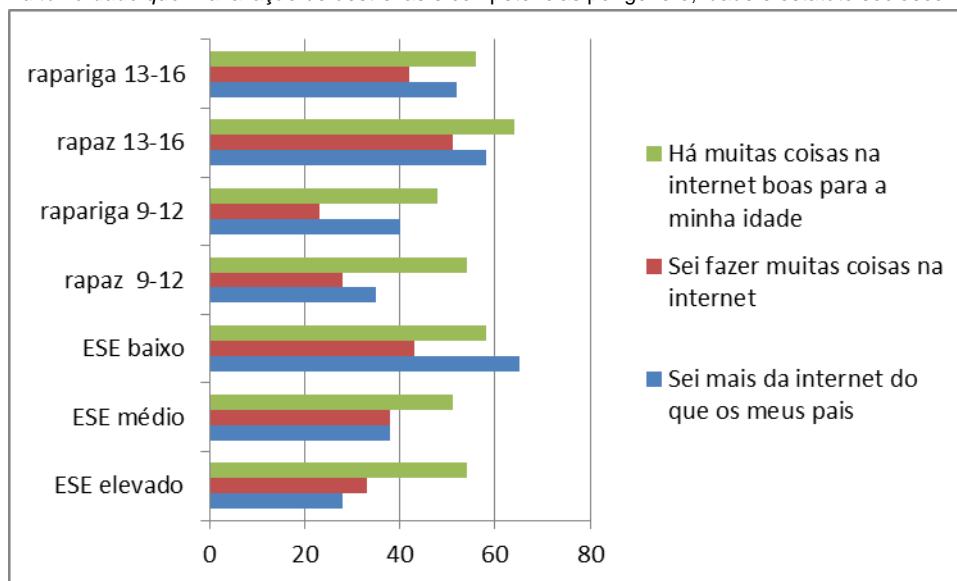
Que coisas destas sabes fazer na internet? Responde por favor sim ou não para cada uma das coisas seguintes...

Base: Crianças e jovens com mais de 11 anos (resposta múltipla)

Como nos resultados europeus, as competências variam muito entre os 11 e os 17 anos, num processo de acumulação de saberes que se consolida pela adolescência (14-16 anos). Entre os mais novos, metade ou mais declara dominar competências como o registo nos Favoritos, bloquear mensagens indesejadas, apagar registos e mudar definições de privacidade. Entre os mais velhos, quase todas as competências foram assinaladas por três em cada quatro respondentes. A competência mais ligada à literacia informacional (comparar websites) regista um dos menores valores, entre mais velhos e mais novos, e que mais de metade destes não declara saber encontrar informação sobre segurança.

Confirmando também as tendências encontradas nos resultados europeus, a distribuição de competências por estatuto socioeconómico mostra em várias categorias uma aproximação de valores mas jovens de agregados com estatuto socioeconómico elevado lideram em quatro das oito categorias, relacionadas sobretudo com potenciar oportunidades e minimizar aspectos negativos de conteúdos recebidos: marcar nos favoritos, bloquear imagens e spam, encontrar informação sobre segurança. Por sua vez, os jovens de agregados de estatuto socioeconómico baixo lideram em competências relacionadas com a defesa da exposição pessoal: apagar registos, mudar definições de privacidade e mudar preferências. Os jovens de agregados médios lideram apenas na ligeira vantagem com que mais declaram comparar websites.

É também de destacar o modo como crianças e jovens avaliam as actividades da internet e as suas competências pessoais, pelo que significam de uma apreciação positiva das oportunidades da internet, das suas próprias competências e sobre a comparação entre os seus saberes e os dos seus pais (Gráfico 3).

Gráfico 3: *É muito verdade que...* avaliação de destrezas e competências por género, idade e estatuto socioeconómico (%)

Até que ponto, as seguintes frases sobre ti são verdadeiras?

Base: Todas as crianças que usam a internet

Como o Gráfico ilustra, em todas as idades e em ambos os sexos predomina a concordância com a afirmação das oportunidades da internet, numa consideração muito positiva partilhada sempre por mais de metade dos respondentes que cresce com a idade. Já em relação às competências pessoais, os rapazes são mais afirmativos, o que está em sintonia também com as suas mais amplas actividades, tanto nos mais novos como nos mais velhos.

Por fim, relativamente à comparação de saberes com os pais, apesar de mais de metade dos respondentes não declarar a sua adesão total a estas afirmações (à excepção dos mais velhos, que a sublinham) predomina a consideração de que sabem mais sobre a internet do que os seus pais, mesmo entre as crianças mais novas: 54% dos rapazes e 48% das raparigas concordam totalmente com a afirmação, valores superiores à concordância parcial ou à discordância.

Para este valor, contribuirá o peso elevado de crianças e jovens pertencentes a agregados de estatuto socioeconómico baixo, mais de metade da amostra. Nesta resposta, a diferenciação social pelo grau de conhecimento da internet dos pais é elucidativa: 65% de respostas de crianças de agregados de estatuto socioeconómico baixo, 38% de agregados com estatuto socioeconómico médio e 28% com estatuto socioeconómico elevado. Como se lê no mini-report sobre literacia digital (Sonck, Livingstone e tal., 2011: 3) a propósito do maior número de respostas de total concordância relativamente à supremacia de saberes digitais face aos pais, em famílias menos privilegiadas, “uma vez que não há diferenças por estatuto sócio-económico na afirmação de que sabem muito sobre a internet, estes resultados apontam para a consciência por parte das crianças desses meios de que as competências digitais dos seus pais são inferiores às suas”.

De facto, e apesar da sua democratização em Portugal, a batalha pelo acesso à internet enfrentando a resistência familiar continua a ser travada, como nos mostram as palavras de uma rapariga de 11 anos, entrevistada numa biblioteca pública<sup>5</sup>, utilizadora precoce e competente de

redes sociais (formalmente interditas a menores de 13 anos) para quem os espaços não domésticos são a sua possibilidade de inclusão digital:

*Em minha casa ninguém usa a internet, nem mesmo eu, porque os meus pais não querem, dizem que é perigosa mas eu acho que não. Tem que se ter cuidado mas eu sei usar. Não se fala com ninguém a não ser com os amigos da escola e só se adicionam pessoas que se conhecem. Não tenho morada nem escola no meu Facebook, mas os meus pais não gostam da internet na mesma. Só uso na escola e nas bibliotecas.*

### **Linhas em destaque**

Várias linhas emergem dos ambientes online vividos em Portugal, marcados por um contexto de acentuada diferenciação social e por uma desigualdade geracional no acesso e uso frequente da internet.

Sem deixarem de existir bolsas de resistência ao acesso e uso da internet por parte de crianças e jovens, as famílias portuguesas, em particular as de meios socioeconómicos menos favorecidos aderiram às políticas de aquisição de computadores e serviços da internet, apoiadas pelas indústrias de tecnologias de comunicação, num desejo de proporcionar aos filhos bens e acessos que estão na ordem do dia. O país destaca-se da média europeia pelo elevado número de acessos à internet no quarto da criança ou jovem (e a baixa interdição do seu acesso aí) e pela fortíssima posse de portáteis pessoais como meios de acesso, que quase triplica a média europeia.

A posse de computadores portáteis não aparece marcada pela diferenciação social, num país que contrasta uma larga maioria de agregados de estatuto socioeconómico baixo com uma minoria de agregados de estatuto socioeconómico elevado. As diferenças estão no que se segue. O acesso à internet foi facilitado mas continua desigual, porque dependente das modalidades de aquisição. Talvez por isso o país destaca-se na paisagem europeia pela maior procura de bibliotecas e outros espaços públicos de acesso à internet, sobretudo por parte de crianças e jovens de agregados com menos recursos económicos, esgotados que estejam os seus *plafonds* pessoais. Se uma maior democratização do acesso à internet é uma realidade, ela não deixa de se operar em condições desiguais no que se refere a recursos materiais, sociais e culturais.

Por sua vez, as bibliotecas públicas e outros espaços de acesso livre constituem oportunidades de socialização e de convívio, e certamente também de aprendizagem por pares que estão a ser muito mais procurados pelos mais novos. São espaços com potencial para uma intervenção mais pró-activa por parte de monitores conhecedores dos seus interesses e capazes de empatia e de estimulação de outras práticas de *empoderamento* do meio internet.

Ainda a um nível geral, se as actividades realizadas pelas crianças e jovens em Portugal não variam muito relativamente à média europeia, as diferenças em relação à declaração de competências sugerem a necessidade de conhecer melhor o que os leva a responder desse modo: o que tornou possível que os jovens portugueses adquirissem as competências que declaram, bastante acima da média europeia? Terá sido a formação na escola ou em família? A partilha de informações com pares? Outras formas? E será que a essas declarações de competência correspondem as respectivas acções? As respostas a estas particularidades convidam a mais pesquisa, centrada nos

processos de aquisição de competências técnicas e nas condições facilitadoras para o incremento do leque de actividades – e das suas oportunidades.

**Referências:**

- Haddon, L. and C. Ponte (2010). A pan-European study on children's online experiences: contributions from cognitive testing. IAMCR 2010, Braga.
- Hasebrink, U., S. Livingstone, et al. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online. London: LSE: EU Kids Online. London, LSE: 132.
- Livingstone, S. (2002). Young People and New Media. London, Sage.
- Livingstone, S. and L. Haddon, Eds. (2009). Kids Online. Bristol, Policy Press.
- Livingstone, S., L. Haddon, et al. (2011). Risk and safety on the internet. The perspective of European children. Final findings from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents. London, LSE.
- Livingstone, S., Haddon, L. et al. (ed.) (no prelo). Children, risk and safety online. Research and policy challenges in comparative perspective. Bristol: Policy Press
- Lobe, B., S. Livingstone, et al. (2008). Best Practice Guide on researching with children. London: LSE ([www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net))
- Lobe, B., S. Livingstone, et al. (2007). Researching children's experiences on the Internet across Countries: Issues and Problems in Methodology. London: LSE [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net))
- Ponte, C., Simões, J.A, et al (ed) (no prelo) Crianças e internet em Portugal. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online e comentários de especialistas. Lisboa: Livros Horizonte
- Sonck, N., S. Livingstone, et al. (2011). Digital Literacy and Safety Skills. Mini-report. London, LSE ([www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)).
- Staksrud, E., S. Livingstone, et al. (2007). What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe. London, L

O inquérito utilizado, na versão em língua inglesa, pode ser consultado no site do Projecto ([www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)).

<sup>2</sup> Para o estatuto socioeconómico foram considerados o nível de instrução e a ocupação do principal provedor financeiro. A distinção foi feita em três grupos: Estatuto socioeconómico elevado corresponde às categorias A+B+C1; estatuto socioeconómico médio: categoria C2; estatuto socioeconómico baixo: categorias D+E, usadas em sondagens de mercado.

<sup>3</sup> Depoimentos recolhidos no âmbito do Projecto Inclusão e Participação Digital (Programa UTAustin|Portugal), por Ana Nunes, Joana Tadeu e João Nunes, para o Seminário de Metodologias de Investigação em Estudos dos Media e do Jornalismo (FCSH-UNL, 2010-2011).

<sup>4</sup> Nos agregados de estatuto socioeconómico baixo, as restrições do acesso à internet por parte dos pais acentuam-se: 86% acede a partir de um único local (para 55% dos agregados de ESE médio e 33% nos de ESE elevado) e apenas um terço acede todos os dias (para 57 e 82%, respectivamente).

<sup>5</sup> Depoimento recolhido no âmbito do Projecto Inclusão e Participação Digital (Programa UTAustin|Portugal), por Joana Tadeu, para o Seminário de Metodologias de Investigação em Estudos dos Media e do Jornalismo (FCSH-UNL).



Sara Pereira (Org.) (2011)  
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"  
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade  
ISBN 978-989-97244-1-9

---

## Jānis Kārklīņš

ASSISTANT DIRECTOR-GENERAL FOR COMMUNICATION AND INFORMATION  
UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

Honourable delegates,

It is with pleasure that I address the Portuguese National Congress on Literacy, Media and Citizenship, although regrettably prior commitments prevent me from being present with you today.

The subject of the Congress is at the heart of UNESCO's mandate as the only UN agency with an internationally recognized role in the field of mass communication and media. In this regard, UNESCO seeks not only to promote free, independent and pluralistic media, but also to facilitate democratic citizenship. While seeking to develop media as *institutions*, we also work to engage citizens as *co-actors* in democracy.

Therefore, our approach to media development is two-fold: creating conditions in which media institutions can *supply* the information essential for democratic societies to function and equipping citizens with the necessary skills to enable them place *demands* on their social institutions, including news media, so that they can effectively perform their democratic functions.

To take the first point, media development as the *supply* side of our efforts, I can cite one key example to illustrate our work. Through a participatory process, UNESCO developed the Media Development Indicators (MDIs), which were endorsed in February 2010 by the 27<sup>th</sup> Intergovernmental Bureau of UNESCO's International Programme for the Development of Communication (IPDC).

The MDIs can be used to assess societies in terms of their system of media regulation for free, independent and pluralistic media; extent of media plurality and diversity, level economic playing field and transparency of media ownership; democratic discourse in media content; professional capacity building and supporting institutions that underpin freedom of expression, pluralism and diversity; and infrastructural capacity to support independent and pluralistic media. In Croatia, for example, the Centre for Media and Communication of the University of Zagreb piloted the MDIs and found them to be suitable for possible replication on a regional scale.

In terms of the second point, UNESCO's *demand* side of media development, we are working to encourage a critical interrogation of media and information providers through a process of media and information literacy among citizens. UNESCO's literacy campaign straddles both media and information in order to underscore the fact that technological *convergence* is allowing for the kind of

conceptual, operational, pedagogical and policy synergies in which media and other information providers are increasingly becoming embedded. Our key strategy is the development of resources on media and information literacy for teachers in schools, including developing media and information literacy indicators as benchmarks.

It is important to citizens to critically evaluate their information providers in terms of their messages, the context in which they produce those messages, and the democratic obligations to which they must be held accountable. This is particularly applicable to news media. Through its media and information literacy activities, UNESCO will contribute to cultivating vibrant knowledge societies in which news media become a subject of life-long knowledge and learning, as well as of democratic discourse.

The importance of media and information literacy has further been underscored by UNESCO's Member States through their reflection on the role of the internet in society. The need for citizens who can discern the virtues and vices associated with the internet cannot be overemphasized.

It is our collective responsibility to leverage the potential of the internet and media and information literacy is one of the tools at our disposal.

I would like to conclude by affirming UNESCO's support for the efforts of the Portuguese National Commission for UNESCO, including those of the numerous co-organisers of this Congress. We believe that the sum total of our efforts can bring about a truly responsive and accountable media as well as a civically engaged citizenry.

Thank you.



## **"An European approach to media literacy"**

**MATTEO ZACCHETTI**

*DG Education and Culture, European Commission*

*A democratic civilisation will save itself only if it makes the language of image into a stimulus for critical reflection, not an invitation to hypnosis*  
- Umberto Eco

*Movies invented the American dream. They can do the same for Europe*  
- Wim Wenders

Media literacy is the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other digital communication technologies. In particular, the audiovisual production sector is an essential instrument of expression of our cultural values. It is a vector for European citizenship and culture and plays a primary role in building a European identity. The aim of media literacy is to increase people's awareness of the many forms of media messages encountered in their everyday lives. Media messages are the programmes, films, images, texts, sounds and websites that are carried by different forms of communication. Media literacy is a matter of inclusion and citizenship in today's information society. It is a fundamental skill not only for young people but also for adults and elderly people, parents, teachers and media professionals. Media literacy is today regarded as one of the key pre-requisites for an active and full citizenship in order to prevent and diminish risks of exclusion from community life.

As from 2006, responding to calls from the European Parliament and the media and ICT industries and building on the results of media literacy projects supported through the eLearning Initiative, the Commission started a reflection on media literacy in the frameworks of the European Audiovisual policy and the Lisbon strategy. Work started with the creation of a "Media Literacy Expert Group" with an advisory role for the European Commission. A public consultation was held at the end of 2006. The response was satisfactory both in quantitative terms and in terms of the quality and variety of the respondents. Respondents included media organisations and industry, formal and non-formal education institutions, content providers and producers, research and cultural institutions, regulators and citizens' and consumers' associations. The analysis showed differences in practices and levels of media literacy in Europe. It also emerged that criteria or standards for assessing media literacy are lacking and that good practices are not available for all aspects of media literacy

At the end of 2007, the Commission adopted a Communication on media literacy adding a further building block to European audiovisual policy and linking to the provisions of the Audiovisual Media Services directive (AVMS) - article 26 introduced a reporting obligation for the Commission on levels of media literacy in all Member States - and the MEDIA 2007 programme.

In 2009, the Commission came forward with a Recommendation on media literacy stressing the role of Member States (in cooperation with the authorities in charge of audiovisual and electronic communication regulation) and the Media Industry in improving the level of media literacy in society. It was also recommended that Member States open a debate on the inclusion of media literacy in the compulsory education curriculum.

In 2010, the main responsibility for the Commission's work on media literacy passed from DG INFSO to DG EAC. This change creates the opportunity for a reflection on a more comprehensive policy strategy on media literacy and culture and education for the next five years. In addition to that, within the global political context of the EUROPE 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth and of the European Digital Agenda, the Commission stressed that the digital era should be about empowerment and emancipation of citizens. Lack of background knowledge, literacy or skills should not be a barrier to accessing the new opportunities offered by the media and the information society. In this context it is important to stress the distinction between media education – which is the process leading to media literacy – and the educational use of media in schools. The latter has of course elements that are relevant to media literacy education but can not be identified with it. In fact, media education and literacy is a precondition for successful use of media in education.

As the EU is currently falling behind in markets of media services, both in terms of what consumers can access, and in terms of business models that can create jobs in Europe, it is important to address digital and media literacy and competences as a priority. The Commission will have to table new policy options and offer more support to projects and good practices by building on previous work and better exploiting opportunities offered in the context of existing initiatives and programmes. Synergies with education programmes and policy have to be explored while keeping at same time the right cultural and audiovisual dimension in the global media literacy strategy.

In consideration of the reporting obligation introduced by the AVMS Directive, two different studies to develop, test and refine criteria for assessing media literacy levels have been launched. In 2011, the Commission will have to report on "media literacy levels" in all Member States.

In the next two year the European Commission will stimulate a debate on the role of media (and film) literacy in school. A new Expert Group composed by representatives of Ministries of Education of all Member States will meet and discuss – in respect of subsidiarity – the possible inclusion of media literacy in the compulsory education curriculum. In addition to that, a study aiming at mapping the current practices in film literacy in European school education will be launched in the current year.

Finally, the Commission will seek the best way to integrate a media and film literacy dimension into the next MEDIA Programme as from 2014. For 20 years the MEDIA Programme has worked on the "offer" end of the European cinema industry supporting the development of European audiovisual works, their distribution, their promotion. Now, it is time to focus more on the "demand" perspectives, addressing in particular younger viewer, in order to invest in building a long term audience for European films. Media and film literacy play a fundamental role in audience building initiatives. As Wim Wenders correctly pointed out before the EP last October, *an audience with even a vague knowledge of the history and the richness of European cinema would and will be able to choose differently, would and will make other decisions what it wants to feed on. Taste can be taught!* Media literate citizens and viewers would hold a higher degree of freedom and curiosity as they will have the instruments to choose what they want to see and will be able to better evaluate the implications of their choices. At the same time, children should have more opportunities to watch European films at a

very early age. Good film literacy initiatives do exist in Europe. However they have very limited scale and scope with high costs in relation to the number of children benefiting from them. The creation of a European network for film and media literacy could tackle some of these problems and develop synergies and improve cost-effectiveness.

*We need to equip our children with the skills to decode images so they'll still have the taste for their own ones.  
Only in this way we can continue in Europe to produce and project our own image and identity in the future.*

*- Wim Wenders (Public Hearing, EP, Brussels, 27 October 2010)*





Sara Pereira (Org.) (2011)  
*Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*  
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade  
ISBN 978-989-97244-1-9

---

## Questão de Confiança

TERESA PAIXÃO

*Responsável pela Programação para a Infância, RTP*

teresa.paixao@rtp.pt

Cumprimento a Universidade do Minho e todos os sponsors deste encontro pela iniciativa , agradeço à Sara Pereira o convite para estar aqui a ouvir e a ser ouvida , felicito todos os anteriores oradores e permitam-me uma palavra de especial apreço à Maria Emilia Brederode Santos, com quem trabalhei 10 anos, e que me deu algumas das melhores lições pessoais e profissionais para a minha vida.

Numa geração criada em casa a televisão transformou-se num entretém de cativo. De resto foi o único meio que ligou Joana Kampush ao mundo durante o seu longo sequestro.

Neste contexto em que o nº de filhos se reduziu drasticamente e em que o nº de perigos aumentou consideravelmente , a televisão descobriu o seu "filão" e , a partir dos anos 80 do sec. 20 ganhou estatuto, tanto de influenciar como de irritar , mas sobretudo de merecer a confiança dos seus reféns . Quase que podemos dizer que se deu o síndrome de Estocolmo, os reféns acabaram por se apaixonar pelo guarda do seu cativo.

Neste 20 anos em que sou responsável pela programação infantil o que tenho tentado é que a programação seja merecedora da confiança dos meninos e dos pais e não abusadora da confiança deles.

As questões de confiança são muito complicadas porque são como a privacidade, uma vez perdida não se recupera, por isso ,causam ao programador alguma ansiedade quando tem de fazer opções. E decidi optar por uma via fácil, quase cobarde , que é a de programar para todos mas não programar para a maioria. Programar para todos é muito mais simples e muito mais caro. Mais simples porque não tenho de esperar que a maioria confie em mim, não tenho de ser eleita , mas tenho de ter programas que agradem ora agora a uns ,ora agora a outros o que torna a programação mais diversificada e muito mais dispendiosa. Uma programação assim não permite a compra em pacotes o que faz subir os custos substancialmente. E mesmo assim, sem fazer nada por isso, conseguimos ser líderes de audiência entre os 4 canais terrestres, no Verão de 2010 com uma série francesa chamada "Inami",mas era só durante 20´por dia!

Há ainda uma outra forma de merecermos a confiança do publico, que é sendo cortês com ele. Quando o país pré-escolar vibrava com o Nodi e os pais, no final da das três repetições dos 100 episódios da série, ou seja depois de 300 presenças do Nodi, nos acusaram de não cumprir o serviço publico porque não exibíamos mais nenhuma episódio , fizemos uma declaração às meninas e meninos portugueses dos 3 aos 6 anos dizendo que o Nodi tinha ido de férias, que estava exausto

de guiar o táxi e criámos, com a imagem do Nodi ,uns postais do mundo inteiro que o Nodi ía mandando onde conseguimos dar imensa informação sobre os países. Recebemos mails encantados com a iniciativa e nunca ninguém nos questionou sobre a dificuldade que teria um taxista em juntar dinheiro para se andar a pavonear em tão longa viagem.

E também sabemos que o nosso score de confiança aumenta quando nos denunciámos. A este ato de nos denunciarmos chamo “educação para os media”.

Nunca fizemos ,até agora, nenhum programa específico que ensine a produzir televisão, ainda que saibamos que os meninos até o podem fazer com um telemóvel. Também não fizemos nenhum programa com o objectivo de explicar como se faz televisão, mas muitas vezes fazemos troça do nosso trabalho.

Nos clips de apresentação dos programas , de vez em quando destruímos a coisa . Vamos ver um :

Clip dos Lusiadas

Também já comprámos séries onde o cinema está presente embora não seja a personagem principal .Esta série francesa tem esse clima.

Hotel da Arrábida

E as viagens de Félix que ,com alguma boa vontade, podem ser considerados também uma forma de ensinar a filmar uma vez que o Felix faz vídeos para enviar aos amigos.

Clip de “Post cards from Felix”

E mostro ainda uma ficha técnica que queria explicar aos meninos o que fazem as pessoas cujos nomes vêm no final.

Clip da ficha técnica do Vamos Ouvir

Sou das poucas pessoas no meio televisivo que detesta os making off. Exceptuando o do filme “Expição” onde aprendi imenso técnica e artisticamente, nunca vi nenhum que não me soasse a auto –elogio, que não tivesse um tom de “ai que divertido que foi porque nós somos especiais”, ou que não tenha informações tão ridículas como o nº de pregos e de fita cola que foi preciso gastar. Mas ainda assim reconheço que um making off pode ser útil para os meninos perceberem como é que tornamos o artificial real. Até agora não mandei produzir nenhum porque não encontrei ninguém que soubesse fazê-los sem o cunho do costume.

Sabemos que se mostrarmos às crianças como funciona a televisão podemos contribuir para que seja motivo para brincarem – partindo da definição que brincar é apenas aquilo que as crianças inventam - ou seja, passarem a brincar às produções, pelo que a televisão, deixava de ser exclusivamente um entretém de cativo para passar a ser também um entretém de liberdade.

Sabemos que isso as faria compreender que nem tudo o que ali vêem e ouvem é a verdade absoluta.

Pensamos que o grau de confiança , sobretudo dos pais , em nós subiria se soubessem que dizemos aos meninos que é necessário fazer outras coisas, que não somos os únicos que devem ver e ouvir mas , a verdade, é que também tememos a perda da confiança se lhes mostrarmos que afinal não passamos, na maioria dos casos, de uma montagem.

Já discutimos imenso sobre que informação devemos dar aos meninos e até aproveito para trazer para o debate algumas dessas dúvidas :

Devemos dizer –lhes

- que muitos dos programas que vêem são feitos por pessoas muito jovens sem quaisquer direitos sociais?

- que o Pedro Leitão é também a Dona Esmeralda, O Zacarias, O Spook , o Professor e todos quantos aparecem no espaço zig zag?

- que, de vez em quando, nos zangamos todos uns com os outros ,quando produzimos ,e nem sempre conseguimos resolver o problema?

- que ,no processo de produção, há momentos moralmente errados mas televisivamente certos?

- e que afinal os postais do Nodi eram escritos pelo Pedro Cavaleiro Ferreira?

Parece-me que o facto de os programas infantis da RTP não irem muito para além dos 10 anos faz com que não tenhamos essa preocupação por achar que as crianças são demasiado novas para perceberem o lado artificial da televisão. É um bocadinho como decidir em que momento vamos contar que o Pai Natal não existe.

Como compreenderão, não sendo a televisão obrigatória, estamos sempre em processo de sedução e seduzir é difícil. Educar para os media pode ser ,se for muito bem feito, mais um factor de sedução mas, mal feito, pode ser mesmo o fim da paixão. Até agora ainda não fui capaz de encontrar o melhor método para fazer isso. Mas prometo aplicar a principal lição que a Maria Emilia me deu – parar para pensar e nunca parar de pensar !

Muito Obrigada.





## Os Media, as Literacias e a Cidadania

VÍTOR REIA-BAPTISTA

*Universidade do Algarve / CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação*

vreia@ualg.pt

### **Resumo:**

Formar para intervir, desenvolvendo competências para promover a literacia dos media perspectivando uma cidadania activa, implica pensar, analisar, interpretar e equacionar o papel dos Media, das Literacias e das Cidadanias nas sociedades em que vivemos. No entanto, as sociedades modernas e há quem diga pós-modernas em que vivemos têm, por vezes, sido caracterizadas como exemplos cada vez mais apurados do que também se tem chamado um certo modelo de «sociedade do espectáculo»<sup>1</sup>. Esse crescente apuramento de modelos de «espectacularidade» não é de modo algum alheio a um acelerado e estonteante desenvolvimento tecnológico de diferentes suportes e de diversas práticas comunicativas, bem como de múltiplos registos dessas mesmas práticas de comunicação cultural, social e organizacional, no mais amplo sentido dos termos, ou seja, enquanto processos de criação e de multiplicação de um enorme património de registos das mais diferentes culturas e atitudes comunicativas. E no entanto, paradoxalmente, estas sociedades do «espectáculo», da «informação», da «comunicação» e do «registo» correm sérios riscos de se tornarem sociedades sem memória se não souberem identificar, interpretar, contextualizar, preservar e recuperar os seus inúmeros e acelerados produtos e registos, os quais podem pura e simplesmente destruir-se mutuamente em processos de autofagia funcional/tecnológica e memorial/contextual que poderão determinar de modo quase imperativo as formas como os media, a sua utilização e a sua apropriação condicionam os actos de cidadania, seja ela desejavelmente «mais activa» ou irremediavelmente «mais passiva». Neste contexto, importa saber identificar o modo como as artes, as ciências, as tecnologias e as literacias dos media podem contribuir para nos ajudar a preservar simultaneamente um registo factual dos acontecimentos e dos fenómenos culturais e sociais, assim como uma abordagem global, interactiva, compreensiva, crítica e actuante dos mesmos.

### **Palavras-chave:**

dos Media; Contextualização Cultural; Apropriação Crítica e Criativa.

---

## Os Media

Os meios de comunicação de massas, ou os Media, leia-se «Média», como designação abreviada e generalizada para designar esse conjunto de meios que os autores anglófonos, principalmente, apelidaram de «mass media», indo buscar ao latim a forma plural do vocábulo *medium* - meio - para apelidar esse corpo variado e multifacetado de estruturas informativas e comunicativas dirigidas a audiências massivas, ou seja não individualizadas”, mas, cada vez mais, destinados a nichos bem identificados e por vezes já quase completamente individualizados, correspondem, também cada vez mais, a entidades complexas de mediação e intermediação de informação, produzindo e difundindo quantidades crescentes de conteúdos gerais, ou generalistas, bem como específicos, ou temáticos, de modo programado, estruturado, sistematizado e ordenado, mas também de modo fragmentário, não estruturado, desorganizado e avulso, não sendo sempre possível muitas vezes identificar as fontes de origem informativa, as suas verdadeiras razões mediáticas de ser, ou até mesmo a verdadeira natureza semântica desse diversificado caudal informativo e comunicativo, especialmente, tal como ele se apresenta nos diferentes suportes digitais, onde se destaca, obviamente, a internet e as suas inúmeras redes e plataformas multimodais<sup>2</sup>.

Vejamos então em primeiro lugar e á luz destes conceitos qual o papel que vem sendo assumido por alguns dos media, hoje já considerados como meios clássicos, que se tornaram, por modos e tempos diferentes, em elementos estruturantes da nossa cidadania quotidiana e das suas literacias inerentes, ou seja, um papel que em muitos aspectos contem verdadeiros elementos de natureza pedagógica, no sentido mais amplo do termo «pedagogia», tal como tantas vezes foi utilizado, entre outros, por Paulo Freire, levando-nos a identificar um vasto conjunto de fenómenos formativos como parte integrante de uma verdadeira pedagogia dos media, mas os quais não foram, geralmente, programados nem produzidos com qualquer finalidade pedagógica.

## A imprensa.

Os meios impressos com algum grau de periodicidade, designadamente os seus canais mais emblemáticos – os jornais e a sua actividade primordial – o jornalismo, são há séculos os elementos fundamentais de uma certa ideia de sociedade moderna, porque informada, culta e opinativa. Estes mesmos elementos mediáticos enfrentam, talvez mais do que quaisquer outros, enormes desafios relacionados com a sua própria natureza e com as suas funções em vias da profunda mutação de que são alvo ao transitarem de um paradigma analógico e relativamente estável para um paradigma digital cuja enorme transmutabilidade faz parte da sua própria condição mediática. No entanto, nesta nova era digital deveremos, ainda assim, olhar com uma certa atenção para alguns produtos mediáticos de cariz essencialmente analógico, tais como alguns jornais temáticos e de nicho, como por exemplo os jornais escolares, porque como produtos de comunicação mais específicos juntam facilmente muitos dos saberes conhecidos e muitas das capacidades narrativas, verbais e não-verbais, pictóricas, textuais e intertextuais num único suporte estável e facilmente manuseável por receptores também em situações específicas, nomeadamente sedentos de um certo carácter eclético que tantas vezes se perde na floresta mediática digital. Por outro lado, este carácter eclético também se pode apresentar, facilmente, sob formas sincréticas, aparentemente fragmentadas e desordenadas, especialmente desde que o desenvolvimento tecnológico, informativo e multimediático, vem permitindo um tratamento da informação registada e veiculada através de múltiplas linguagens, em moldes inovadores e muitas vezes disruptores dos cânones narrativos e informativos tradicionais.

De qualquer modo, por qualquer que seja a forma comunicacional com que as suas linguagens e respectivas mensagens «impressas» se nos apresentem, será muito difícil, senão impossível,

ignorarmos o impacto de umas e outras aos mais vários níveis das nossas estruturas socioculturais, assim como, ainda que inconscientemente, nos mais variados contextos da nossa vida quotidiana. E um desses contextos é, seguramente, o contexto formativo no seu sentido mais lato e, conseqüentemente, as suas estruturas de processamento cognitivo. Os jornais, impressos ou digitais, apresentam ainda hoje formas relativamente simples e directas de comunicação, assim como de recolha e apuramento de informação, tanto mais aprofundadas quanto mais, melhores e mais fiáveis métodos de referenciação hipertextual forem desenvolvidos pelos diferentes canais e agentes jornalísticos. Este é, provavelmente, um dos mais importantes contributos que a imprensa poderá ainda dar para o estabelecimento e desenvolvimento de uma literacia dos media. Veja-se, neste contexto, o exemplo dos países nórdicos que fizeram transitar rapidamente os seus jornais analógicos, amplamente ancorados em elevados índices de recepção, para excelentes plataformas digitais e multimediáticas de informação, referenciação e interacção, sem perderem demasiada importância enquanto objectos privilegiados de recepção quotidiana por via física – papel e analógica.

### **A rádio.**

A Rádio ainda é hoje, nesta era que vai da mais ampla globalização á mais espartilhada segmentação, o meio mais genial da vasta gama de canais dos novos e velhos media com que comunicamos a todo e qualquer momento. A esta genialidade também chamamos muitas vezes «A Magia de Rádio».

Este meio e os seus canais têm de se diferenciar necessariamente pela sua especificidade de veículos comunicacionais ao serviço de uma instituição, muitas vezes pública, o que implica o desenvolvimento de grelhas de programação que, sem esquecer a diferenciação dos seus públicos-alvo, deverão incluir obrigatoriamente elementos claros que denotem uma consciência e uma filosofia de serviço público, sem as quais passarão a ser apenas mais umas quantas rádios de tipo indistinto e incharacterístico, sejam elas do tipo «juke boxes», passando «play lists», ainda que alternativas, mais ou menos a contento de parte dos seus públicos, ou de outro qualquer tipo mais ou menos específico, ou geral, mas que não transportam grandes diferenças em relação a tantos outros canais públicos ou privados, culturais ou comerciais, existentes nos mesmos espaços e espectros e que procuram atingir sectores de audiência muito próximos e até mesmo coincidentes. Assim, os diferentes canais necessitam de desenvolver e de divulgar uma filosofia própria de rádio que os diferencie e justifique como elementos essenciais de uma cultura de massas, que passa necessariamente por alguma capacidade de experimentação, renovação e quebra das barreiras formais, estéticas e comunicacionais predominantes, mas também, forçosamente por uma forte capacidade de compromisso ético, cívico, cultural e até educacional e científico, com expressão editorial clara que se possa plasmar e identificar facilmente nas grelhas de programação e, de algum modo, em cada um dos seus programas. Em suma, os canais de rádio deveriam constituir-se em autênticos veículos de literacia cívica e mediática, cultural, crítica e criativa, para as suas audiências, utilizando o enorme potencial de registo e de recuperação de registos que a segmentação e a fragmentação temporal, assim como a enorme abrangência geográfico-cultural permitem através dos suportes digitais. O «Génio da Rádio», tal como Kaye & Popperwell lhe chamaram<sup>3</sup>, é suficientemente pequeno para caber dentro de uma garrafa e suficientemente grande para cobrir continentes. De facto, a Rádio é um meio extraordinariamente versátil e capaz de abranger situações extremamente diferenciadas que vão desde momentos únicos de grande intimidade entre o emissor e o receptor e situações de comunicação massiva e impessoal, por vezes até mesmo de alerta global e imperativo. Obviamente, isto só acontece porque as audiências da Rádio são passíveis de se comportar e de responder dessas formas bem diferenciadas. Ou seja, na maior parte dos casos, não é a Rádio que forma as audiências, mas sim as audiências que enformam a Rádio. E de tal modo assim é que a Rádio sabe

adaptar as suas linguagens, os seus conteúdos, os seus formatos e os seus tempos às comunidades que pretende atingir, sejam elas formadas por grupos isolados e longínquos de populações agrícolas, por exemplo, em contextos educacionais latino-americanos, ou por grupos mais próximos de estudantes universitários com características de contextos urbanos, de modernidade mediática e bem mais consumista como são os públicos das modernas rádios universitárias e de outras rádios temáticas. Estes públicos desenvolveram literacias radiofónicas diferentes geralmente bastante apuradas e, de facto, penso ser possível afirmar que a rádio terá sido um dos meios de comunicação que melhor e mais rapidamente compreendeu o tipo de literacias exigidas pelos novos formatos e pelas novas tecnologias e difusão, quer ao nível dos seus receptores, que ao nível dos seus produtores. Este facto coloca de imediato uma questão extremamente importante e urgente: não são só os receptores que necessitam de desenvolver uma apurada literacia dos media, os fazedores dos media necessitam igualmente de desenvolver literacias equivalentes, seja através de processos formais de treino e formação profissional, seja através dos já aqui identificados mecanismos informais de acção e de interacção pedagógica que se processam e desenvolvem no seio dos próprios media.

Deste modo, torna-se importante perceber que tipo de literacias já estão, aparentemente, bastante bem implantadas em torno da rádio e dos seus muitos canais, sejam eles públicos ou privados, povoando os espectros rádio-eléctricos nacionais e internacionais, ou existindo mais pausadamente nos suportes digitais de gravação áudio, ou até mesmo em directo de qualquer parte do mundo para qualquer outra parte da Terra, importando saber quais são as suas principais características e qual é a sua incidência junto de diferentes sectores de público e das suas literacias. Basicamente, os principais modelos têm origem na emissão por vias hertzianas e dividem-se por quatro grandes tipos distintos:

Rádios de Palavra – são as chamadas rádios dedicadas à informação noticiosa, transmitindo geralmente 24 horas por dia e segmentando os seus tempos de emissão em períodos certos de informação, por exemplo às horas certas e às meias horas. O exemplo típico deste tipo de rádios é o caso da TSF portuguesa.

Rádios de Música – também chamadas «music-boxes» transmitindo música variada ou temática durante todo o período de emissão e muitas vezes em regime «non-stop». São o paradigma da ditadura das listas de temas, artistas, ou discos, também conhecidas por «play-lists». São disto exemplo várias rádio portuguesas e internacionais que transmitem quase só música ainda que diferenciada por sectores etários e geracionais.

Rádios Temáticas – são os canais privilegiados de emissão cultural temática subordinada a tipos pré-definidos de diferentes idiosincrasias culturais geralmente dirigidas a audiências bem identificadas de consumidores desses produtos, sejam, por exemplo, de índole religiosa, educativa, científica, ou até mesmo musical, como por exemplo no caso de canais passando exclusivamente jazz, música clássica, ou, de novo, música nostálgica e geracional entre outros géneros.

Rádios Generalistas – são os exemplos mais tradicionais das rádios nacionais de grande cobertura e expansão, tipo «Rádios Nacionais», procurando atingir uma amálgama de públicos variados e mesclados, tentando sobretudo fazer uma certa segmentação e diferenciação de programas de acordo com algum conhecimento prévio dos hábitos de recepção para os diferentes períodos de emissão ao longo do dia e da noite.

Obviamente, os canais de rádio que agora assentam essencialmente nos suportes digitais não devem nem podem repetir apenas estes modelos de transmissão radiofónica sob risco de se aniquilarem na sua ausência de funcionalidade específica. As novas formas de fazer rádio nesta era de comunicação global têm forçosamente de encontrar modelos próprios que assentem num tripé relacional de compromissos público ou quase privado entre emissores e receptores, a saber: vocação de serviço público enquanto reflexo da própria missão dos diferentes canais, assim como vocação

experimentalista e inovadora de formas e conteúdos em contextos diferenciados de difusão cultural, social, educativa, ou outra, abrangente e variada ou limitada e específica, mas necessariamente com uma preocupação permanente de formação de novos públicos em áreas de acesso menos óbvio e eventualmente mais difícil porque menos divulgado. É, muito provavelmente, neste equilíbrio entre privacidade e publicidade, no sentido literal do termo, que se possa desenvolver entre receptores e fazedores radiofónicos que as literacias deste meio terão ainda muito caminho para percorrer apesar do elevado grau de literacia de que o meio já usufrui.

### **A televisão.**

Este será o meio que acusa um maior desgaste e, de certo modo, uma maior dificuldade de adaptação aos novos ambientes de exposição mediática<sup>4</sup>, talvez porque as literacias desenvolvidas junto dos receptores e dos fazedores televisivos durante a segunda metade do século xx foram tão poderosas e estiolantes que agora apresentam grande dificuldade face à mudança de paradigmas mediáticos em que se inserem. Assim sendo, não houve nem havido lugar ao desenvolvimento de grandes diferenças gramaticais para os casos em que se produzem outro tipo de mecanismos de registo e visionamento, como aconteceu no caso da videografia das décadas de 70 e 80 do século passado, quer para a televisão quer para a generalidade dos restantes suportes plásticos, informáticos e de comunicação multimedia, incluindo algumas ligações em rede que se manifestam no seio do meio televisivo, dado que as bases e os níveis de articulação das principais linguagens televisivas são praticamente os mesmos em qualquer desses suportes. No entanto, há que considerar o desenvolvimento tendencial de alguns dialectos, com a consequente formação de alguns géneros e sub-géneros, que aparentam adaptar-se melhor às condições de registo e visionamento em cada um destes novos ambientes de exposição mediática.

No campo dos registos poderemos notar a existência de três dialectos diferenciados e específicos para os suportes videográfico-televisivos e informáticos respectivamente: os «directos», os «directos aparentes» e os «gravados». Encontram-se na primeira categoria, obviamente, as notícias, as quais, pela sua própria natureza de actualidade noticiosa não se adequam nada bem aos principais modos de repositório digital. Este problema de desadequação pode ser compensado até certo ponto com a capacidade digital de propiciar notícias locais, em tempo real, para qualquer parte do mundo – algo que é bastante apreciado por algumas comunidades distantes do seu local de pertença cultural, tal como o caso dos emigrantes. A segunda categoria assenta essencialmente nos chamados «shows» de diferente natureza «reality», «talk», «fame», ... e estes programas assentam geralmente em bases de uma fidelização segmentada de audiências que não se reproduz facilmente nos ambientes digitais – aqui as literacias inerentes a um e outro ambiente de exposição mediática são significativamente diferentes e sobretudo os fazedores de televisão generalista parecem não ter compreendido este fenómeno muito bem. O terceiro grupo, de programas gravados com diferente incidência temática e duração variada, preferencialmente curta, formam o conjunto de produtos que melhor se poderiam adaptar aos novos ambientes, mas, por outro lado, nesta categoria a concorrência é enorme e imparável, seja através de plataformas sobejamente conhecidas como o «youtube», quer através da crescente e cada vez mais criativa produção individual que se faz divulgar nas várias redes sociais e outras plataformas de reposição e visionamento. O mesmo fenómeno verifica-se no caso dos registos informáticos e digitais, quer na produção e na articulação de imagens e sons de síntese, quer na produção e articulação de ligações hipertextuais de toda a ordem.

No campo dos visionamentos verifica-se um condicionalismo acrescido na apropriação das videografias televisivas (que já não se verificava tão acentuadamente nos ecrãs televisivos de última geração em relação ao cinema). Trata-se aqui das dimensões reduzidas dos ecrãs de visionamento, que implicam uma fraca receptividade a planos de conjunto e de informações específicas onde se

percam os pormenores de significância narrativa, os quais, por sua vez, seriam os elementos capazes de produzir efeitos semelhantes aos dos dialectos de registo. Daí a apelação da televisão como «a caixa das cabeças falantes» continuar a ser adequada e condicionante do meio. Esta adopção condicionada de dialectos, bem marcante em determinados géneros televisivos, como a apresentação de notícias e debates, mas também em géneros de ficção próprios com no caso das telenovelas, ou dos filmes televisivos, poderá não se acentuar sempre de modo tão marcado nas formas de comunicação digital e multimedia, pela simples razão de que as relações de curta distância entre os ecrãs e os receptores individuais que se estabelecem, não produzirem exactamente o mesmo efeito de alheamento dos pormenores em todos os casos. De qualquer forma, as literacias inerentes a estas novas formas de visionamento poderão, de certo modo, ser bastante mais libertadoras para os receptores já estes que parecem não ficar sujeitos a tão eficientes mecanismos de fidelização.

### **O cinema.**

Por fim o cinema e as linguagens fílmicas que nos acompanham já há mais de cem anos e têm contribuído para a formação de muitos dos nossos padrões de comportamento moderno em função de tantas outras actividades de registo fílmico e cinematográfico.

Estas actividades de registo cinematográfico desenvolveram-se à sombra de um conjunto de normas da cinematografia, ou de códigos cinematográficos, mais vulgarmente também designados por «gramática cinematográfica», da qual fazem parte todas as categorias de classificação morfológica fílmica já bastante bem conhecidas e que aqui nos dispensamos de enumerar. A literacia fílmica será uma das componentes da literacia dos media que mais solidamente se foi alicerçando no seio dos diferentes agentes mediáticos em causa, emissores e receptores. A aceitação desta definição gramatical e lexical para a cinematografia pressupõe a aceitação das suas implicações para outras formas de registo audiovisual que já aqui vimos, tais como a videografia caseira e televisiva nos seus diferentes moldes, assim como para os diferentes mecanismos de registo digital que dão corpo às muitas e variadas formas de comunicação multimedia, incluindo a comunicação global em rede, vulgarmente designada por «internet», verificando-se assim que algumas das principais componentes das linguagens fílmicas estão também presentes e cada vez de modo mais preponderante nos restantes meios de comunicação. No entanto, em cada um desses meios, assumem, diferenciadamente, particular importância alguns dialectos em detrimento de outros, os quais acabarão por influenciar as restantes componentes de codificação das mensagens mediáticas, ou seja, as suas componente cinemáticas, ou ilusórias, e a sua componente fílmicas, ou narrativas.

No sentido de compreendermos melhor a importância desses dialectos, importa estabelecer, desde já, uma diferenciação clara entre os diferentes «factos» que lhes dão origem. Para tal fim, socorremo-nos em primeiro lugar dos conceitos, utilizados por Metz, de «facto cinematográfico» e «facto fílmico»<sup>5</sup>, os quais ele desenvolve a partir da distinção elaborada inicialmente por Cohen-Séat entre «Cinema e Filme: facto cinematográfico e facto fílmico»<sup>6</sup>, remetendo para a esfera cinematográfica todas as componentes infra-estruturais e para a esfera fílmica todas as componentes socio-culturais, ou seja, algumas das principais componentes da literacia fílmica. Neste sentido, a distinção de Cohen-Séat já continha, na sua essência, alguns dos principais elementos de distinção entre os dois tipos de factos, logo, de distinção entre dois tipos de literacias, uma mais instrumental e industrial e outra mais conceptual e artística. Esta distinção é bastante importante porque é ela que vai fazer incidir alguma luz sobre a importância dos elementos artísticos e criativos no contexto das aquisições de literacias. No entanto, Cohen-Séat considerava o facto fílmico apenas como uma parte integrante do facto cinematográfico que o englobava e precedia em todas as dimensões. Metz, por outro lado, desenvolvendo uma abordagem semiológica destes conceitos, veio abrir a possibilidade

teórica de ser o facto fílmico, através dos seus mecanismos de significação, não só a esfera que englobava o facto cinematográfico, como também, num contexto de cultura fílmica, o precederia, recusando a utilização até então generalizada, mas de senso comum, de expressões desprovidas de fundamento linguístico como fossem as designações «linguagem cinematográfica», «especificidade cinematográfica» e até mesmo «cinema», no seu sentido mais geral, para denominarem indiscriminadamente elementos, ou seja signos e significados, da esfera fílmica, mas não necessariamente cinematográfica. O problema que se coloca, então é saber como se processa essa articulação de signos e transposição de significados da esfera infra-estrutural dos factos cinematográficos para a esfera supra-estrutural dos factos fílmicos, sobretudo se considerarmos que os fenómenos de transposição em causa necessitam de uma camada, ou esfera, estrutural própria que sirva de sector de interligação entre fenómenos físicos e individualizados de registo, ou seja cinematográficos e os fenómenos culturais e socializados de interpretação e compreensão, ou seja fílmicos. Uma esfera que, muito provavelmente não andarà muito longe dos campos por nós já abordados nos outros media com elementos fundamentais de estruturação da literacia dos media. De facto, em função de os elementos fílmicos estarem assiduamente presentes nos restantes media, a literacia fílmica torna-se quase obrigatoriamente necessária para a cabal compreensão e apropriação desses mesmos media.

### **As Literacias**

Mantendo bem vivo o exemplo seguido pela imprensa escandinava já anteriormente identificado, sabemos que o conhecimento humano, nas suas várias componentes científicas, artísticas e semânticas, tem-se acumulado e desenvolvido ao longo de processos evolutivos, sociais, culturais, religiosos, económicos e políticos, mas também tecnológicos. E mesmo os aspectos mais recentes e inovadores de um qualquer fenómeno de qualquer campo, digital ou analógico, real ou virtual, assentam sempre no conhecimento de dados anteriormente adquiridos, ainda que parcelares, nos processos de estudo desses mesmos fenómenos ou de outros que com eles se relacionam. Sendo assim para todos os campos do conhecimento, será necessariamente assim, também, para os campos da comunicação, da educação e da literacia em geral, bem como para o conhecimento dos seus fenómenos mais específicos - processos mediáticos e formativos em particular, dos quais fazem parte, obviamente, os fenómenos jornalísticos, mas também os seus mais recentes derivados multimediáticos, assumindo uma crescente importância, a todos os níveis, o estudo da sua evolução e respectivas implicações durante o último século e estes poucos anos mais de existência do século XXI. Logo, há que estudar tais fenómenos, investigando as suas problemáticas numa perspectiva histórica e evolutiva, mas dando particular atenção às últimas décadas do Século XX, em que o desenvolvimento e o cruzamento tecnológico dos canais como suportes activos da comunicação aconteceu a um ritmo alucinante e determinante para as próprias características dos actos comunicativos enquanto factores estruturantes das sociedades modernas, das suas culturas e do próprio comportamento humano. É através deste tipo de investigação que poderemos sustentar o nosso domínio sobre os diferentes problemas mediáticos que todos os dias vão surgindo em catadupa, sejam eles de ordem tecnológica ou de ordem semântica, em suma mediática. E é esse domínio que poderemos designar por uma verdadeira apropriação dos media, ou seja, uma ampla capacidade de abordar de modo global todas as facetas dos problemas e das questões que se nos possam colocar em função dos media e das suas mensagens, isto é, uma verdadeira literacia dos media.

Esta noção de literacia dos media, segundo David Buckingham<sup>7</sup>, está relacionada com a ideia de resultado cognitivo de todos os outros processos pedagógicos, em sentido lato – como a pedagogia dos media e sentido estrito – como a educação para os media, que se possam

desenvolver de modo formal ou informal em torno do receptor dos media e oriundos de modo pedagogicamente consciente ou completamente inconsciente por parte dos muitos e variados fazedores dos media.

Estas questões e outras, tais como a «tipificação» de ideias e de conhecimentos veiculados pelos media, ou a «diferenciação» de consumos mediáticos em função da diferenciação dos meios sociais e geracionais, mas que contam de igual forma numa perspectiva de transversalidade mediática, analisando a mesma incidência, ou incidências equivalentes, de fenómenos cognitivos e formativos nos principais media: Imprensa; Rádio; Televisão; Cinema; Internet;... constituem assim algumas das bases de partida para a estruturação dos conhecimentos adquiridos sobre esta problemática da construção das literacias, contribuindo decididamente para o desenvolvimento do conceito agregador, estruturante e sistematizante de pedagogia dos media como equivalente conceptual e paradigmático dos sub-campos em que se desenvolvem os fenómenos de interação mediática. Tais fenómenos têm sido observados e questionados no âmbito dos estudos nórdicos sobre esta matéria geralmente designados por «Mediapedagogik», cujos significados mais importantes se podem encontrar no seio das teorias críticas que geraram o conceito e que lhe conferem um conjunto de dimensões essencialmente críticas e auto-reflexivas, quer por parte dos receptores, quer por parte dos emissores. Neste contexto, os principais significados que assumem os diferentes processos de aquisição de uma literacia dos media são necessariamente bem mais críticos e anti-alienatórios do que os meramente instrumentais e operacionais, essencialmente geradores de competências mais ou menos específicas, o que os diferencia de algum modo dos contextos anglo-americanos mais predominante instrumentais no estudo destas questões, geralmente designados por «media literacy», ou seja, a mesma designação para diferentes processos de identificação e de reconhecimento mediático em torno das necessidades de contextualização cultural, de análise crítica e de construção criativa – as três dimensões fundamentais de qualquer abordagem em torno da literacia dos media. Uma tal necessidade de diferenciação de conceitos com as características apontadas, reside no facto de estarmos convencidos que existem várias componentes educativas, embora de ordem diversa e diferenciadamente problemáticas, em todos os processos comunicativos e mediáticos – razão mais do que provável para a existência de um campo geral e abrangente como a Pedagogia da Comunicação, que essas componentes podem assumir uma importante dimensão pedagógica consoante o tipo de processos mediáticos em presença – motivo de existência mais do que provável para um sub-campo como a Pedagogia dos Media, assim como de um campo envolvente de ambos, mas deles resultante – a Literacia dos Media e, por fim, que essas dimensões pedagógicas dos media podem assumir uma importância extrema, embora muitas vezes desconhecida ou ignorada, quando nesses processos forem manipulados determinados aspectos específicos relacionados com a natureza complexa e ecléctica, mas também sincrética, das suas linguagens e discursos, entendendo aqui o termo literacia como o catalisador dos vários mecanismos formadores de uma cultura crítica e reflexiva, mas também produtiva, experimental e inovadora, ou seja, indutora de autênticos mecanismos de cidadania.

### **As cidadanias, por fim.**

A reflexão que aqui termina pretende, portanto, no seu conjunto, contribuir para a possibilidade de apropriação de elementos mediáticos de natureza variada que confirmem, ou denunciem, de algum modo, a existência de uma certa sequência hipotética de afirmações educativas, formativas e informativas, apreciando os seus contextos evolutivos de inserção e de contextualização, assim como analisando os seus elementos e as suas formas mais predominantes de expressão mediática, informativa e comunicativa, logo, de certo modo, também cognitiva e pedagógica, pelo menos no sentido mais lato que alguns autores conferiram ao termo «pedagogia», destacando-se, como já foi



referido, de entre esses, as abordagens de Paulo Freire, quer nas múltiplas abordagens reflexivas que experimentaram e publicaram, quer nas muitas outras formas de praxis pedagógica e de intervenção social, cívica e política que desenvolveram, mas referenciando sempre o termo «pedagogia» como o principal atributo de outros fenómenos sociais, culturais, económicos e políticos, isto é, como atributo de cidadania, mas considerando os fenómenos comunicativos como formas predominantes e determinantes na expressão desses outros fenómenos «cognoscitivos» e cívicos mais amplos, ou seja, como se de uma verdadeira literacia dos media se tratasse enquanto cimento de cidadanias activas.

Fica no ar, no entanto, uma questão por responder: será que as sociedades modernas, ou pós-modernas, em que vivemos pretendem ter sempre cidadão activos em todas e quaisquer circunstâncias, sejam elas educativas, culturais, religiosas, sociais ou políticas, incluindo as que são predominantemente mediáticas?

## Notas

<sup>1</sup> Debord, 1967.

<sup>2</sup> Parte deste preâmbulo foi escrito anteriormente (Reia-Baptista, 2003) como introdução a uma problemática bastante mais abrangente do que o universo que aqui se aborda, mas que de facto se torna hoje ainda mais adequada face à enorme profusão de processos de produção, de informação e de consequentes actos de comunicação mediática com que lidamos quotidianamente.

<sup>3</sup> Kaye & Popperwell, 1992.

<sup>4</sup> Reia-Baptista, 2006.

<sup>5</sup> Metz, 1971.

<sup>6</sup> Cohen-Séat, 1946.

<sup>7</sup> Buckingham, 2003.

## Referências bibliográficas

- Alvarado, M (1975-78). *Screen Education* (ed.), N.Y., Columbia University Press, (ed. 1993).
- Buckingham, D. (2003). *Media Education*, Polity Press, Cambridge.
- Burn, A. (2010). 'Thrills in the Dark: Young People's Moving Image Cultures and Media Education'. *Comunicar* 35.
- Cohen-Séat, G. (1946). *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, Press. Univ. de France, Paris, (ed. 1958).
- Debord, G. (1967). *La Société du Spectacle*, Éditions Gallimard, Paris, (ed. 1992).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*, Editora Paz e Terra, S. Paulo.
- Kaye, M. & Popperwell, A. (1992). *Making Radio*. London: Broadside Books Limited.
- Masterman, L. (1989). *Teaching the Media*, London, Routledge.
- Metz, C. (1971). *Langage et Cinéma*, Éditions Albatros, Paris, (ed. 1992).
- Reia-Baptista, V. (2010). 'Film Languages in the European Collective Memory'. *Comunicar*, 35: 10-13.
- Reia-Baptista, V. (2010). 'Film Literacy: State of the Art', in *Avanca / Cinema*, Vol.II, Cineclube de Avanca.
- Reia-Baptista, V. (2009). 'Media Literacy and Media Appropriations by Youth', in *Euromeduc: Media Literacy in Europe, Controversies, Challenges and Perspectives*, EC, Brussels, pp 161-166.
- Reia-Baptista, V. (2009). 'Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens', em *Ensino Online e Aprendizagem Multimedia*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Reia-Baptista, V. (2008). 'Multidimensional and Multicultural Media Literacy', in *Empowerment Through Media Education : An Intercultural Dialogue*, University of Gothenburg, Nordicom.
- Reia-Baptista, V. (2006). 'New Environments of Media Exposure. Internet and Narrative Structures: from Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy' in *In the Service of Young People?*, Univ. of Gothenburg, Nordicom.
- Reia-Baptista, V. (2003), *A Pedagogia dos Media - A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: o Caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas*, (Tese de Dout.), Universidade do Algarve, Faro.
- Zagalo, N. (2010). 'Creative Game Literacy. A Study of Interactive Media Based on Film Literacy'. *Comunicar* 35; 61-68.

## Educação para os Média: é urgente formar professores

VITOR TOMÉ

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Educação de Castelo Branco*

vitor@rvj.pt

### Resumo:

Este artigo apresenta os resultados da formação contínua de professores realizada no âmbito do projecto "Educação para os Media na Região de Castelo Branco (2007-2011)", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O projecto, centrado na produção de jornais escolares, foi desenvolvido em 24 escolas e agrupamentos de escolas da região, envolvendo cerca de 150 professores e 500 alunos, bem como investigadores sete instituições de ensino superior e duas empresas. Foram produzidos recursos pedagógicos, disponibilizados às escolas, tendo o trabalho de professores e alunos sido acompanhado pelos membros da equipa de investigação. Os recursos foram utilizados na formação, certificada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, oferecida a 150 docentes do Pré-escolar ao Secundário, tendo concluído 128. Os resultados mostram que os professores conseguem desenvolver actividades de Educação para os Media sem alterarem planificações previamente elaboradas e que o fazem sobretudo numa lógica interdisciplinar. Mostram ainda que é necessário continuar a desenvolver formação inicial e incrementar a contínua nas instituições de ensino superior.

### Palavras-chave:

Educação para os Media, Formação inicial e contínua de professores, Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino Básico e Secundário.

---

A evolução tecnológica a que assistimos nos últimos anos alterou profundamente o desenvolvimento das sociedades em termos políticos, económicos e culturais, o que colocou a escola numa encruzilhada. Por um lado exige-se à escola que forme cidadãos socialmente activos, capazes de intervir e de provocar mudança, cidadãos empreendedores que acompanhem o progresso nos diferentes níveis, sendo o nível formativo ao longo da vida. Por outro, não foram criadas as condições para que a escola possa desenvolver essa missão com eficácia, designadamente em termos de formação inicial e contínua dos professores. (Ruivo e Mesquita, no prelo).

Uma das áreas em que esse défice de formação é mais notório situa-se na relação dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação e os media, pelo que já se admite

que, no limite, um dia a escola possa acabar (Buckingham, 2003). O caminho para o evitar será sinuoso, mas pode fazer-se, designadamente formando os docentes, para que eles possam formar posteriormente os alunos, ou seja, os cidadãos; pois, hoje a formação não é uma fase da vida, mas um processo contínuo (Rivoltella, 2007).

Estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos (Médiаметrie, 2011; Kaiser Family Foundation, 2011) referem que os cidadãos dedicam mais tempo a consumir e a produzir conteúdos mediáticos do que às actividades escolares ou à relação com a família e amigos. Vivemos hoje numa sociedade cada vez mais saturada de mensagens media, onde o contacto entre esses conteúdos e os cidadãos é quase inevitável (de Abreu, 2011).

Porém, os cidadãos não estão preparados para fazerem um consumo activo e uma produção reflexiva de mensagens dos media. Os media não são “uma janela para a realidade” (Mastermann, 1980, 1985), mas são construções dessa realidade elaboradas de acordo com códigos e valores (Potter, 2005). Importa, por isso, que os cidadãos sejam formados, desde o berço (Gonnet, 1999), de modo a que saibam interagir com esses media, enquanto consumidores e produtores. E, se a este nível, os próprios media, as entidades reguladoras, a família e outras instituições (políticas e da sociedade civil) têm um papel importante, a verdade é que a escola, em lugar poder vir a acabar, deve desempenhar um papel decisivo.

O reconhecimento da importância de formar os cidadãos a este nível data dos anos 60, por iniciativa da Unesco, que formalizou essa necessidade na Declaração de Grünwald (Unesco, 1982). Países como a Austrália, Nova Zelândia, Canadá ou Suécia fizeram mais progressos que outros a este nível, mas a verdade é que, em 2007, a Unesco assinalou os 25 anos da Declaração de Grünwald, com a Agenda de Paris (Unesco, 2007), concluindo que, na larga maioria dos países ainda está quase tudo por fazer.

A Comissão Europeia reconheceu esse problema e, desde 2004, tem apoiado um conjunto de actividades de investigadores da área, além de ter patrocinado a elaboração de um estudo sobre a situação actual da Literacia dos Media nos diferentes estados-membros (UAB, 2007). Mais recentemente patrocinou a realização de um congresso europeu de Educação para os Media, onde ficou claro que há muito por fazer, seja em termos de investigação, da definição de estratégias de intervenção no terreno e da integração da Educação para os Media nos curricula (EuroMeduc, 2009). Ainda em 2009, numa recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital, solicitou a cada estado que monitorize regularmente os níveis de Literacia mediática dos cidadãos, bem como os avanços registados na área da Educação para os Media (Comissão Europeia, 2009).

## A realidade portuguesa

Em Portugal, por iniciativa da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, publicou, em Março último, o documento mais completo publicado no nosso país sobre o estado da arte da Educação para os Media (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011). O livro foi lançado no I Congresso Literacia, Media e Cidadania, na sequência do qual foi publicada a Declaração de Braga (Congresso Literacia, Media e Cidadania, 2011).

As questões levantadas nos documentos e no Congresso respiram muito o ar do que já referimos (Grünwald, Agenda de Paris, documentos oficiais da Comissão Europeia), do que aponta a investigação realizada (Tomé, 2008) e até da Declaração de Bruxelas (**Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias** de la Communauté Française de Belgique, 2010). Urge desenvolver mais investigação no terreno, avaliá-la e criar bases em que se possam fundamentar novos projectos. Importa desenvolver recursos educativos e validá-los. É preciso criar redes de colaboração entre

investigadores, professores e outros actores, além de existir um maior apoio por parte dos decisores políticos. E é urgente formar professores em Educação para os Media.

A Declaração de Braga (*idem*) refere a necessidade de “apostar no reforço da formação de professores, formadores e animadores, recorrendo a todas as modalidades e entidades relevantes, e compreendendo também a formação e sensibilização dos profissionais dos *media*”, além de “explorar mais o entrosamento entre a literacia dos *media* e o currículo escolar”.

Estas, entre outras direcções apontadas, não são novas. Mas a base em que se fundamentam é. No estudo de Pinto *et al.* (2011) foi feito um levantamento exaustivo dos avanços registados em Portugal em termos de Educação para os Media, não só em termos de projectos, mas também do trabalho do Ministério da Educação, de muitas entidades da sociedade civil, de universidades e politécnicos e de empresas de Comunicação Social. Foram ouvidos investigadores com experiência de terreno, além de outros actores com actividade desenvolvida e reconhecida nesta área. Este trabalho é fundamental para compreender o que foi feito, o que está em curso, mas também o que se pode e deve fazer no nosso país.

Em relação ao tema deste artigo, ficou claro que “a necessidade de apostar na formação de professores e na introdução dos conteúdos ligados à Educação para os Media constitui um ponto sublinhado pela maioria dos interlocutores. Tal formação deveria passar quer pela formação inicial quer pela formação contínua” (Pinto *et al.*, 2011, p. 143). Recomenda-se assim “um acentuado investimento na formação de professores e educadores por parte de diferentes entidades, especialmente instituições de ensino superior e centros de formação contínua (*idem*, p. 156). É que “o número de instituições de ensino superior públicas que fazem uma aposta clara na área da Educação para os Media é muito restrito (...) Nas instituições superiores privadas a aposta na área é residual. Pode afirmar-se que Portugal não assumiu, até ao momento, a Educação para os Media como uma aposta prioritária” (p. 128). Foi a estes dois níveis, da formação inicial e contínua de professores, que procurámos dar o nosso contributo.

### **Educação para os Media na Região de Castelo Branco: um contributo para o desenvolvimento da Educação para os Media em Portugal**

Em 2007 foi iniciado o projecto de investigação “Educação para os Media na Região de Castelo Branco”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Jornal Reconquista. O projecto envolveu investigadores de cinco instituições de Ensino Superior portuguesas e três estrangeiras (Espanha, França e Itália), 24 agrupamentos/escolas públicas (com 2º e 3º Ciclos), cerca de 100 professores e quase 500 alunos. Contou com a colaboração de uma empresa jornalística, o Jornal Reconquista, de Castelo Branco, e uma empresa de software, a Netsigma. Colaboraram ainda activamente o Governo Civil do Distrito de Castelo Branco, a Associação de Desenvolvimento da Raia Centro Sul (Adraces), a Câmara Municipal de Castelo Branco e a secção de Castelo Branco da Associação Nacional de Professores, designadamente através do Centro de Formação Leonardo Coimbra, com sede em Braga.

O projecto teve como objectivos: *i)* permitir a alunos e professores um melhor conhecimento em relação às diferentes etapas de produção de jornais em formato papel e on-line; *ii)* contribuir para fomentar a leitura de jornais; *iii)* contribuir para que os alunos devenham progressivamente descodificadores críticos de mensagens media e produtores reflexivos de mensagens media; *iv)* contribuir para aumentar a motivação dos alunos no sentido de utilizarem os novos media (CD-Rom, Internet); *v)* contribuir para a melhoria (gráfica e de conteúdos) dos jornais escolares já existentes nas escolas do Distrito de Castelo Branco; *vi)* aproximar escolas e a respectiva comunidade educativa.

No âmbito do projecto foram desenvolvidos três recursos educativos, designadamente: *i)* o DVD “Vamos fazer jornais escolares”; *ii)* uma plataforma de produção de jornais escolares on-line; *iii)* um manual de apoio à utilização do DVD e da plataforma.

Na primeira fase recolhemos dados nas 29 escolas/agrupamentos de escolas da rede pública da região, através de entrevista. Ao mesmo tempo, começaram a ser produzidos os recursos educativos, que foram disponibilizados às escolas da área educativa de Castelo Branco no início do ano lectivo de 2008/2009. Previamente convidámos todos os agrupamentos ou escolas públicas não agrupadas a integrar o projecto. Vinte e seis mostraram interesse, mas apenas 24 (18 agrupamentos e seis não agrupadas) participaram. Das cinco escolas que não participaram, nenhuma publicava jornal regularmente. Em quatro delas, a direcção estava interessada em avançar e os meios existiam, mas nunca foi formada uma equipa que avançasse com a produção de um jornal. Numa das escolas nem sequer foi possível recolher os dados para o estado da arte.

Em cada uma das escolas foi identificado um interlocutor directo com a equipa do projecto. Nas 24 escolas aderentes recolhemos dados junto dos alunos que esse interlocutor apontou como indo participar no projecto do jornal escolar.

O trabalho desenvolvido pela equipa do jornal e pelos professores, com os seus alunos (em grupo-turma, clube de jornalismo ou em áreas curriculares não disciplinares) foi sempre apoiado pelos membros da equipa de investigação. Esse apoio foi prestado por sugestão da equipa do projecto, mas começou gradualmente a ser mais solicitado pelos professores dos agrupamentos e das escolas.

No final do ano lectivo 2008/2009 decorreu o concurso nacional de colocação de docentes em Portugal. A coordenação da equipa do jornal escolar mudou em oito das 24 escolas. Foi necessário refazer a rede de professores, o que foi facilitado aquando da avaliação intermédia, pois os docentes que mudaram de escola ou de funções, dentro da mesma escola, apoiaram-nos nessa tarefa.

A avaliação intermédia do projecto foi realizada através de entrevista aos interlocutores directos em cada escola. Os resultados foram apresentados em Novembro de 2009. Nessa reunião, por sugestão dos docentes, foi criado um grupo de discussão no Google Groups, bem como agilizado o processo de troca de edições de jornais escolares entre as escolas aderentes ao projecto.

Na sequência da avaliação, a equipa decidiu ainda criar um concurso de jornais escolares interno ao projecto. O concurso visou valorizar quatro aspectos que a equipa de investigação considerou serem susceptíveis de melhorar os jornais, mas também a produção de conteúdos por parte de alunos: *i)* número de artigos do jornal produzidos e assinados por alunos; *ii)* diversidade de géneros jornalísticos presentes em cada edição; *iii)* diversificação de fontes; *iv)* diversidade de temas, incluindo assuntos do agrado dos jovens (desporto, cinema, tecnologia, música, ambiente...). Os prémios do concurso foram oferecidos pelo Governo Civil do Distrito de Castelo Branco e a Associação de Desenvolvimento da Raia Centro Sul (Adraces).

O apoio às escolas continuou no ano lectivo 2009/2010, quer em termos presenciais, nas escolas, quer através do grupo de discussão. No final do ano lectivo foram recolhidos dados junto dos alunos, através de questionário, e junto dos professores (interlocutores directos) através de entrevista.

## **Resultados do projecto**

No final do projecto, todas as escolas aderentes produziam regularmente um jornal escolar em suporte papel (antes eram 14), mas apenas cinco o faziam on-line (antes eram duas). As equipas de produção do jornal contaram gradualmente com mais docentes na maioria das escolas, contando

com o apoio de mais alunos (em muitos casos de turmas inteiras), dispondo de mais tempo e melhores espaços do que acontecia antes do início do projecto.

O DVD “Vamos fazer jornais escolares” apenas não foi utilizado numa escola e teve uma frequência de utilização crescente. Os docentes consideraram que este DVD foi importante na produção de diferentes géneros jornalísticos, contribuiu para aumentar a motivação e autonomia dos alunos e para desenvolver a sua capacidade de compreenderem e produzirem mensagens. Foi ainda utilizado leccionar o texto jornalístico. A plataforma e o manual de apoio foram menos utilizados, embora úteis às escolas que o fizeram.

A falta de tempo foi a grande dificuldade apontada pelos docentes em termos de implementação do projecto (sobretudo devido às muitas tarefas burocráticas). Para o sucesso na implementação foi decisiva a dedicação desinteressada dos professores, a impressão gratuita dos jornais escolares durante dois anos (que aumentou tiragens, melhorou a periodicidade e tornou os jornais tendencialmente gratuitos) e o apoio permanente da equipa de investigação (oferecido e solicitado).

Em termos de impacto, o projecto envolveu mais alunos e professores na produção do jornal. Contribuiu para desenvolver a capacidade de análise crítica e de produção reflexiva de conteúdos mediáticos por parte dos alunos, mas também a capacidade de relacionar os conteúdos dos media com os das disciplinas escolares. O processo de produção foi melhor organizado e o jornal escolar, enquanto produto, foi melhorado, contribuindo para estreitar a relação entre a comunidade escolar e a comunidade educativa.

Os resultados mostram que os alunos podem produzir gradualmente mais artigos para o jornal escolar, recorrendo a diferentes géneros jornalísticos, a um número crescente de fontes de informação e a uma maior diversidade de temas, sobretudo quando têm a oportunidade de escolher ou de negociar os temas abordados (com os professores, turma ou grupo de trabalho). Estes progressos foram verificados na análise sistemática de cada edição do jornal escolar, num total de 105 edições produzidas.

Apesar do trabalho dos professores, o projecto não teve qualquer efeito directo em termos do respeito efectivo pelos direitos de autor. Muitos alunos continuam a praticar a escola do copy/paste, seja para trabalhos escolares, seja para participarem no jornal escolar. Importa por isso desenvolver trabalho a este nível. Mas se preferem o suporte digital para pesquisarem informação, no caso do da leitura do jornal escolar, preferem claramente o suporte impresso, invocando razões de portabilidade, culturais, ecológicas e fisiológicas.

### **Formação inicial e contínua de professores a partir de Castelo Branco**

Em termos de formação inicial/pós-graduada (esta dupla vertente decorre das alterações da Declaração de Bolonha) foi estruturada e criada uma unidade curricular denominada “Educação para os Média”, pertencente ao Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A unidade curricular foi ministrada nos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011 e deverá continuar a ser oferecida nos próximos anos. Foi ainda estruturada, na sequência de um convite da instituição, a unidade curricular “Educação e Média”, pertencente ao Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A Unidade foi ministrada no segundo semestre do ano lectivo 2010/2011 por um elemento da equipa de investigação.

Em termos de formação contínua, apesar da dedicação desinteressada dos professores (a participação no projecto não contou sequer para a avaliação docente), constatou-se que a boa

vontade não basta, pelo que era necessário oferecer formação. Fizemo-lo no âmbito do projecto, designadamente ao nível da formação contínua. Os professores demonstraram que querem ter formação, que sabem integrar a Educação para os Média nas suas planificações (só um em 128 referiu não ter conseguido).

Em 2008, um dos membros da equipa de investigação apresentou a proposta de formação “A Educação para os Média e o Jornal Escolar na Promoção da Leitura e da Escrita”, certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. No ano lectivo 2008/2009, esta formação foi ministrada em Souselas (Coimbra), a 23 professores do Básico e Secundário dos distritos de Aveiro, Leiria, Coimbra e Castelo Branco. Porém nenhum dos docentes das escolas aderentes ao projecto a frequentou. Já no ano de 2009/2010 foi proposto, aos professores das escolas envolvidas no projecto, a participação numa edição da acção de formação, a realizar em Castelo Branco. No total inscreveram-se 192 docentes, tendo sido apenas aceites 150, em virtude de limitações de tempo. Esses docentes foram organizados em seis turmas (duas em Castelo Branco e uma em Fundão, Covilhã, Sertã e Teixoso). Desta forma foi possível envolver professores de todo o Distrito e ainda do Concelho de Mação, que então integrava a área educativa de Castelo Branco. Na formação foram utilizados recursos tecnológicos produzidos e validados no âmbito do projecto. As actividades decorreram entre Janeiro e Julho de 2010.

A formação teve como objectivo abordar a Educação para os Média numa perspectiva prática, incentivando os professores e desenvolverem as suas planificações, previamente elaboradas, recorrendo às TIC e aos média enquanto instrumentos pedagógicos. Houve o cuidado de explicar aos docentes que não lhes era pedido o desenvolvimento de actividades não previstas que se enquadrassem no campo da Educação para os Média. Pretendia-se sim que desenvolvessem actividades já previstas, associando-as ao contexto político, económico, social e/ou cultural, ao que os média referiam acerca dos conteúdos dessas actividades. Foi ainda referida a importância de os alunos poderem ter um papel o mais activo possível, que podia passar pela produção de mensagens média em e para diferentes suportes, e sua difusão.

A acção consistiu em quatro sessões presenciais, num total de 25 horas e numa vertente prática, a desenvolver pelos docentes, com os seus alunos. A actividade prática consistia em organizar actividades, com TIC e média, integradas nas planificações previamente organizadas. Deveriam depois elaborar um relatório onde apresentassem a(s) actividade(s) desenvolvidas, os objectivos, a descrição do trabalho desenvolvido (que deveria ser documentado). Na reflexão final deviam referir os resultados, as dificuldades e as surpresas verificadas.

Os 150 docentes com quem trabalhamos pertenciam a 23 grupos de recrutamento, de acordo com a Tabela 4.



Tabela 4 – grupos de recrutamento

Grupo	Total
Pré-escolar	8
1º Ciclo	8
<b>2º Ciclo</b>	
Port/ES/Hist	4
Port/Francês	3
Port/Inglês	8
Matemá/CN	8
EVT	7
Ed. Musical	2
Ed. Física	3
<b>3º Ciclo e Sec.</b>	
EMRCatólica	1
Português	40
Port/Inglês	1
Francês	1
Inglês	7
Espanhol	1
História	4
Filosofia	2
Geografia	1
Matemática	4
Física e Química	3
Informática	5
Artes Visuais	5
Ed. Física	2
Total	128

Da análise da tabela podemos concluir que: *i)* a formação envolveu 8 professores do Pré-escolar, 8 do 1º Ciclo, 35 do 2º Ciclo e 76 do 3º Ciclo e Secundário; *ii)* dos 56 professores ligados directamente ao Português ou Língua Portuguesa, 15 eram do 2º Ciclo e 41 do 3º Ciclo e Secundário. Em conjunto representam 44% dos docentes que concluíram a formação; *iii)* a segunda área com mais docentes é a de Inglês, com 15 docentes, oito deles do 2º Ciclo. Segue-se EVT e Artes Visuais, com 12 docentes, sete deles do 2º Ciclo; *iv)* no conjunto dos professores, apenas 15 leccionam Matemática, Ciências ou Física e Química, o que representa 11,9% do total.

Além do Pré-escolar, 1º Ciclo envolveu docentes de sete grupos de recrutamento ao nível do 2º Ciclo (no total existem 8) e de 14 grupos de recrutamento ao nível do 3º Ciclo e Secundário (no total existem 21).

A acção foi concluída, com êxito, por 128 dos 150 docentes que a iniciaram. No total foram entregues 87 trabalhos (vários professores trabalharam em grupo, pois não tinham turma atribuída, exerciam cargos de direcção ou desempenhavam funções de professor bibliotecário). As actividades desenvolvidas pelos docentes podem ser enquadradas em quatro grandes grupos:

- A - Análise de artigos de jornal e/ou produção de diferentes géneros jornalísticos para o jornal escolar (em papel, on-line e jornal de parede);
- B – Análise crítica e/ou produção de imagem (fotografia, desenho, cartoon, cartaz, anúncios);
- C – Análise crítica sobre vantagens e perigos associados ao consumo de média e à publicação de conteúdos;
- D – Análise e produção de mensagens multimédia (filme animado, debates registados em vídeo, anúncios).

Os temas mais abordados nas actividades desenvolvidas com os alunos centraram-se em questões ambientais (preservação do planeta, reciclagem), factos históricos (25 de Abril, Centenário da República), aspectos positivos e negativos dos media (Internet, televisão, cinema rádio, jornais, revistas, telemóvel) e da publicidade, Educação para a Saúde (prevenção do Sida e do H1N1) e Educação para a Cidadania (usos e costumes da região, ser cidadão em casa, na escola e na rua).

Na disciplina de Língua Portuguesa foram realizadas várias actividades que tiveram como ponto de partida obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) ou obras clássicas, como *Os Lusíadas*. Um destes trabalhos, desenvolvido numa escola de Castelo Branco, envolveu alunos do 4º, 7º e 8º anos, e consistiu na produção de um filme de animação falado em português e inglês, baseado no livro do PNL “Cozinha de Livros”, de Margarida Botelho. A actividade foi organizada numa lógica interdisciplinar, envolvendo docentes de Matemática, Artes Visuais (EVT), Língua Portuguesa (LP) e Ciências da Natureza. Os alunos de 7º e 8º Ano adaptaram a história (em LP), trabalharam na elaboração do *story board* (EVT) e gravaram as falas (LP e Inglês). Os alunos de 1º Ciclo tiveram acesso à estrutura dos bonecos que deram corpo às 20 personagens e realizaram a intervenção técnica, recorrendo a diferentes técnicas e materiais. O filme final foi realizado e o processo de produção está documentado, em registo fotográfico, em suporte *Power Point*.

A lógica interdisciplinar foi uma realidade na grande maioria dos trabalhos, mesmo pelos que foram realizados a título individual, pois os professores solicitaram apoio a outros docentes, de outras áreas científicas e, por vezes, de outros ciclos.

Alguns professores, tendo em atenção a disciplina leccionada, optaram por temas muito específicos, como a análise de rótulos de diferentes produtos (Química), a germinação de sementes ou a qualidade do ar (Ciências da Natureza), a representação da figura humana em papel, fotografia e vídeo (Artes Visuais), a Pena de Morte (Educação Moral e Religiosa Católica e Formação Cívica), efeitos da publicidade na selecção de alimentos (1º Ciclo), o Dia da Astronomia (Física e Química), a utilização livre de *Word*, *Power Point* e *Paint* no Jardim de Infância (Pré-escolar) e a utilização de recursos on-line como ferramentas de trabalho (Informática).

Os relatórios foram entregues através da plataforma *Moodle*, tendo sido criados espaços para cada uma das seis turmas. Este trabalho foi desenvolvido por um docente que participa no projecto (numa das nas escolas), além de ter frequentado a acção de formação. O espaço de apoio à acção está disponível no endereço <http://www.literacias.net/educmedia/>.

O contacto entre docentes envolvidos, entre formador e docentes, bem como entre docentes e investigadores, foi potenciado pela existência de um grupo de discussão, criado em Dezembro de

2009 (na reunião de avaliação intermédia do projecto), por iniciativa dos professores que desenvolvem o projecto “Educação para os Média na Região de Castelo Branco”.

## Conclusões

Em relação ao trabalho desenvolvido em termos de formação contínua de professores, importa sistematizar um conjunto de aspectos. Em primeiro lugar, a grande maioria dos docentes organizou as suas actividades numa lógica de análise crítica e produção reflexiva de mensagens média em diferentes plataformas.

A produção de vídeo e rádio e Power Point (com texto, som e imagem) foi a proposta por cerca de 10 por cento dos professores, mas apenas cinco por cento a conseguiram desenvolver concretizar, quase sempre com alguns problemas em termos de qualidade de imagem e som. Existem, porém três casos, em que o vídeo produzido apresenta grande qualidade em termos técnicos (montagem, som, imagem).

À excepção de um docente (que lecciona presentemente em Actividades de Enriquecimento Curricular, na área de Educação Física), todos referiram ter conseguido integrar, com êxito, actividades de Educação para os Média nas planificações que tinham organizado ainda antes de terem iniciado a formação.

Mais de 90 por cento dos relatórios apresentados, mesmo os realizados individualmente, referem o facto de terem desenvolvido o trabalho numa lógica interdisciplinar. Há casos de interdisciplinaridade intra-ciclos, mas também inter-ciclos. A lógica interdisciplinar, própria da Educação para os Média, foi posta em prática pelos docentes, que entenderam essa necessidade logo no início da organização da actividade a desenvolver.

Os professores documentaram as actividades realizadas recorrendo a documentos autênticos, produzidos pelos alunos. Além de ficheiros multimédia e ficheiros apenas de texto ou imagem, outros documentos autênticos comuns foram fichas preenchidas pelos alunos.

A preocupação com o respeito pelos direitos de autor foi abordada por mais de 50 por cento dos professores, que referiram ter procurado sensibilizar os alunos para essa questão. Apesar de muitos alunos terem consciência de que desrespeitam os direitos de autor, sobretudo quando retiram conteúdos da Internet, os docentes referem que continuam a agir da mesma forma.

Os alunos demonstraram maior motivação para a realização das actividades, o que atribuem ao recurso a média, numa lógica de pesquisa, análise crítica e produção. Os docentes referiram ainda que os alunos preferem claramente a realização de pesquisas em suporte digital às pesquisas em suportes impressos.

A larga maioria dos relatórios dos professores revela lacunas importantes ao nível da reflexão em torno das actividades desenvolvidas. Alguns docentes não apresentaram qualquer reflexão, enquanto outros optaram por apresentar reflexões muito superficiais. O que tinha sido solicitado pelo formador residia numa reflexão acerca dos eventuais efeitos da actividade desenvolvida, bem como as dificuldades sentidas e eventuais surpresas. Da análise das reflexões constatamos que a dificuldade mais apresentada foi a falta de tempo, enquanto as surpresas residiram na maior motivação e no empenho, mesmo de alunos habitualmente menos interessados nas actividades pedagógicas. Nenhum professor apresentou, porém, uma reflexão claramente relacionada com os objectivos da Educação para os Média, ou até uma simples reflexão sobre a actividade, realizada em conjunto com os alunos. Nesse sentido, consideramos que é necessário continuar a oferecer formação contínua nesta área, designadamente centrando essa acção na análise e reflexão sobre actividades desenvolvidas por docentes. Mas também será fundamental desenvolver formação inicial, nas universidades e politécnicos.

Embora alguns professores não referissem o número preciso de alunos que participaram nas actividades desenvolvidas, podemos afirmar que estiveram envolvidos cerca de 2000 alunos, do Pré-escolar ao Secundário. Esta acção terá, por isso, um potencial de repercussões em termos de Educação para os Média, não só durante o tempo em que decorre, mas também após ter decorrido. Por isso a reflexão dos professores se reveste de um carácter tão importante.

No final do projecto, os docentes mostraram vontade de continuar a trabalhar na área da Educação para os Média, seja, ou não, através da colaboração no jornal escolar. Do projecto resultou um grupo de discussão on-line a partir do qual está a ser criado um grupo mais formal. Os colaboradores (empresas, escolas e decisores políticos) reafirmam essa vontade. Este resultado é decisivo para o sucesso. Mas o maior sucesso que o projecto poderá ter é ser replicado pois, de acordo com a avaliação, reúne as condições para isso, seja em Portugal ou noutros países da Europa.

## Referências

- De Abreu, B. (2011). *Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2009). *Commission Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*. [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/recom/c\\_2009\\_6464\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_en.pdf) (acedido a 20 Agosto de 2009).
- Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias** de la Communauté française de Belgique. (2010). [http://www.declarationdebruxelles.be/declaration\\_declaration.php](http://www.declarationdebruxelles.be/declaration_declaration.php) (acedido a 15 de Maio de 2011).
- EuroMeduc (2009). "Media Education Policy: The future of Media Literacy in the Digital Age: some challenges for policy and practice, in "Euromeduc – Media Literacy in Europe – controversies, challenges and perspectives, 2009 - Brussels: Euromeduc, p.13-25.
- Gonnet, J. (1999). *Éducation et médias*. Paris: PUF.
- Congresso Literacia, Media e Cidadania. Declaração de Braga. (2011). <http://literaciamediatica.pt/congresso/download.php?info=YT0zOntzOjU6ImFjY2FvljtzOjg6ImRvd25sb2FkljtzOjg6ImZpY2hlaXJvljtzOjM4OiJtZWRpYS9maWNoZWlyb3Mvb2JqZW50b19vZmZsaW5lLnBkZil7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6OToiZGVjX2JyYWdhIj9> (acedido a 15 de Maio de 2011).
- Declaração de Bruxelas. (2010).
- Kaiser Family Foundation (2011). *The Amazing Media Habits Of 8-18 Year Olds*. <http://www.businessinsider.com/how-kids-consume-media-2011-4#tv-still-rules-1> (acedido a 15 de Maio de 2011)
- Médiametrie (2011). *Média in Life - L'émancipation favorise les médias classiques*. <http://www.mediametrie.fr/comportements/communiques/media-in-life-l-emancipation-favorise-les-medias-classiques.php?id=414> (acedido a 15 de Maio de 2011).
- Mastermann, L. (1980). *Teaching about television*. London: Macmillan.
- Mastermann, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. e Ferreira, T. (2011). *Educação para os Média em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social
- Potter, J. (2005). *Media Literacy (3rd edition)*. London: Sage Publications.
- Rivoltella, P. (2007). *Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia*. *Comunicar*, 28, 17-24.
- Ruivo, J. e Mesquita, H. (2011). *Ensinar e Aprender: com ou para os media?.* In Vitor Tomé e Helena Menezes (org.), *Educação e Media: da teoria ao terreno*. Castelo Branco: RVJ-Editores.

Tomé, V. CD-Rom “Vamos fazer jornais escolares”: um contributo para o desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. 2008.

UNESCO (2007). Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'Éducation aux Médias.[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal\\_fr.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf) (acedido a 17 de Dezembro de 2007).

UNESCO. (1982). Declaração de Grünwald.

[http://www.UNESCO.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.UNESCO.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) (consultado na Internet a 29 de Dezembro de 2007).

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. (2007a). Final report. In UAB. Current trends and approaches to media literacy in Europe. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

[http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies/study.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf)

(Consultado na Internet a 17 de Dezembro de 2007).