



## **Mídia, informação e participação social: competências centrais para a alfabetização midiática<sup>1</sup>**

Mariana Pícaro Cerigatto<sup>2</sup>

Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília

### **RESUMO**

Sabe-se que os meios de comunicação agendam o debate público, interferem no cotidiano e na tomada de decisões em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento. E, com o avanço no desenvolvimento de tecnologias diversas, surgem preocupações e reflexões relacionadas à regulamentação de mídia, à qualidade do conteúdo, à garantia do acesso e de produção etc. Tornar os cidadãos participativos na nova esfera digital que se estabelece, no entanto, requer pessoas que saibam lidar com as mídias, que tenham desenvolvido habilidades para acessar, produzir e avaliar os conteúdos midiáticos. Baseando-se nesses argumentos, o presente artigo propõe discutir ações de mídia-educação e competências midiáticas centrais pautadas em recente publicação da Unesco, que estabelece uma matriz curricular de alfabetização midiática e informacional (AMI).

**PALAVRAS-CHAVE:** mídia-educação; *media literacy*; qualificação do professor; competência midiática e informacional

### **1. Introdução**

São frequentes discussões sobre democracia e desenvolvimento, democracia e meios de comunicação, participação social e cidadã através das mídias e novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), regulação da mídia etc. – temas estes que estão na ordem dos debates políticos e acadêmicos. Contudo, ao discutirmos essas questões, poucas vezes lembramos de que a existência de cidadãos alfabetizados em termos midiáticos é uma pré-condição.

Debates que englobam, portanto, essas temáticas, deveriam estar em consonância com a necessidade de se promover a educação midiática de crianças, jovens e adultos dentro de uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida. A educação para a mídia, a *media literacy*, a alfabetização midiática – independentemente da terminologia utilizada – tem objetivos focados em necessidades como a de incluir os brasileiros como protagonistas na participação efetiva da vida cultural e política. Assim, considerando que a radiodifusão e sua linguagem

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho da V Conferência Sul-Americana e X Conferência Brasileira de Mídia Cidadã.

<sup>2</sup> Jornalista, pesquisadora e doutoranda em Ciência da Informação pela Unesp/campus de Marília. E-mail: maricerigatto@yahoo.com.br



audiovisual, assim como as novas mídias são responsáveis por mediar a percepção da realidade, “tanto mais inseridas estarão as pessoas quanto mais puderem acessar, avaliar e produzir conteúdos usando essas tecnologias e linguagens” (SIQUEIRA, 2007, p. 89) .

No Brasil, assim como em outros países em que não existe a tradição em políticas de regulação de mídia – diferentemente do Reino Unido, por exemplo, que implementou uma política pública de *media literacy*, ou educação para a mídia – nos esbarramos na falta de subsídios para desenvolver atividades relacionadas ao uso crítico de mídias. Além de não haver uma política educacional, são necessárias metodologias de ensino, material didático etc. que auxilie o professor no trabalho com a mídia dentro de um viés mais crítico. Não há, também, no currículo, disciplinas que trabalhem especificamente com a mídia e as novas tecnologias, por mais que projetos e estudos nesta área sejam cada vez mais frequentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não garantem espaço próprio para o trabalho com a educação para a mídia, ainda que haja referências ao tema, principalmente na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias. Questões como a preocupação em não aceitar tudo que a mídia transmite são elencadas de maneira aleatória (BRASIL, 1998, 2006). Assim, cabe ao professor dar conta desse universo de preocupações, fato que se esbarra em outra problemática: pouco se contempla a educação para a mídia no currículo de formação inicial dos professores.

Experiências em países europeus podem fornecer subsídios de diálogo. Na Inglaterra, desde o final dos anos de 1980, o currículo oficial faz referência aos estudos sobre a mídia (ZANCHETTA JÚNIOR, 2009). Com tradição nos estudos culturais, as aulas que incluem a *media literacy* procuram estimular o aluno a desconstruir as mensagens midiáticas e assim entender os processos de representação e, conseqüentemente, de manipulação de informação dos meios de comunicação, dentro de um ponto de vista que preocupa-se não em promover nem em “inocular”, mas sim em preparar as pessoas para usar as mídias com mais proveito, tanto como consumidoras, quanto como cidadãs. (BUCKINGHAM, 2003).

Sendo ações de mídia-educação uma tendência internacional, uma recente publicação da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) vem reunir uma série de contribuições de especialistas do mundo todo em um currículo que traz módulos de atividades, competências, técnicas pedagógicas e a formalização de uma matriz curricular, não somente em alfabetização midiática. A proposta do documento “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” é reunir a educação para uma gama



mais extensa de provedores de comunicação e informação, tais como arquivos, bibliotecas, internet, entre outros.

De autoria de Wilson et al (2013), o documento reforça a afirmação de que é preciso fortalecer processos de desenvolvimento e mudança social através da articulação de ações que foquem o desenvolvimento de capacidades críticas e de comunicação, que permitam aos indivíduos utilizar as mídias e as comunicações tirando proveito para sua própria vida, aprimorando a rotina cotidiana etc. – e um importante pré-requisito para o empoderamento dos cidadãos é o esforço concentrado visando à alfabetização midiática e informacional.

Nesta perspectiva, Wilson et al (2013) nos faz um alerta de que a alfabetização midiática e informacional precisa seguir um projeto de internacionalização:

A alfabetização midiática e informacional é necessária para todos os cidadãos e tem uma importância decisiva para a nova geração – tanto no papel dos jovens como cidadãos e participantes da sociedade quanto na sua aprendizagem, na sua expressão cultural e na sua realização pessoal. Um elemento fundamental nos esforços rumo a uma sociedade alfabetizada em mídia e informação é a educação midiática. Mas, quando questões dessa natureza são discutidas, o marco referencial é muito frequentemente a cultura midiática do mundo ocidental. É necessário que a agenda urgentemente se torne muito mais aberta e permeável a ideias e abordagens culturais não ocidentais. A internacionalização é um fenômeno enriquecedor e necessário em relação ao nosso interesse comum em paradigmas mais amplos e inclusivos (WILSON et al, 2013, p. 40)

Baseando-se nestes argumentos, o presente artigo tem como meta traçar um breve panorama da mídia educação e das competências para ensinar alfabetização midiática, exemplificando atividades educacionais propostas pela Unesco. É citada ainda a proposta da Unesco de agregar a educação para uma variedade maior de provedores de informação. Para isso, formaliza-se a AMI – alfabetização midiática e informacional.

## **2. Discussão teórica**

### **2.1 Panorama da mídia-educação**

Os argumentos que justificam a inclusão da educação para a mídia na vida contemporânea já são conhecidos: 1. os meios de comunicação, em alguma de suas formas, ocupam posição central na vida pública de pessoas de todas as idades, em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento; 2. o teor das mensagens nunca é transparente, isto é, como em outras esferas discursivas, o conteúdo veiculado pelas mídias



transmite valores e pontos de vista sectários, querendo parecer universais; 3. a participação social requer também pessoas hábeis para lidar com as mídias, que saibam, ao mesmo tempo, defender-se de efeitos nocivos e tirar proveito daquilo que lhes convém, como consumidoras e como cidadãs (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008).

Mais recentemente, com a popularização das tecnologias digitais de comunicação e com o advento da chamada Web 2.0 (a “segunda geração” da internet, baseada na oferta de serviços que enfatizam a colaboração online e o compartilhamento de conteúdos entre os usuários), uma nova responsabilidade está sendo reclamada aos educadores para a mídia: promover a cultura da participação digital. Neste contexto, iniciativas governamentais voltadas à inclusão digital e à cursos de formação docente, tais como “Cultura Digital” do Ministério da Cultura e “Mídias na Educação” do Ministério da Educação, começam a reforçar a necessidade de pesquisar metodologias de trabalho pedagógico interdisciplinar que promovam melhor compreensão do papel e do funcionamento dos meios de comunicação, acesso e participação na cultura midiaticizada. (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008)

Quando falamos de educação para os meios, nos esbarramos em diversas terminologias, tais como mídia-educação, alfabetização midiática, leitura crítica dos meios, educomunicação, educação para a mídia, *media education*, *media literacy*, entre outros. De qualquer maneira, os termos caracterizam uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Podemos ter como subsídio a abordagem dada a *media education* pela Conferência de Viena (apud ZANCHETTA JÚNIOR, 2009, p. 1.105):

Educação para a mídia (...) inclui a palavra impressa e a parte gráfica, o som, bem como a imagem fixa e em movimento, veiculados por qualquer tipo de tecnologia; empreende tornar a pessoa capaz de ampliar o entendimento acerca da comunicação midiática utilizada na sociedade em que vive, o modo como essa comunicação é conduzida, e implica o domínio sobre o uso de diferentes meios para comunicação com outras pessoas; [inclui ainda que] as pessoas aprendam a: analisar, criticamente, refletindo e criando textos midiáticos; identificar as fontes dos textos midiáticos, seus interesses e contextos políticos, sociais, comerciais e/ou culturais; interpretar as mensagens e valores mostrados pela mídia; selecionar suportes de mídia apropriados para a comunicação de suas próprias mensagens ou história, e alcancem com êxito a audiência pretendida; ter acesso ou exigir o acesso aos suportes midiáticos, para a recepção e produção.



---

No Brasil, há muitas abordagens e experiências espalhadas, porém, nota-se carência no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias que forneçam contribuições e bases ao trabalho com a mídia em sala de aula, já que a escola tem sido uma das principais instituições aclamadas para assumir essa tarefa.

Observa-se que, tratando-se de mídia-educação, que há muitas iniciativas focadas apenas no fator produção de mídia – atividades que se concentram em produzir jornais, programas de rádio etc. nas escolas, mas sem considerar a importância da leitura crítica, que depende também de aporte metodológico. Assim, a “literacia em mídia” é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa.

Para o propósito do currículo de AMI, as mídias são definidas (independentemente da natureza das tecnologias utilizadas) como “fontes de informação confiáveis e atualizadas, criadas por um processo editorial determinado e por valores” (WILSON et al, 2013, p.61). As mídias – velhas ou novas - são consideradas peças-chave do sistema de comunicação de toda sociedade. E, além disso, sua presença institucional pode “entrelaçar-se com uma série de provedores externos, como bibliotecas, museus, arquivos, provedores de informação pela internet, outras organizações informacionais e cidadãos que produzem seus próprios conteúdos” (WILSON et al, 2013, p. 61).

## **2.2 Mídia em sala de aula**

No Brasil, como a exploração comercial da mídia é muito hegemônica, essa situação reforça o cenário de uma abordagem de pura resistência escolar às mídias. Mas essa situação também começa a mudar (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008).

É importante considerar que as mídias não são mais vistas como direcionadoras de opiniões para um público totalmente passivo, o que se considerava em teorias behavioristas da comunicação, como a da Agulha Hipodérmica. Nas novas perspectivas de estudos de comunicação e recepção, tais como os de Jesús Martín-Barbero (1987) e Stuart Hall (2003), o receptor não é mais visto como um ser indefeso e apático diante do poder da mídia massiva. As audiências são plurais, e a recepção é tida como o lugar na qual ocorrem a negociação e a produção de sentido, com a participação de produtor e receptor. Tão importante quanto levar em conta o papel ativo do receptor é considerar que a interpretação não é um processo individual, mas sim, social. A maneira como interpretamos um filme, uma publicidade, uma



notícia, por exemplo, depende da bagagem de conhecimentos que já temos (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008).

Porém, o receptor não é dono da sua consciência. A linguagem, o repertório cultural, são limites que nós sofremos e influenciam na recepção. Deve-se mostrar, nesse sentido, o modo como a linguagem cria o sentido, qual é a intenção do autor ao usar a linguagem desse modo etc. O receptor não tem todo esse poder, por isso deve ser “guiado” dentro desse embasamento pedagógico (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008).

As abordagens atuais da mídia-educação, segundo Bennett (1976) apud Siqueira (2005) se dividem em quatro linhas principais:

1. Não é preciso rejeitar a comunicação de massa. É dever da escola desenvolver as habilidades necessárias para que os cidadãos possam passar a participar e regularizar os meios de comunicação. Essa apropriação só será obtida através da capacitação dos mecanismos que montam, manipulam as mensagens.

2. Há grupos que não rejeitam a mídia massiva, mas propõem a criação de meios de comunicação autônomos;

3. Há grupos que usam como referencial a estrutura de classes de Marx. A mídia massiva é vista como um componente que reforça a estrutura capitalista e cria uma demanda política, fomenta uma resposta de classe.

4. Concorda com a terceira postura, no entanto, é fortemente influenciada por Roland Barthes e Cristian Metz, e priorizam mais a consciência do que o “estado na sociedade”. “A principal característica dessa tendência é que ela se concentra no esforço de revelar como cada documento audiovisual é uma estruturação da realidade” (BENNET, 1976 apud SIQUEIRA, 2005, p. 258).

### **2.3 Competências midiáticas segundo a Unesco**

Para embasar a matriz curricular em AMI proposta pela Unesco (Wilson et al, 2013), foram pontuadas e formalizadas competências e habilidades voltadas para a alfabetização midiática e informacional. A intenção é que essa matriz curricular, com uma série de atividades que abrigam uma variedade de provedores de informações, seja ofertada e testada em sistemas de educação de todo o mundo. Foca-se a formação para professores alfabetizados em mídia e informação. E ainda:



A Unesco também antevê que os educadores revisarão a matriz e assumirão o desafio de participar do processo coletivo de adaptar e enriquecer o currículo como um documento vivo. Por esse motivo, o currículo focaliza apenas as competências e as habilidades centrais requeridas que possam ser consistentemente integradas à educação já existente de professores, sem sobrecarregar demais os (já sobrecarregados) professores em formação (WILSON et al, 2013, p.19).

A seguir, o quadro apresenta as habilidades centrais em alfabetização midiática a serem desenvolvidas a partir da matriz curricular da Unesco:

### Quadro 1: Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional

Alfabetização midiática				
Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TIC) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários

Fonte: Wilson et al (2013)

No documento da Unesco, são exemplos de módulos que focam o trabalho com as mídias: módulo 2 - “Notícias e ética midiática e informacional” (que trabalha questões relacionadas ao jornalismo e sociedade, liberdade, ética e prestação pública de contas, como são feitas as notícias etc); o módulo 3, que traz atividades relacionadas à representação nas mídias e na informação (trabalha a cobertura de notícias e o poder da imagem, os códigos da indústria sobre diversidade e representação, televisão, filmes e publicação de livros, representação e videoclipes etc.); também o módulo 4 -“Linguagens nas mídias e na informação” (que inclui a leitura de textos sobre mídia e informação, o meio e a mensagem: mídia impressa, digital e radiodifusão, gêneros de filmes etc.); e há ainda um módulo específico sobre publicidade (módulo 5) e sobre novas mídias e mídias tradicionais (módulo 6). As atividades propostas nos módulos focam as competências midiáticas.

#### 2.4 Tendência: unindo as noções de alfabetização midiática e informacional





---

Além do trabalho voltado para as mídias e meios de comunicação, deve-se sublinhar que a tendência é incluir a essa educação não só a alfabetização midiática, mas também a alfabetização informacional. A tentativa da Unesco é justamente unir todas as possibilidades de educação a uma gama de provedores de informação e mídia fim de harmonizá-los, dentro de um currículo com matrizes e bases sólidas, capaz de construir um programa de formação para professores alfabetizados em mídia e informação. Assim, a Matriz Curricular e de Competências em alfabetização midiática e informacional (AMI) da Unesco combina essas duas áreas em um único conceito. A AMI vai além daquilo que as terminologias significam individualmente, e assim formaliza uma noção unificada que incorpora elementos das duas áreas, transmitindo assim seus propósitos. Segundo Wilson et al (2013, p.18):

por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão.

Apesar de existirem duas escolas principais de pensamento emergindo sobre a relação entre estes campos convergentes – para alguns, a alfabetização informacional é considerada um campo mais amplo de estudos, incluindo a alfabetização midiática; para outros, a alfabetização informacional é apenas uma parte da alfabetização midiática, que, por sua vez é vista como o campo mais amplo - um grupo de especialistas internacionais reunido pela Unesco apontou as distinções, bem como as semelhanças, entre as mídias e outros provedores de informação, unindo a alfabetização midiática e a alfabetização informacional.

Dentro desta concepção, agregam-se *media e information literacy* como um processo de aprendizado contínuo que envolve criticidade, reflexão ética, uso do raciocínio etc.

### **3. Conclusão**

Apesar de muitas ações de mídia-educação estarem “soltas” e sem uma fundamentação de base metodológica, surgem propostas como a da Unesco, que reúne competências centrais em alfabetização midiática, verdadeiras bases para as atividades propostas, divididas em módulos. O foco é que essas atividades sejam desenvolvidas na formação de docentes.





---

As competências acabam servindo como parâmetro de avaliação. Diante disso, pode-se colocar as abordagens pedagógicas em prática, avaliando em que medida essas atividades desenvolvem (ou não) as habilidades descritas pela literatura da área.

Além das atividades, o documento fornece técnicas pedagógicas que facilitam o ensino e a aprendizagem de tais competências. E, para mais adiante da alfabetização midiática, a Unesco une as ações pedagógicas a um conjunto maior de provedores de informação, como bibliotecas, arquivos etc. Assim, formaliza-se a AMI – alfabetização midiática e informacional.

Entretanto, apesar de aportes metodológicos estarem surgindo com novas propostas, o trabalho com as mídias, provedores de informação, tecnologias precisa ser pensado na esfera da prática escolar cotidiana. A formação do professor, a oferta de material educativo adequado, o provimento de infraestrutura técnica são questões que precisam estar relacionadas. Tudo isso não despreza a necessidade de se pensar numa ampla política pública de educação para a mídia que, já no médio prazo, será fator decisivo para promover a chamada “cultura da participação”.

Reforça-se a necessidade da alfabetização midiática para que indivíduos sejam capazes de governar e controlar a mídia, entender melhor o funcionamento dos meios de comunicação, das novas tecnologias e usá-las no sentido de melhorar a vida, a fim de melhor comunicar-se, de produzir suas próprias criações e participar da produção da sociedade e cultura, além de fazer circular suas criações para toda a sociedade, de uma forma em que as vozes marginalizadas possam se fazer ouvir, e, dessa forma, que as culturas diversas encontrem formas de expressão (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2008).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Media education – literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge: Polity Press, 2003.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; SIQUEIRA Alexandra Bujokas de. **Media literacy: estudando o trailer do cinema no ensino médio.** 2008. 90f. Trabalho de iniciação científica (graduação em jornalismo) – Universidade do Sagrado Coração, Bauru.



HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. **Programas de TV didáticos para o ensino fundamental: um exame dos fundamentos teórico-educacionais**. 2005. 310f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

\_\_\_\_\_. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p.73-100, 2007. Disponível em: <[http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/01ART04\\_Alexandra.pdf](http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/01ART04_Alexandra.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2014

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1103-1122, set/dez.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013. 194 p.