

Conceitos e processos formativos de pedagogia e literacia dos *Media*

Vítor Reia-Baptista¹

Os níveis de Literacia dos *Media*, assim como a sua natureza ou tão só a sua falta, assumem diferenças ou semelhanças consoante os contextos locais e globais em que se desenvolvem e se exercem. Assim sendo, são aqui apontados alguns exemplos, ainda que fragmentários, como eventuais contributos para um melhor conhecimento da realidade existente neste domínio em Portugal, assim como nalguns outros contextos de comunicação local e global.

Há ainda poucos anos o *Expresso*, maior jornal semanário português, publicava um artigo assinado pelo então secretário de estado-adjunto do ministro da presidência, intitulado "Portugal precisa de ler"².

Afirmar algo mais verdadeiro é impossível, só que, a constatação dessa necessidade tem implicações de política educativa, cultural e mediática que raramente têm sido assumidas pelos governantes, actuais e passados, sendo em alguns casos até mesmo ostensivamente ignoradas.

É óbvio que qualquer país precisa que os seus cidadãos leiam livros, revistas, jornais e que se mantenham bem informados sobre as questões que marcam a vida das sociedades modernas. Mas para isso, é, também obviamente, preciso que esses cidadãos ganhem e mantenham hábitos de leitura a todos os níveis, ou seja, de gosto e de interesse pelas várias formas de comunicação, seja ela escrita, falada, visual, musical, fílmica, televisiva, digital, ..., o que quase nunca acontece nas nossas escolas por variadíssimas razões, das quais destaco duas.

Primeiro porque as formas predominantes de organização escolar são arcaicas e insensíveis a estas questões, confundindo assiduamente a necessidade com a obrigatoriedade de ler, esquecendo que o gosto pelas coisas morre, ou nem sequer chega a nascer, quando delas se aparta o seu carácter de curiosidade lúdica. Isto diz essencialmente respeito às formas mais comuns de organização espacial e tempo-

¹ Prof. da Universidade do Algarve e Coordenador do CICCOMA - Centro de Investigação em Ciências da Comunicação e Artes. E-mail: vreja@ualg.pt.

² Em *Expresso*, 24 de Maio de 2003, pg. 28, Lisboa.

ral das estruturas físicas e curriculares das escolas, mas também às mais vulgares formas de enquadramento de professores e alunos, dos seus eventuais interesses de leitura, ou da sua falta, dos seus desejos de conhecimento literário, e da sua curiosidade informativa.

Depois, porque quando não existem hábitos de leitura, não se pode esperar que estes sejam adquiridos por decreto nem sequer por óbvia conjugação de vontades (e aqui haveria também muito a dizer sobre as reais vontades dos próprios *media* conhecerem e assumirem a sua inevitável vertente de pedagogia dos *media*), sendo necessário desenvolver programas bem pensados, definidos, estruturados e implementados, muitas vezes com grande complexidade, à semelhança do que já vêm fazendo, de longa data, outros países que detectaram problemas semelhantes, tais como a França (Éducation aux Média), a Argentina (Prensa en la Escuela) ou a Suécia (Pressen i Skolan). Para levar a cabo tais projectos são necessárias dinâmicas de formação de formadores, educadores e mediadores por um lado e de formação de cidadãos e públicos com estratégias capazes de romper com os modelos instalados e reprodutores dos hábitos dominantes por outro, quer sejam de leitura, quer sejam de consumo informativo em geral.

São assim precisos recursos e decisões de política educativa, cultural e mediática que não me parece corresponderem às prioridades da grande maioria dos governantes, actuais e passados que nesta matéria, o que de mais significativo fizeram foi desactivar as experiências que, mal ou bem, ainda se iam desenvolvendo, como por exemplo as que tiveram lugar no seio do extinto IIE - Instituto de Inovação Educacional (ver Pinto, 2003), demonstrando uma tendência para o desinvestimento real que se tem verificado em todas as áreas e níveis de formação, escolar e extra-escolar, desde a educação de infância ao ensino superior.

No caso português, Manuel Pinto (2003) teceu uma excelente retrospectiva dos principais exemplos levados a cabo no âmbito da Educação para os *Media* em diferentes sectores da actividade educativa e mediática, pelo que não vale a pena aqui repeti-los. Assim, vou antes laborar em torno de alguns outros exemplos que nos possam ajudar a reflectir sobre a natureza dos próprios conceitos em causa e sobre as suas eventuais especificidades lusófonas, incluindo as semânticas, por contraponto aos conceitos mais conhecidos de origem francófona e anglófona e nunca esquecendo, de modo algum, a enorme riqueza de experiências que já se desenvolveram no contexto ibero-americano.

Os paradoxos de uma cidadania do mundo

Exercer os direitos e os deveres de cidadania num mundo cada vez mais global, por muito redundante que a expressão nos pareça, é, em si, um acto paradoxalmente abrangente e limitado nas suas implicações cívicas e, sobretudo, nos seus reflexos mediáticos.

Abrangente porque uma postura global, neste contexto, deverá significar uma atitude forçosamente crítica e interveniente que encare os problemas da cidadania numa perspectiva de permanente observação, análise e intervenção em todas as facetas que qualquer desses problemas cívicos possa apresentar, ainda que tal possa acontecer apenas numa dimensão estritamente local.

Limitado porque essa postura requer um permanente acesso a uma informação diversificada e credível sobre essas múltiplas e diferentes facetas, o que, como bem sabemos, é um requisito cada vez mais difícil de concretizar num mundo que, paradoxalmente também, nunca produziu tantas e tão variadas quantidades de informação sobre tudo e mais alguma coisa que possamos imaginar, designadamente no campo da comunicação mediática e multimediática relacionada com o próprio exercício dos direitos e dos deveres cívicos de informar e ser informado.

Alguns deste paradoxos ficam bem ilustrados pelos exemplos que Eduardo Galeano (2002) nos apresenta num seu artigo intitulado “Paradojas”, reproduzido entre muitos outros *media* pela *Revista Electrónica Argentina de Comunicación Popular Wayruro*³, onde se demonstra uma boa parte da nossa ignorância enquanto cidadãos de um mundo supostamente informado, assim como a nossa extraordinária limitação consumista de informação enlatada de acordo com as melhores normas de boa conduta “globalizante” e abrangente, mas correspondente a uma inequívoca prova de iliteracia cívica e mediática mesmo para aqueles de nós que nos consideramos detentores de um certo domínio das capacidades básicas de leitura, decodificação e interpretação das múltiplas mensagens veiculadas pelos *media* de diferentes características e de todo o mundo.

Senão, vejamos o que nos diz Galeano: “La mitad de los brasileños es pobre o muy pobre, pero el país de Lula es el segundo mercado mundial de las lapiceras Montblanc y el noveno comprador de autos Ferrari, y las tiendas Armani de Sao Paulo venden más que las de Nueva York”.

³ Ver <http://www.geocities.com/wayru.geo>

Ou seja, enquanto que milhões de brasileiros sobrevivem no limiar da fome e da dignidade humana, uns quantos “paulistas” asseguram uma das fatias mais grossas dos lucros da empresa de fatos mais caros do mundo, na suposta maior elegância, fazendo-nos pensar, por comparação, no sintoma exterior de justeza que deverá representar a elevada frequência de Ferraris nas ruas e estradas esburacadas e pobres do norte de Portugal.

Cotinha Galeano, “El Banco Mundial elogia la privatización de la salud pública en Zambia: Es un modelo para el Africa. Ya no hay colas en los hospitales. El diario The Zambian Post completa la idea: Ya no hay colas en los hospitales, porque la gente se muere en la casa”.

Isto é, talvez que daqui por uns anos o Banco Mundial nos esteja também a elogiar a nós, portugueses, por tentarmos ser tão bons seguidores de alguns exemplos de comprovada eficácia “globalizante” em termos de equalização terceiro-mundista levando a cabo medidas de suposta eficácia de gestão no que respeita a saúde pública, por exemplo.

Ainda Galeano, “Los subsidios que recibe cada vaca en Europa y en Estados Unidos duplican la cantidad de dinero que en promedio gana, por un año entero de trabajo, cada granjero de los países pobres.”

O que nos leva a reflectir sobre a importância local das vacas e dos camponeses, mas também sobre a sua razão de ser mais global, isto é, sobre a real natureza das suas condições de dignidade bovina e humana respectivamente. Ou seja, se é verdade que algumas quantas vacas por esse mundo fora puderam ser resgatadas de uma quase certa condenação à loucura graças a doses massivas de informação atempada e adequada ao seu, e ao nosso também, estado de nervos, já muitos humanos e bons cidadãos bem podem aguardar por sapatos informativos de defunto que sirvam de aconchego às suas realidades mais descalças no que respeita à literacia mediática, pois que não será com as actuais sapatilhas que se libertarão (no sentido da libertação pedagógica proposta por Paulo Freire) de palmar os caminhos da loucura informativa, supostamente normal, a que a condição de cidadãos consumidamente informados globalmente nos condena, quer no que respeita aos nossos direitos, quer no que respeita aos nossos deveres de cidadania multimidiática do mundo, por mais paradoxais que estes nos possam parecer. Ou, como diz Galeano: “Hay en el mundo tantos hambrientos como gordos. Los hambrientos comen basura en los basurales; los gordos comen basura en McDonald’s.” E ainda “Contra lo que se cree, Alí Babá no era el jefe de los 40 ladrones, sino su

enemigo; y Frankenstein no era el monstruo, sino su involuntario inventor". Contudo, nem só de paradoxos vive o homem, e muito menos as vacas, excepto as mediáticas.

Ora acontece, que os grandes *media* de hoje e o poder de influência que exercem através da veiculação das suas mensagens, ou mais paradoxalmente pela sua não veiculação, são as verdadeiras vacas sagradas dos nossos dias, exercendo uma enormíssima, mas tantas vezes ignorada, pedagogia dos *media* em todos os sentidos mais amplos do termo.

Educação, Pedagogia e Literacia

- códigos de emissão, de recepção e de interpretação

É possível encontrar em todos os contextos geo-culturais, logo os lusófonos não são excepção, sistemas de códigos que dizem respeito ao conjunto das normas que vigoram no seio das principais texturas mediáticas e podem dividir-se essencialmente em dois grupos distintos: os paradigmáticos e os pragmáticos.

Os códigos paradigmáticos são utilizados para articular o conjunto de dogmas, doutrinas e géneros que formam o corpo canónico das narrativas dominantes de um determinado contexto, (por exemplo os conjuntos das normas judaico-cristãs, histórico-políticas, geo-culturais, mas também saudosísticas, futebolísticas, musicais, etc...), assim como podem ser utilizados para corromper esse corpo através de incursões heréticas no interior dos dogmas de articulação narrativa e, eventualmente, da progressiva substituição dos paradigmas dominantes e vigentes (como acontece de modo bastante eficaz com a incursão dos códigos linguístico-culturais e sobretudo fílmico-musicais anglo-americanos). No entanto, é absolutamente necessário, para que funcionem, seja como códigos canónicos ou códigos heréticos, que os emissores e os receptores dominem a globalidade de todos estes códigos, ou, pelo menos, o seu sentido paradigmático mais global, de modo a que a articulação dos textos veiculados possa ser construída, entendida e integrada nos paradigmas que supostamente lhe darão acolhimento, isto é que sejam literatos nesses domínios dos paradigmas dominantes. Este tipo de literacia desenvolve-se essencialmente através dos diferentes processos de socialização familiar, escolar, grupal e cívica pelos processos pedagógicos considerados normais no percurso dos cidadãos, mas também através de processos de aculturação comunicativa, os quais correspondem ao que em muitos contextos, essencialmente lusófonos, se

tem designado por Pedagogia da Comunicação, invocando os conceitos amplos de pedagogia legados sobretudo por Paulo Freire.

Quanto aos códigos pragmáticos, estes dizem respeito essencialmente ao sentido de utilidade última dos textos, dos seus conteúdos, das suas formas e dos seus significados veiculados pelos *media*, podendo constituir um corpo de normas não explícitas, mas de facto condicionantes dos actos comunicativos e mediáticos, dado que o conceito de utilidade teleológica do acto comunicativo age como imperativo quase anti-ideológico para a gestação e desenvolvimento desse mesmo acto. Este conjunto de códigos são partilhados pelos emissores e pelos receptores, embora essa partilha assuma diferentes padrões de normatividade cívica. Os receptores podem decidir acolher ou rejeitar os textos mediáticos em função da utilidade que neles possam reconhecer, seja ela informativa, formativa ou de puro entretenimento e até mesmo escapismo, gerando então padrões predominantes de comunicação em função das suas prioridades de consumo mediático, assumindo assim, aparentemente, um papel activo na selecção e formatação dos processos comunicativos e mediáticos em que se envolvem. Os emissores, por seu lado, podem igualmente decidir iniciar o acto comunicativo em função de qualquer ideia de utilidade comunicacional, seja ela de serviço público ou de pura actividade auto-recreativa, representativa, ou tão só publicitária. No entanto, é de considerar a importância crescente deste conjunto de códigos amalgamados entre si, como factores de formatação dos processos comunicativos logo ao nível dos emissores, como seja a determinação das acção de agendamento, ou “agenda-setting”, em função quase exclusiva da previsão de receptividade que lhes pode ser conferida pelos receptores, acabando por condicionar a própria concepção pragmática dos receptores e, conseqüentemente, o afinamento dos seus padrões de exposição e consumo mediáticos. O exemplo mais comum da importância normativa deste tipo de códigos é fornecido pela vulgar justificação, ao nível dos emissores, de um determinado tipo de textos e mensagens não pela sua utilidade intrínseca, qualquer que ela seja, mas pela pressuposição de consumo utilitário que lhes deverá ser dispensado por parte dos receptores. Alguns dos fenómenos mais contraditórios relacionados com uma boa parte das discussões sobre a natureza dos serviços públicos de informação e comunicação, assim como com a, vulgarmente designada, natureza da “ditadura das audiências” não são de modo algum alheios à incidência normativa deste tipo de códigos, quer por parte dos emissores, quer por parte dos receptores. Os fenómenos mediáticos geralmente apontados como atitudes de correspondência, por parte dos emissores, às vontades ou apetências de consumo mediático das audiências, podem, obviamente, ser considerados como um indica-

dor de um certo estado cultural dessas audiências, mas, por outro lado, não podem de modo algum ser ignorados como factores de preservação e cristalização desse mesmo estado cultural, contribuindo assim activamente para que as audiências continuem a demonstrar essas mesmas vontades e apetências de exposição e consumo mediáticos, gerando-se então um ciclo vicioso, extraordinariamente difícil de quebrar, à sombra do poder dos códigos pragmáticos que regulam esse mesmo consumo. Este ciclo vicioso, mais não é do que um processo formativo de facto, produtor e reproduzidor de valores, normas e padrões do consumo mediático-cultural já predominante, que pode assumir diferentes formas de incidência cognitiva, as quais importa, necessariamente, saber reconhecer e analisar nas suas diferentes facetas de fenómeno eminentemente global e globalizante, ou seja, na sua incidência fenomenológica em diferentes tipos de processos socio-culturais e, muito provavelmente, até mesmo de carácter estritamente educativo. Ou seja, a este tipo de fenómenos abundantes, de facto, em todos os tipos de exposição mediática, corresponde um conjunto de funções pedagógicas conscientemente assumidas, ou não, por emissores e receptores, as quais poderemos designar por *Pedagogia dos Media*.

Os processos formativos, quer de literacia mediática mais ou menos automática, cognitiva e metacognitiva, quer de análise e de síntese construtivas da exposição a novos conteúdos, formas e significados comunicativos, quer ainda de simples aquisição fragmentada e desordenada de conhecimentos avulsos em actos mediáticos cumulativos, que podem ser articulados mediante a utilização de quaisquer destes grupos e sub-grupos de códigos comunicativos, estão na base da delimitação dos campos que já temos vindo a identificar anteriormente⁴, e que nos propusemos designar como *Pedagogia da Comunicação*, em geral, e *Pedagogia dos Media* em particular, os quais devem ser encarados essencialmente como os contextos comunicativos em torno dos quais se podem desenvolver diferentes processos educativos e formativos de Educação para os *Media*, cujos resultados desejáveis são, objectivamente, melhores e mais aprofundados níveis de Literacia dos *Media*.

Os contextos lusófonos, geralmente fragilizados nos confrontos com outros contextos linguístico-mediáticos de comunicação, necessitam urgentemente de medidas e programas actuantes de formação cívica, incluindo a Educação para os *Media*, que tomem em consideração os legados geo-culturais já registados nos domínios da *Pedagogia da Comunicação* e da *Pedagogia dos Media*, de modo a que os nossos

4 Ver Reia-Baptista (1995 - 2006).

cidadãos possam deter capacidades mais desenvolvidas e eficazes de Literacia dos *Media* num contexto global de comunicação.

Pedagogia dos *Media*, Educação para os *Media* e Literacia dos *Media*

Importa então tentar perceber que tipos de medidas e de programas poderão capacitar os cidadãos dos contextos lusófonos de comunicação para um exercício mais consciente, mais crítico e mais autónomo das actividades de exposição mediáticas. Sobretudo importa perceber que tipo de especificidades geo-culturais devem ser levadas em consideração para que não se repitam apenas outros modelos, de forma mais ou menos automática, que podem funcionar ou ter funcionado muito bem noutros contextos linguístico-mediáticos, mas que podem não corresponder ao leque de necessidades e de especificidades que se apresentam nos contextos de comunicação em que predominam as culturas e as línguas de influência lusófona.

Os conceitos aqui enunciados, Pedagogia dos *Media*, Educação para os *Media* e Literacia dos *Media*, correspondem a abordagens diferentes dos problemas relacionados com a cognição dos *media*, como já vimos anteriormente, mas também a estados diferentes dessa mesma cognição e dos seus processos cognitivos.

As diferenças mais comuns residem muitas vezes tão somente no facto das diferentes designações terem origens geográficas diversas. Assim, na América Latina e sobretudo no Brasil, já desde há algum tempo que se abordam estas questões numa perspectiva mais abrangente da Pedagogia da Comunicação, mas a qual inclui assiduamente uma perspectiva mais próxima do papel social, cultural e pedagógico dos próprios canais e dos meios, ou seja, mais próxima também do sentido mais estrito da Pedagogia dos *Media*, ou “da Mídia” como é mais comum dizer-se no Brasil. Do mesmo modo, é também nessa perspectiva mais abrangente que em muitos casos se utiliza a expressão Educação para a Comunicação, na consciência de que o significado e a abrangência da expressão Educação para os *Media* são bem mais limitados e muitas vezes até indutores de algumas dificuldades de interpretação quanto à natureza do seu domínio e reais objectivos. Importa então tentar esclarecer a origem e a essência destas expressões, sobretudo porque a sua escolha e utilização causa, amiúde, alguma controvérsia entre os investigadores de vários países, por exemplo entre anglófonos, que não têm grandes problemas em diferenciar entre “Media Education” e “Media Literacy” e franceses, que têm grandes problemas com a utilização do termo Literacia em geral e muito particularmente

em relação com os *Media*. Obviamente, os investigadores lusófonos e ibero-americanos não têm ficado imunes a estas dificuldades de designação e nem sempre as têm conseguido resolver de modo a com elas poderem reflectir toda a gama de problemas e de questões que caracterizam os seus próprios contextos de comunicação e de mediatização.

Assim, em França, a designação “Éducation aux Média” fez escola através do dinamismo do seu principal centro de actividades – o CLEMI (Centre de Liaison de l’Enseignement et les Moyens d’Information) e passou a exercer toda uma esfera de influências, essencialmente nos contextos francófonos e latinos, nomeadamente no contexto português, onde a tradução quase directa, mas algo redutora, Educação para os *Media* fez alguma escola. No Reino Unido, a designação “Media Education” foi a mais utilizada durante um largo período, com vários autores a desenvolverem trabalhos de aprofundamento teórico, os quais marcaram definitivamente este campo de estudos, como por exemplo Len Masterman e Manuel Alvarado do *British Film Institute*, ou David Buckingham e Sonia Livingstone do *Institute of Education da London University*. No entanto, no contexto britânico tem-se evoluído ultimamente para uma utilização muito mais assídua da expressão “Media Literacy” como conceito abrangente dos processos educativos formais e extra-escolares que de certo modo contribuem para um conhecimento acrescido dos *Media* por parte dos cidadãos, nomeadamente os mais jovens, sobretudo no que respeita aos seus próprios processos de apropriação mediática. Valerá ainda a pena referir que na Alemanha e nos países nórdicos, especialmente na Suécia e na Dinamarca, têm-se desenrolado processos semelhantes ao britânico de desenvolvimento de estratégias de Educação para os *Media* e, sobretudo, de Pedagogia dos *Media* (o termo é idêntico em sueco e alemão: “Mediapedagogik”) com o objectivo mais geral de implementar situações reais de autêntica Literacia dos *Media*. E é em processos deste tipo que se poderá detectar a verdadeira diferença entre os três conceitos enunciados. A Pedagogia dos *Media* assenta, como já vimos, num conjunto de fenómenos intrínsecos dos *media*, cujas dimensões pedagógicas se fazem sentir nos seus mais variados contextos de intervenção, tocando os públicos receptores desses meios, mas também os seus agentes emissores, quase sempre sem que uns e outros tenham grande consciência disso ou sem que para tal tenham procedido a qualquer diligência especial nesse sentido. Este tipo de dimensões pedagógicas está presente em todos os meios, desde o cinema à imprensa, passando pela música “pop” e “rock” ou pelos jogos de computador, assim como, obviamente, pela televisão e, acima de tudo, pela Internet onde os papéis de emissor e de receptor se misturam e invertem de forma tão assídua e comum que muitas vezes é quase impossível diferenciar uns e outros,

assim como é extremamente difícil diferenciar ou caracterizar os géneros comunicacionais gerados e desenvolvidos por uma e outra categoria de utilizadores.

Por fim, deveremos tomar em consideração o caso de Espanha e de alguns países da América Latina que traduzem o termo «Literacia» pura e simplesmente por «Alfabetização». Esta designação apresenta-se muitas vezes como extremamente redutora, já que os processos educativos que visam atingir um determinado estado de literacia dos *media* não apontam somente para a aquisição e domínio de competências estritas no campo das escritas e das leituras mediáticas, mas sim para amplos estados de compreensão, ou seja de contextualização cultural, de análise e crítica, bem como de alguma capacidade criativa e produtiva que permita aos receptores/produtores dos *media* desenvolver paradigmas alternativos às paisagens mediáticas predominantes.

Em função desta situação a Pedagogia dos *Media* pode e deve constituir uma área disciplinar a ser estudada e investigada nas universidades como matéria própria, cujo estudo pode contribuir para um estado de conhecimentos mais aprofundado de cognição sobre esta problemática, ou seja para um melhor e mais desenvolvido nível de Literacia dos *Media* no próprio seio dos investigadores, dos estudiosos e dos produtores dos *media*. Mas também em muitos outros contextos, como nos contextos escolares básicos e secundários, torna-se necessário desenvolver estratégias orientadas e planificadas de educação em função das capacidades cognitivas dos respectivos estudantes, ou seja dos cidadãos e das suas necessidades de formação, isto é, acções definidas, localizadas e desenvolvidas objectivamente como programas específicos de Educação para os *Media*, no sentido de dotar os cidadãos dos instrumentos de fala, escrita e leitura mais adequados às situações reais de utilização e intervenção mediática que caracterizam as sociedades dos diferentes contextos lusófonos, as quais apresentam características comunicacionais obviamente diversas umas das outras.

Deste modo, é provável que as diferentes designações utilizadas ou a utilizar possam passar a corresponder, de facto, a estados e processos diferentes de construção cognitiva que têm forçosamente de ser integrados em diferentes momentos da formação dos cidadãos, a saber: os mais jovens ao longo dos seus percursos escolares obrigatórios e os menos jovens, incluindo os candidatos a fazedores dos *media* (jornalistas, cineastas, publicitários, agentes de comunicação e imagem, professores, formadores, etc...) necessariamente durante as suas formações superiores e de especialização, mas também em relação aos mais idosos no sentido de contribuir com acções de formação muito específicas para a sua melhoria de

conhecimentos e capacidades no âmbito da literacia dos *media*, isto porque este grupo etário é decididamente, em todos os contextos da lusofonia e não só, o grupo mais atingido pelos fenómenos de infoexclusão e de iliteracia mediática.

Alguns projectos e iniciativas

Sendo verdade que os projectos a desenvolver devem ser essencialmente adequados aos contextos locais de aplicação e por vezes até mesmo especificamente localizados de acordo com as características desses contextos, também é verdade que vivemos num mundo global em que não é possível ignorar os impulsos e os movimentos de outros contextos mais amplos em que nos inserimos obrigatoriamente e pelos quais, como já vimos, somos igualmente moldados nos nossos hábitos comunicacionais e mediáticos. Deste modo darei aqui exemplo de três projectos de investigação e intervenção educativa e pedagógica que se desenvolveram e desenvolvem ainda em plataformas de colaboração internacional, mas não descurando em cada um deles as componentes de especificidade local a observar, nos quais o CICCIMA - Centro de Investigação em Ciências da Comunicação e Artes da Universidade do Algarve, teve uma participação directa e preponderante⁵.

EDUCAUNET - Programa de Educação Crítica para a Utilização da Internet.

O EDUCAUNET foi um programa de educação sobre os *media* destinado aos mais jovens. Pretendeu ensiná-los sobre alguns aspectos fundamentais da Internet e sensibilizá-los para os possíveis riscos associados ao seu uso. O seu objectivo era implementar uma campanha de consciencialização europeia e acções de formação para os agentes envolvidos nos problemas da educação dos jovens: professores, pais e educadores em geral. Para este fim, um conjunto de materiais de ensino foi produzido pelos sete países europeus da parceria EDUCAUNET, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Reino Unido e Portugal, sob a forma de uma maleta pedagógica que se designou por "kit europeu educaunet", partindo de um trabalho de investigação-acção sobre os hábitos mais comuns de utilização em situação escolar junto dos jovens dos vários países⁶.

5 Ver <http://www.ualg.pt/ese/ciccom/>

6 Ver <http://educaunet.org/>

MEDIAPPRO – Apropriações Mediáticas.

O MEDIAPPRO foi um projecto que pretendeu estudar as formas mais comuns de apropriação dos *media* pelos jovens europeus entre os 12 e os 18 anos e teve a sua origem na sequência da aplicação dos resultados do EDUCAUNET, quando alguns dos investigadores das várias equipas intervenientes detectaram que nos seus próprios países havia um certo desconhecimento sobre o modo como as diferentes utilizações da Internet e dos novos *media* eram incorporadas no quotidiano dos seus utilizadores, designadamente nos âmbitos escolar e familiar. A equipa internacional foi constituída por especialistas em comunicação e educação da Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estónia, Grécia, França, Itália, Reino Unido e Portugal, onde foram aplicados 9000 inquéritos abordando essencialmente as formas de apropriação da Internet, jogos de consola/computador e telemóveis. Este projecto realizou-se entre 2005 e 2006, no âmbito do plano de acção da Comissão Europeia “Safer Internet Plan”⁷.

Carta europeia para a literacia dos *Media*.

Este projecto teve início em 2005 como uma iniciativa de apelo lançado por parte de um grupo formado por membros do “UK Film Council” e do “British Film Institute” a algumas entidades europeias envolvidas em actividades de educação e investigação nas áreas da Educação para os *Media* e da Pedagogia dos *Media*, com o objectivo de se promover um documento internacional em torno do qual fosse possível congregiar esforços, ideias e projectos de desenvolvimento e implementação de uma mais aprofundada literacia dos *media* na Europa. A esta iniciativa aderiram inicialmente 8 dessas entidades que assim formaram o seu grupo coordenador⁸.

Grupo de especialistas europeus em literacia dos *Media*.

Este Grupo foi formado por iniciativa da Comissão Europeia com a finalidade de analisar e definir objectivos, assim como tendências, que contribuam para o desenvolvimento de práticas conducentes a estados mais aprofundados de Literacia dos *Media*⁹.

7 Ver <http://mediapro.org/>

8 Ver <http://www.euromedialiteracy.eu/>

9 Ver http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm

Bibliografia

- Buckingham, D. (2003). *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press.
- Galeano, E. (2002, Outubro 19). Paradojas. *La Jornada*, México, D.F.
- Pinto, M. (2003, Maio-Agosto). Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança [versão electrónica]. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 32. <http://www.rieoei.org/rie32a06.htm>.
- Potter, J. (2004). *Theory of Media Literacy*. London: Sage Publications.
- Reia-Baptista, V. (2006). New Environments of Media Exposure. Internet and Narrative Structures: From Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy. In U. Carlsson (Ed.), *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age* (pp. 123-134). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (Nordicom), Göteborg University. http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/232_Regulation_Awareness_Empowerment.pdf.
- Reia-Baptista, V. (2005). Evolução das Imagens, das Tecnologias e dos Mecanismos Pedagógicos de Ilusão Fílmica. *Tecnologia e Sociedade*, 1, 197-210. http://www.ppgte.cefetpr.br/revista_ts/rev01/rev01_artigo11.pdf.
- Reia-Baptista, V. (2003). *Pedagogia dos Media, O Caso das Linguagens Fílmicas na Pedagogia da Comunicação*. Faro: Universidade do Algarve.
- Reia-Baptista, V. (1995). Contribuciones para una pedagogía de la comunicación, *Tarbiya*, 11, 31-44.
- Reia-Baptista, V. (1994). *The training of teachers for the age of filmic multimedia and virtual - reality*. Walsall: University of Wolverhampton Press.

Résumé

Les niveaux de l'instruction et d'éducation aux médias, de leur nature ou même de leur absence, peuvent montrer des différences ou des similitudes, selon les contextes locaux et globaux où ils sont développés et pratiqués. Dans ce contexte, ont présente ici quelques exemples qui, malgré leur caractère fragmentaire, peuvent contribuer a une meilleure connaissance de la réalité portugaise et de celle d'autres contextes locaux et globaux de langue portugaise en ce que concerne ce sujet.

Abstract

The levels of media literacy, their nature or even their lack, can show differences or similarities, according to the local and global contexts where they are developed and practiced. So being, here follow some examples, though of fragmentary character, as an eventual contribution towards a better knowledge of existing reality in this field both in Portugal and in some other local and global communication contexts.